

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

ÉRICA FERNANDA ZAVADOVSKI KALINOVSKI

**ACENTUAÇÃO GRÁFICA NA ESCRITA INICIAL: A CIRCULAÇÃO DA
CRIANÇA POR PRÁTICAS DE LETRAMENTO E DE ORALIDADE**

MARINGÁ – PR
2017

ÉRICA FERNANDA ZAVADOVSKI KALINOVSKI

**ACENTUAÇÃO GRÁFICA NA ESCRITA INICIAL: A CIRCULAÇÃO DA
CRIANÇA POR PRÁTICAS DE LETRAMENTO E DE ORALIDADE**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane Carneiro Capristano

MARINGÁ – PR
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

K14a Kalinovski, Érica Fernanda Zavadovski
Acentuação gráfica na escrita inicial: a
circulação da criança por práticas de letramento e
de oralidade / Érica Fernanda Zavadovski Kalinovski.
-- Maringá, 2017.
142 f. : il., figs., tabs. grafs.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Carneiro
Capristano.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017.

1. Escrita. 2. Escrita - Crianças. 3. Aquisição
da escrita - Crianças. 4. Ortografia. 5. Acentuação
gráfica. 6. Oralidade. I. Capristano, Cristiane
Carneiro, orient. II. Universidade Estadual de
Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 21.ed.372.6044

ECSL

ÉRICA FERNANDA ZAVADOVSKI KALINOVSKI

**ACENTUAÇÃO GRÁFICA NA ESCRITA INICIAL: A CIRCULAÇÃO DA
CRIANÇA POR PRÁTICAS DE LETRAMENTO E DE ORALIDADE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos.**

Aprovado em 25 de agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cristiane Carneiro Capristano
Universidade Estadual de Maringá – UEM/PLE
- Presidente -



Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo
Universidade Estadual de Maringá – UEM/PLE



Prof. Dr. Editaine Buin
Universidade Federal da Grande Dourados – Dourados-MS

Metade de mim

Agora é assim:

[...] a força e a coragem pra chegar no fim.

*E o fim é belo, incerto... Depende de como você
vê,*

*o novo, o credo, a fé que você deposita em você e
só! (O Teatro Mágico – O Anjo mais velho)*

AGRADECIMENTOS

As contribuições para a elaboração deste trabalho foram diversas. Agradeço, carinhosamente, a todos que tiveram, de uma forma ou de outra, um papel nesse percurso e, de maneira especial agradeço:

À professora Cristiane Carneiro Capristano, pela oportunidade e pela confiança concedidas a mim para trabalhar ao seu lado e pelas orientações que conduziram esta pesquisa.

Aos professores Edson Carlos Romualdo e Edilaine Buin Barbosa que, generosamente, aceitaram compor a Banca Examinadora, pela cuidadosa avaliação e pelas sugestões para a produção final desta dissertação, proporcionadas pelo exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM, pelo conhecimento compartilhado nas disciplinas.

Aos integrantes dos Grupos de Pesquisa (CNPq) *Estudos sobre a Linguagem e Estudos sobre a Aquisição da Escrita*.

À Viviane e à Giordana, amigas especiais que a Pós-Graduação me ofereceu, que tanto colaboraram com discussões, sugestões e esclarecimentos nesse percurso. Vocês foram fundamentais para a qualidade desta pesquisa. À Viviane, de maneira especial, por se fazer presente a qualquer hora, sanando dúvidas e me auxiliando no que era preciso para a construção desta dissertação.

Ao agradecer à Viviane, agradeço, também, aos seus pais, Valdete e João, por terem me recebido, carinhosamente, em seu lar, no período do cumprimento dos créditos e da elaboração desta dissertação.

A minha família, principalmente, ao meu pai, Pedro, a minha mãe, Lúcia, e a minha irmã, Elaine, pelo apoio e amor incondicionais.

Àqueles que há muito me incentivam, Caroline Fernanda, Amanda e Tiago. Tiago, a você, muito obrigada por todo carinho, apoio e compreensão.

A Deus, por amparar e iluminar o meu caminho.

RESUMO

Esta pesquisa respalda-se na concepção heterogênea de escrita de Corrêa (1997a, 2004) e nos trabalhos que, ancorados nessa concepção, examinam a escrita infantil, como Capristano (2007a, 2007b), Paula (2007), Chacon (2008), Machado (2014), Machado e Capristano (2016), Ticianel (2016), dentre outros. Nosso objeto de estudo é a relação que a criança estabelece com a acentuação gráfica na aquisição da escrita. O objetivo foi analisar, quantitativa e qualitativamente, diferentes registros (convencionais e não convencionais) do acento gráfico e observar, a partir deles, o modo como crianças ingressas na primeira série do Ensino Fundamental I circulam por práticas de oralidade e letramento. O material investigado foi composto por 861 enunciados escritos, nos quais foram identificadas 3.243 palavras distribuídas em dois grupos de análise: (I) palavras que preveem acento gráfico (2.858); e (II) palavras que não preveem acento gráfico, mas foram acentuadas pelas crianças (385). Divididas em verbos e não verbos, essas palavras foram analisadas considerando as seguintes variáveis: tipo de acento (circunflexo, agudo e grave), posição do acento gráfico (oxítone, paroxítone e proparoxítone) e o número de sílabas (monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo). Na investigação quantitativa, dentre outros resultados, constatamos as seguintes tendências com relação ao primeiro grupo: (a) mais palavras que **preveem acento gráfico** registradas de forma **convencional** em verbos com acento agudo (70,90%) e em não verbos oxítonos (57,54%); (b) mais palavras que **preveem acento gráfico** registradas de forma **não convencional** em verbos com acento circunflexo (96,00%), e em não verbos com acento grave (100%). Com relação ao segundo grupo, observamos, dentre outras, as seguintes tendências: (a) maior registro de acento agudo em palavras que **não preveem acento**, tanto em verbos (87,13%) quanto em não verbos (89,08%) e (b) maior registro de palavras que **não preveem acento** em momentos de correspondência entre acento gráfico e timbre vocálico, tanto em verbos (86,14%) quanto em não verbos (70,07%). Com base na análise qualitativa, constatamos que, de forma geral, a criança tende a acentuar palavras seguindo o que é mais recorrente na (sua) língua e na (sua) escrita, em razão das vivências sócio-históricas que permeiam a sua vida. De forma mais específica, pudemos averiguar, por um lado, que registros de palavras que **não preveem acento gráfico** são, geralmente, consoantes a aspectos da língua, sobretudo, fonológicos e, por outro lado, registros de palavras que **preveem acento gráfico**, quando grafados de forma **convencional** pela criança, estão ligados à recorrência no uso de algumas palavras e, quando grafados de forma **não convencional**, guardam em si pistas de processo(s) conflituoso(s) entre o sujeito escrevente e a (sua) escrita. Os resultados quantitativos e qualitativos mostraram que os diferentes registros do acento gráfico feitos pelas crianças não são indicativos nem de conhecimento, nem de desconhecimento de regras de acentuação gráfica, que, inclusive, ainda não teriam sido sistematizadas e apresentadas formalmente para as crianças da primeira série do Ensino Fundamental I. Nossos dados permitiram verificar a circulação da criança por diferentes práticas sócio-históricas que envolvem o uso da escrita e da fala.

Palavras-chave: Escrita; aquisição da escrita; ortografia; acentuação gráfica.

ABSTRACT

This research is supported in the conception of heterogeneous-writing by Corrêa (1997a, 2004) and in the work that, anchored in this conception, examine children's writing, such as Capristano (2007a, 2007b), Paula (2007), Chacon (2008), Machado (2014), Machado and Capristano (2016), Ticianel (2016), among others. Our object of study is the relationship that the child establishes with the graphical accentuation in the acquisition of writing. The aim was to analyze, both quantitatively and qualitatively, different records (conventional and unconventional) accent chart and observe from them the way children in the first grade of Elementary School I pass around through the practices of speaking and literacy. The material investigated was composed of 861 written sentences, in which were identified 3.243 words split into two groups of analysis: (I) words that predict graphic accent (2.858); and (II) words do not predict graphic accent, but have been accentuated by children (385). Divided into verbs and non-verbs, these words have been analyzed considering the following variables: type of accent (circumflex, acute and grave accent), the position of the accent chart (oxytone, paroxytone and propoxytone) and the number of the syllable (monosyllable, disyllable, trisyllable and polysyllable). In the quantitative research, among other results, we note the following trends with respect to the first group: (a) more words that **predict graphic accent** recorded in **conventional** form in verbs with an acute accent (70.90%) and in non-verbal oxitons (57, 54%); (b) more **graphic predictive** words recorded **unconventionally** in verbs with a circumflex accent (96.00%), and in non-verbs with a severe accent (100%). In relation to the second group, we observed, among others, the following tendencies: (a) greater acute accent registration in words that **do not predict accent**, in both verbs (87.13%) and non verbs (89.08%) and (b) greater register of words that **do not predict accent** in moments of correspondence between graphic accent and vowel tone in verbs (86.14%) as well as non verbs (70.07%). Based on the qualitative analysis, we find that, in general, children tend to accentuate words following what is most recurrent in the(ir) language and the(ir) writing, due to the socio-historical experiences that permeate their life. More specifically, we have been able to find out, on the one hand, that records of words that **do not predict graphic accent** are generally determined by aspects of the language, especially phonological ones; on the other hand, **word registers that predict graphic accent**, when written in a **conventional** way by the child, are linked to the recurrence in the use of some words and, when written in an **unconventional** way, keep within themselves tracks of conflicting process between the writing subject and their writing. The quantitative and qualitative results showed that the different records of the graphic accent made by the children are not indicative neither of knowledge nor of ignorance of rules of graphic accentuations, rules that would not yet have been systematized and formally presented to the children of the first elementary school series I. Our data allowed us to verify the child's circulation through different socio-historical practices that involve the use of writing and speech.

Keywords: Writing; acquisition of writing; spelling; graphic accents.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: ACENTO GRÁFICO E AQUISIÇÃO DA ESCRITA	19
1.1 A natureza e o funcionamento das convenções ortográficas	19
1.1.1 O acento gráfico: relação entre ortografia e fonologia	20
1.2 A acentuação gráfica na aquisição da escrita	28
1.3 Acentuação gráfica: a heterogeneidade da escrita	35
CAPÍTULO 2: MATERIAL E METODOLOGIA	39
2.1 Caracterização do material de análise	39
2.2 Dos passos metodológicos: primeira etapa.....	43
2.2.2 Das dificuldades metodológicas	47
2.2.2.1 Dificuldades para a atribuição de leitura	47
2.2.2.2 Escrita em ilustração.....	49
2.2.2.3 O cabeçalho	50
2.2.2.4 Os pingos nos is.....	52
2.2.2.5 Pronome enclítico, contrações e outras ocorrências	57
2.3 Dos passos metodológicos: segunda etapa	60
CAPÍTULO 3: TENDÊNCIAS NO REGISTRO DO ACENTO GRÁFICO	63
3.1 Palavras que preveem e palavras que não preveem acento gráfico.....	63
3.1.1 O funcionamento das palavras que preveem acento gráfico	64
3.1.1.1 Tendências em relação ao tipo de acento gráfico	67
3.1.1.2. Tendências em relação à posição do acento gráfico.....	74
3.1.1.3 Tendências em relação ao número de sílabas.....	84
3.1.2 O funcionamento das palavras que não preveem acento gráfico	90
3.1.2.1 Tendências em relação ao tipo de acento gráfico registrado pela criança.....	91
3.1.2.1.1 Tendências na relação entre o acento gráfico e o timbre vocálico	96
3.1.2.2 Outras tendências.....	98
CAPÍTULO 4: EM BUSCA DA CIRCULAÇÃO IMAGINÁRIA DA CRIANÇA.....	105
4.1 As tendências	105
4.2 A circulação imaginária pelo modo de enunciação escrito	108
4.3 Tendências: os eixos de circulação imaginária.....	111
4.3.1 A circulação imaginária pelo primeiro eixo	111
4.3.1.1 Tendências de palavras que preveem acento gráfico.....	111
4.3.1.2 Tendências de palavras que não preveem acento gráfico.....	113
4.3.2 A circulação imaginária pelo segundo eixo.....	115
4.3.2.1 Tendências de palavras que preveem acento gráfico.....	115
4.3.2.2 Tendências de palavras que não preveem acento gráfico.....	118
4.3.3 A circulação imaginária pelo terceiro eixo.....	119
4.3.3.1 Tendências de palavras que preveem acento gráfico.....	119
4.3.3.2 Tendências de palavras que não preveem acento gráfico.....	121
4.4 Para além das tendências	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ocorrências de acento gráfico em enunciado da primeira série.....	30
Figura 2: Ocorrências de acento gráfico em enunciado da primeira série.....	31
Figura 3: Grupos, categorias e variáveis de análise.....	41
Figura 4: Acento convencional - I palavras que preveem acento gráfico	42
Figura 5: Acento não convencional: não usou acento - I palavras que preveem acento gráfico	42
Figura 6: Acento não convencional: usou acento mais de uma vez - I palavras que preveem acento gráfico	42
Figura 7: Acento não convencional: mudou a posição do acento - I palavras que preveem acento gráfico	42
Figura 8: Acento não convencional: mudou o sinal gráfico - I palavras que preveem acento gráfico.....	43
Figura 9: Acento não convencional - II palavras que não preveem acento gráfico.....	43
Figura 10: Acento não convencional - II palavras que não preveem acento gráfico.....	43
Figura 11: Enunciado com dificuldade na atribuição de leitura – parcialmente excluído	45
Figura 12: Enunciado sem atribuição de leitura – dado excluído.....	46
Figura 13: Enunciado não verbal – dado excluído	46
Figura 14: Parte do enunciado escrito em ilustração.....	47
Figura 15: Enunciado produzido somente com cabeçalho	49
Figura 16: Registro não convencional de acento gráfico em palavras do cabeçalho	49
Figura 17: Comparação entre as vogais -is dentro do mesmo enunciado	50
Figura 18: Comparação entre as vogais -is em outro enunciado produzido pela criança	51
Figura 19: Comparação das vogais -is com acentos gráficos empregados em outras vogais ..	51
Figura 20: Dados com vogal -i excluídos.....	52
Figura 21: Dados com vogal -i excluídos.....	53
Figura 22: Dado com consoante -j excluído.....	54
Figura 23: Colocação pronominal (verbo + pronome enclítico)	55
Figura 24: Verbo na forma contraída	56
Figura 25: Palavra não dicionarizada	57
Figura 26: Dado excluído	57
Figura 27: Tendência de palavras que preveem acento gráfico – primeiro eixo.....	110
Figura 28: Tendência de palavras que não preveem acento gráfico – primeiro eixo	111
Figura 29: Parte externa do panfleto sobre “A Dengue” utilizado na atividade	113
Figura 30: Parte interna do panfleto sobre “A Dengue” utilizado na atividade	114
Figura 31: Tendência de palavras que preveem acento gráfico – segundo eixo	115
Figura 32: Tendência de palavras que não preveem acento gráfico – segundo eixo.....	116
Figura 33: Tendência de palavras que preveem acento gráfico – terceiro eixo	118
Figura 34: Tendência de palavras que não preveem acento – terceiro eixo	119
Figura 35: Particularidade de acento gráfico – primeiro eixo	121
Figura 36: Particularidade de acento gráfico – primeiro eixo	122
Figura 37: Particularidade de acento gráfico – segundo eixo.....	122
Figura 38: Particularidade de acento gráfico – segundo eixo.....	124
Figura 39: Particularidade de acento gráfico – terceiro eixo.....	126
Figura 40: Particularidades de acento gráfico – terceiro eixo	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Palavras: I que preveem acento gráfico e II que não preveem acento gráfico	63
Gráfico 2: Total geral: I palavras que preveem acento gráfico	64
Gráfico 3: I palavras que preveem acento gráfico: verbos e não verbos	66
Gráfico 4: I palavras que preveem acento gráfico: verbos por tipo de acento gráfico	67
Gráfico 5: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos por tipo de acento gráfico	71
Gráfico 6: I palavras que preveem acento gráfico: verbos por posição do acento gráfico	75
Gráfico 7: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos por posição do acento gráfico	79
Gráfico 8: I palavras que preveem acento gráfico: verbos por número de sílabas	85
Gráfico 9: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos por número de sílabas	87
Gráfico 10: II palavras que não preveem acento gráfico: verbos e não verbos	90
Gráfico 11: II palavras que não preveem acento gráfico: verbos e não verbos por tipo de acento grafado	91
Gráfico 12: II palavras que não preveem acento gráfico: verbos e não verbos por tipo de acento e timbre	97
Gráfico 13: II palavras que não preveem acento gráfico: verbos e não verbos por posição do acento fonológico	99
Gráfico 14: II palavras que não preveem acento gráfico: verbos e não verbos por posição do acento gráfico e a sílaba tônica	101
Gráfico 15: II palavras que não preveem acento gráfico: verbos e não verbos por número de sílabas	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese da proposta de Bisol: acento fonológico marcado e não marcado.....	27
Quadro 2: Distribuição dos dados do Banco	39
Quadro 3: Propostas de produção textual da primeira série	41
Quadro 4: I palavras que preveem acento gráfico: convencional e não convencional.....	65
Quadro 5: I palavras que preveem acento gráfico: verbos com agudo.....	68
Quadro 6: I palavras que preveem acento gráfico: verbos com circunflexo	70
Quadro 7: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos com agudo.....	71
Quadro 8: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos com circunflexo	73
Quadro 9: I palavras que preveem acento gráfico: verbos monossílabos tônicos	76
Quadro 10: I palavras que preveem acento gráfico: verbos oxítonos.....	77
Quadro 11: I palavras que preveem acento gráfico: verbos paroxítonos	78
Quadro 12: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos monossílabos tônicos	79
Quadro 13: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos oxítonos.....	80
Quadro 14: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos paroxítonos.....	82
Quadro 15: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos proparoxítonos	83
Quadro 16: I palavras que preveem acento gráfico: verbos dissílabos.....	86
Quadro 17: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos dissílabos.....	88
Quadro 18: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos trissílabos	89
Quadro 19: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos polissílabos.....	90
Quadro 20: II palavras que não preveem acento gráfico: verbos com agudo, circunflexo e grave	92
Quadro 21: II palavras que não preveem acento gráfico: não verbos com agudo, circunflexo e grave	95

INTRODUÇÃO

O acento gráfico, cujo uso é determinado pelas convenções ortográficas, é utilizado no sistema de escrita do Português Brasileiro¹ (doravante, PB) para marcar graficamente – mediante alguns sinais diacríticos, nomeadamente acento agudo, circunflexo e grave – a sílaba tônica de certas palavras e, no caso específico do acento grave, a fusão ou a contração de duas vogais idênticas com funções morfossintáticas distintas (artigo e preposição) e a junção da preposição **a** com o **a** inicial de pronomes demonstrativos, como **aquela(s)**, **aquela(s)**, **aquilo**.

A pesquisa sobre o acento gráfico no ensino e na aprendizagem da escrita já foi feita por alguns trabalhos. Dentre eles, existem alguns preocupados com a busca por metodologias para o ensino da acentuação gráfica – como Menon (1982), Ceschin (1988), Santos (2010) e Amorim e Barbosa Junior (2013) – e/ou com a observação do próprio ensino da acentuação gráfica – como Cezar (2009) e Cezar et al. (2009). Existem outros, como Ney (2012, 2014), interessados em olhar para os usos do acento gráfico feitos por crianças a partir da relação entre acento gráfico e a organização prosódica das línguas naturais.

O presente estudo está mais relacionado aos trabalhos de Ney (2012, 2014), no que se refere ao interesse pelo registro do acento gráfico feito por crianças na aquisição da escrita. Nesta pesquisa, pretendemos observar, quantitativa e qualitativamente, os diferentes usos (convencionais e não convencionais) de acento gráfico feitos por crianças, nos momentos bem iniciais do Ensino Fundamental I (EF-I), quando o acento gráfico ainda não é objeto formal e explícito de ensino, buscando verificar o que o uso do acento gráfico feito pelas crianças mostra da circulação delas por práticas de oralidade e de letramento.

Almejamos examinar não só quantitativamente regularidades nos usos convencionais e não convencionais do acento gráfico feitos pelas crianças mas também, qualitativamente, o modo como esses usos poderiam ser vistos como pistas linguísticas e/ou discursivas do imaginário infantil sobre a escrita e do próprio funcionamento da escrita infantil que, para nós, está ligado às práticas sócio-históricas em que as crianças estão imersas – a exemplo do que pensam e fizeram os trabalhos de Capristano (2007a, 2007b), Paula (2007), Chacon (2008), Machado (2014), Machado e Capristano (2016) e Ticianel (2016), analisando dados de rasuras e segmentações não convencionais.

¹ Entendemos que o sistema de escrita brasileiro é diferente de outros, como o do Português Europeu, por exemplo, pois, embora as leis para colocação de acento gráfico sejam as mesmas, dado o próprio anseio de unificação das ortografias que os acordos ortográficos buscam, as práticas de uso dessas leis são diferentes.

Com relação à análise quantitativa, optamos por observar as tendências e as particularidades nos registros de palavras feitas pelas crianças com acento gráfico, quando a palavra prevê e, também, quando a palavra não prevê o acento. Nessa direção, o levantamento quantitativo foi feito a partir da contagem das palavras, nos enunciados infantis, que mantinham relação com o acento gráfico, seja porque a palavra previa acento, seja porque a palavra não previa acento. No momento da contagem, organizamos as palavras a partir de categorias de análise construídas especificamente para esta pesquisa.

A respeito da análise qualitativa, examinamos indícios presentes nos enunciados das crianças ou pistas das condições discursivas que envolviam a produção desses enunciados, para propor hipóteses explicativas às ocorrências de acento gráfico, semelhante ao que fizeram, por exemplo, Abaurre et. al (1997), Corrêa (1994a, 1997b, 2004, dentre outros), Capristano (2004, 2007a, 2007b, dentre outros), Machado (2014), Cangussú (2016) e Notari (2017). Esses pesquisadores embasaram-se, especificamente, em princípios do Paradigma Indiciário², como um direcionamento teórico-metodológico para a análise dos dados. Também optamos por esse caminho para propor as análises, como o fato de nos pautarmos em indícios, a partir de uma análise minuciosa que exige um exame cuidadoso e atento do *corpus*.

A concepção de escrita na qual nos ancoramos para o desenvolvimento desta pesquisa é aquela defendida por Corrêa (principalmente, 1997a, 2001, 2004, 2011 e 2013), que a entende a partir de sua heterogeneidade constitutiva. Com base nessa concepção, a própria ideia de norma escrita culta ou de regras preestabelecidas é reinterpretada a partir da pressuposição de uma heterogeneidade constitutiva oriunda da relação que o sujeito escrevente, em sua constituição social e histórica, mantém com a linguagem e com o modo de enunciação escrito.

Conforme Corrêa (2011, p. 347), a concepção de escrita que aparece no contexto escolar pauta-se em uma “legitimação da tradição letrada pela escola” que “se dá de forma enviesada”, como se essa tradição letrada fosse “a aceitável”, “a autêntica”, devido ao caráter de instituição consolidada que a escola tem. Para o autor, essa tradição é endossada por ações e atividades escolares propostas na forma de uma “obrigatoriedade implícita”, já que se cobra uma escrita que nem sempre condiz, por exemplo, com o que já foi sistematizado em sala de aula para os alunos, como se aquilo que se cobra estivesse “fundido”, portanto, na escrita

² Conforme postulado por Ginzburg (1983, 1989, 2007), o Paradigma Indiciário é “um modelo epistemológico (caso se prefira, um paradigma)” (GINZBURG, 1989, p. 143), que emergiu no final do século XIX, no interior das ciências humanas e “se apoia na ideia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam ‘decifrá-la’, no sentido de que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais” (SUASSUNA, 2008, p. 364). Desse modo, atém-se a indícios e a detalhes, para propor explicações qualitativas para um determinado fenômeno, sem deixar, com isso, de considerar regularidades.

escolar. Essas ações e práticas exigem que o escrevente atinja um ideal/padrão de escrita, como se esse ideal/padrão estivesse claramente explícito a todos que fazem uso da escrita, mas, na realidade, na materialidade verbal dirigida ao aluno, esse padrão não é explicitado (CORRÊA, 2013). Para Corrêa (2011, p. 347), esse

tipo de cobrança no momento da avaliação baseia-se num aspecto “oculto” do letramento ou, se assim se puder dizer, num “presumido social” que, funcionando no quadro institucional da escola, pode ser sintetizado da seguinte forma: o ideal de escrita pura, tomado como produto de partida e de chegada, oculta o fato de que, no processo de ensino e aprendizagem da escrita (e no próprio processo de escrita), o que se dá é a mistura entre os modos letrado e oral de transmissão do saber.

Desse modo, uma vez considerada a escrita (esperada) no contexto escolar, bem como em outras instituições tidas como consumadas, saber escrever conforme determinam as convenções ortográficas parece independer do que já foi ou não trabalhado em sala de aula. Isso também é percebido quando, por exemplo, um professor cobra que o aluno acentue graficamente uma palavra de forma “correta”, mesmo sem ainda ter ensinado as regras de acentuação gráfica, sob a pena de, muitas vezes, puni-lo, em geral, descontando nota, caso o faça de maneira “errada”, pautando-se em processos não correspondentes “àqueles que governam a escrita de escreventes já imersos no funcionamento convencional da escrita” (CAPRISTANO, 2007a, p. 119). Nesses casos, não consideram toda a trajetória do escrevente até ingressar no âmbito escolar, bem como as práticas de oralidade e letramento que perpassam a sua vida e, ao que parece, menos ainda, o fato de estarem em aquisição inicial da escrita, visto que o “presumido social” alimenta essa ilusão de escrita pura.

O interesse em realizar esta pesquisa vincula-se, ainda que de forma não direta, à formação acadêmica da pesquisadora responsável por esta pesquisa, que está indissolivelmente relacionada ao ensino-aprendizagem de línguas: o curso de Pedagogia. Cremos na possibilidade e na necessidade de reforçar a importância da transdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento que lidam com a escrita infantil, sobretudo, porque, no curso de Pedagogia, em geral, tivemos pouco embasamento teórico-metodológico que permitisse ver, naquele momento, acerto e erro como constitutivos da escrita infantil, em especial, quando em contato com a realidade de sala de aula, propiciada pela prática de estágio obrigatório.

Ao relacionar os conhecimentos apreendidos a partir dessa formação acadêmica – como conteúdos pertinentes para o ensino e a aprendizagem na Educação Básica, práticas de

alfabetização levadas à sala de aula, compreensão do desenvolvimento psicomotor da criança etc. – com aqueles oriundos do curso de Letras – como o (re)conhecimento e a consideração de marcas/pistas linguísticas e discursivas nos enunciados produzidos pelas crianças – temos a possibilidade de observar motivações e hipóteses explicativas para determinados registros feitos por elas, sejam esses registros convencionais ou não convencionais, que nos proporcionem ultrapassar a observação de erros e acertos apenas como aspectos de avaliação e de correção ortográfica. Com isso, temos a oportunidade de passar a vê-los a partir de elementos que nos conduzam ao processo de produção, marcando um amadurecimento entre formação acadêmica e a vida enquanto pesquisadora e posterior profissional da educação.

Portanto, uma das motivações para o desenvolvimento deste trabalho é ressaltar e reforçar a importância da inter-relação entre áreas do conhecimento que lidam com diferentes aspectos da aquisição da escrita infantil, buscando apoio em explicações que vão além da formação acadêmica do Pedagogo, no que concerne à produção de enunciados escritos por crianças no início da escolarização formal e sistematizada.

Desse modo, partimos da hipótese de que as crianças transitam por práticas sócio-históricas para assinalar o acento, convencionalmente ou não, recuperando, dessas práticas, o “já-dito”³ sobre o acento gráfico, sobre a língua, sobre a escrita, sobre a relação ortografia e fonologia, dentre outras possibilidades. Com base nesse pressuposto, nossa análise se deterá nas palavras presentes nos enunciados infantis que devem receber o acento gráfico conforme as convenções ortográficas e naquelas que foram acentuadas graficamente pelas crianças, embora não deveriam receber esse registro, conforme essas mesmas convenções.

Portanto, o objetivo geral deste trabalho é analisar, quantitativa e qualitativamente, diferentes registros (convencionais e não convencionais) do acento gráfico e observar, a partir deles, o modo como crianças ingressas na primeira série do Ensino Fundamental I circulam por práticas de oralidade e de letramento. Visando a contemplar esse objetivo, pretendemos alcançar os seguintes objetivos específicos:

³ “Já-dito” é um termo da Análise do Discurso (AD) francesa que está relacionado ao fato de que todo e qualquer discurso resulta sempre de processos discursivos anteriores, decorrentes de outras condições de produção (PÊCHEUX, 1997). Empréstamos esse conceito da AD francesa, assim como Corrêa (2004), por compreendermos que, a partir da memória discursiva, o sujeito tem a possibilidade de resgatar “já-ditos”, dadas as diferentes formas sob as quais o discurso – e, junto com ele, a língua, a escrita, os usos do acento gráfico... – apresenta-se sócio-historicamente. Com relação ao modo de enunciação escrito, compreendemos que “os textos em geral – e não apenas partes destacadas de textos escritos particulares – podem ser considerados como produto do já-dito” (CORRÊA, 2004, p. 230).

- I. verificar, quantitativamente, tendências nos diferentes registros do acento gráfico feitos pelas crianças, considerando a distinção entre verbos e não verbos e avaliando as variáveis: **tipo de acento, posição do acento e número de sílabas**;
- II. examinar, qualitativamente, a relação entre o uso de palavras que preveem e que não preveem acento gráfico feito pelas crianças e as condições linguísticas e/ou discursivas que permitiram a emergência desse uso.

Ponderamos que um trabalho como este pode servir como uma forma de contribuir para instigar um olhar mais qualificado a respeito do(s) uso(s) do acento gráfico por alunos, em sua entrada no funcionamento simbólico e institucionalizado da escrita. Gostaríamos de mostrar que os usos convencionais e não convencionais do acento gráfico feito pelas crianças em seus enunciados escritos, longe de serem meras inadequações ou, mesmo, meros erros ortográficos, seriam pistas decorrentes de “diferentes ‘caminhos’ abertos pela língua [e pela escrita] que podem ser explorados pelas crianças” (MACHADO, 2014, p. 7).

A fim de atender aos propósitos e aos objetivos expressos, a presente dissertação está dividida em quatro capítulos. No Capítulo 1, apresentamos, de forma mais pormenorizada, o referencial teórico que constitui a base deste estudo, bem como o entendimento sobre as convenções ortográficas, o acento gráfico na aquisição da escrita, a relação entre acento (orto)gráfico e acento fonológico e a concepção de escrita que subsidiará nossas reflexões.

No Capítulo 2, apresentamos o *corpus* de análise e a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse momento, mostramos, também, as dificuldades metodológicas e as decisões que foram tomadas para a viabilização das análises qualitativa e quantitativa. Nesse capítulo, elencaremos e explicaremos, ainda, os critérios utilizados para análise dos dados.

Os dois últimos capítulos são reservados para a apresentação e a discussão dos resultados. Assim, o Capítulo 3 se volta para os resultados e as discussões pertinentes à primeira etapa da análise, na qual buscamos, por meio de um exame quantitativo dos dados, tendências no uso que as crianças fazem do acento gráfico. Já no Capítulo 4, mediante análise qualitativa, procuramos refletir sobre o que os usos convencionais e não convencionais do acento gráfico podem mostrar a respeito da circulação dos escreventes por práticas de oralidade e de letramento.

Acreditamos que, com as reflexões feitas nesta dissertação, seja possível instigar uma visão mais qualificada da acentuação gráfica infantil por pesquisadores, professores e demais profissionais interessados nos estudos a respeito do ensino e da aprendizagem de línguas, em

especial, da chamada língua materna. Essa visão permitirá a esses profissionais entender que os usos díspares de acento gráfico na aquisição da escrita infantil não são produtos de meras falhas ou êxitos nas metodologias de ensino; não resultam da falta de definição adequada ou da presença de clareza na definição de regras ortográficas para as crianças; ou, por fim, não são frutos de fracassos ou de sucessos das crianças, mas estão fundamentalmente ligados ao universo das vivências sócio-históricas que permeia a vida dos escreventes. Esse universo envolve mais do que apenas algum contato prévio com as convenções ortográficas – contato sistematizado pela escola ou por outras práticas institucionalizadas em que crianças em aquisição da escrita transitam. Aspectos de ordem fonológica – como o timbre da vogal, a organização rítmica de um pé, o limite e o número de sílabas – também circundam esse universo.

CAPÍTULO 1: ACENTO GRÁFICO E AQUISIÇÃO DA ESCRITA

1.1 A NATUREZA E O FUNCIONAMENTO DAS CONVENÇÕES ORTOGRÁFICAS

A ortografia pode ser definida como um sistema que “dá nome à parte da Gramática que se preocupa com a correta representação escrita das palavras” (INFANTE, 2001, p. 103). Essa forma de definir é comum em estudos que pretendem estabelecer o que é ortografia, até mesmo porque a origem do nome viria do grego: *orto* (“correto”) e *grafia* (“escrita”). Para Infante (2001, p. 107, grifos nossos), é

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

Ou seja, no interior da ortografia, só haveria duas possibilidades para grafar uma palavra: o acerto *versus* o erro, possibilidades determinadas pelas convenções ortográficas. Essas convenções seriam tidas como necessárias, já que, para alguns autores, “as línguas de grande circulação, sobretudo quando usadas em mais de uma região geográfica, precisam de um **código ortográfico uniforme** para facilitar a circulação dos textos” (CASTILHO, 2014, p. 92, grifos nossos). Como esclarecem Reis e Tenani (2011, p. 28-29),

escrever ortograficamente significa seguir leis de amplitude nacional [...]. Ao lado das convenções ortográficas, as gramaticais [...], as convenções para escolhas lexicais [...] e aquelas para o uso da pontuação são regulamentadas pelas gramáticas normativas, constituindo, assim, aspectos de uma escrita institucionalizada, estabelecida segundo uma planificação, a fim de unificar a escrita de um modo geral.

Portanto, são os acordos ortográficos, estabelecidos em forma de lei, que ditam as regras que “devem” ser utilizadas visando a unificar a ortografia da escrita dos povos que tomam o português como língua oficial. A desobediência a essas regras produz, assim, um desacordo ortográfico, comumente considerado como erro, inadequação e, dessa maneira, como algo negativo para a escrita.

A partir de um viés linguístico, Cagliari (2002) afirma também que os sistemas ortográficos servem para unificar/neutralizar a variação linguística. É devido a essa unificação e neutralização que não é lícito que qualquer usuário da escrita realize a representação gráfica

de palavras como *queira*, já que a “ortografia congela a forma de escrita” (CAGLIARI, 2009, p. 3). Em outros termos, a ortografia permite uma única e exclusiva forma de grafia de uma palavra, para que essa palavra possa ser considerada ortograficamente correta.

Quando a representação gráfica das palavras foge da forma única de grafá-las, passa a ser considerada erro, visto que o princípio fonético ou qualquer outro parâmetro que não seja a norma ortográfica não é levado em conta pela ortografia (REIS; TENANI, 2011). Se, por exemplo, o princípio fonético fosse considerado, seria permitido o uso de mais de um grafema para representar um fonema em uma mesma palavra, como em **caza**, **casa**, **kaza** e **kasa**. No entanto, pelas normas ortográficas, existe apenas uma forma ortograficamente aceita: **casa**. Miranda et al. (2005, p. 2) consideram que, se “a escrita fosse fonética, isto é, se representasse exatamente os sons da fala, teríamos uma diversidade tamanha que a unidade da língua ficaria comprometida”. Por isso, para elas, coloca-se a necessidade de existir um sistema ortográfico, com regras previamente estabelecidas, em forma de lei, que serviriam “para neutralizar a variação linguística” (CAGLIARI, 1994, p. 556).

Assim, não podemos negar que a ortografia estabelece uma relação com a fala, em especial com aspectos fonológicos dela, no que se refere à tentativa de representação de determinadas unidades significantes do modo de enunciação falado no escrito. O acento gráfico é um exemplo dessa relação. Embora pertença ao sistema ortográfico, por ser um sinal gráfico, o seu uso é determinado, em partes, pelo acento fonológico. Propomos uma explicação mais pontual, a esse respeito, na seção seguinte.

1.1.1 O acento gráfico: relação entre ortografia e fonologia

Como vimos, no PB, o uso de acento gráfico é determinado por convenções ortográficas, em forma de lei, cujos sinais diacríticos são o agudo, o circunflexo e o grave. O acento grave tem a função específica de indicar a crase, ou seja, ele é empregado quando há contração de duas vogais idênticas com funções morfossintáticas distintas (fusão da preposição *a* com formas femininas do artigo *a/as* = *à/às*) e quando há união “da preposição *a* com o *a* inicial dos pronomes demonstrativos de terceira pessoa (aquele, aquela, aquilo)” (CORREA-LOUREIRO, 2010, p. 137) = *àquele(s)*, *àquela(s)*, *àquilo*. Os acentos agudo e circunflexo têm, em geral, a função de assinalar, na escrita, a sílaba tônica de certas palavras e, quase sempre, apontam para padrões acentuais que não seriam tendência nessa língua⁴,

⁴ Com relação ao acento fonológico, é considerado como tendência “natural” palavras que respeitam os padrões acentuais (fonológicos) das línguas naturais, padrões estes que podem variar de língua para língua.

porque as palavras que devem ser registradas com acento gráfico correspondem, normalmente, aos casos menos frequentes em nossa língua, como destaca Ney (2014):

constata-se que o nosso sistema de acentuação gráfica refere-se à marcação de tonicidade, sendo, por conseguinte, relacionado ao funcionamento do acento prosódico, uma vez que **a necessidade de grafar o acento só existe quando há uma exceção à tendência natural da língua** (NEY, 2014, p. 6, grifos nossos).

Vemos que há, em grande parte das palavras do PB, uma relação intrínseca entre acento fonológico/primário⁵ e acento (orto)gráfico. Por essa razão, é preciso entender o funcionamento do acento fonológico para podermos compreender como funcionam as regras de acentuação gráfica. Para isso, buscaremos uma teoria fonológica que servirá de instrumental para nos auxiliar em certos pontos das análises.

Tratar dos aspectos fonológicos da língua, em especial, da análise, descrição e explicação do acento fonológico, como já salientado por vários autores, não é tarefa fácil, já que existem diversas interpretações e diferentes abordagens para esse fenômeno. Em PB, por exemplo, a descrição do acento primário foi feita por alguns autores, como Bisol (1992, 1994), Lee (1994, 1997, 2007), Massini-Cagliari (1992), Bonilha (2004), Araújo et. al (2007), Magalhães (2010) e Collischonn (2014) e, ainda hoje, não existe consenso sobre a melhor descrição.

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho não é discutir a relação entre fonologia e ortografia, nem em linhas gerais, nem na aquisição da escrita – discussão já feita em trabalhos como de Ney (2012, 2014) e de Simioni e Alves (2015) –, não exploraremos essas diferentes abordagens. Para os nossos objetivos, assumiremos a descrição/explicação do acento primário proposta por Bisol (1992, 1994, 2013, 2014) a partir, também, da interpretação que Ney (2012, 2014) faz dessa proposta. Consideramos que essa proposta de descrição do acento primário, de base gerativista, explica, de forma econômica e simples, o funcionamento do acento fonológico de todos os vocábulos do PB: tem apenas duas regras para atribuição de acento primário e algumas especificidades, como veremos a seguir. Assim, embora não estejamos desenvolvendo uma pesquisa de base gerativista, para explicar a relação entre

⁵ O acento fonológico “relaciona-se com a sílaba percebida como a mais ‘forte’ das palavras” (SIMIONI; ALVES, 2015, p. 264), percepção que envolve alguns aspectos, como amplitude, duração, entre outros. Esse acento tem a função de marcar a posição do elemento dominante em uma relação entre sílabas ou moras (representando, portanto, a sílaba mais forte). Em alguns quadros teóricos, como o que sustenta as análises feitas neste trabalho, ele é usado como sinônimo de acento primário. No PB, existe, também, o acento fonológico secundário, mas, por não ser o escopo desta pesquisa, não trataremos dele.

acentos gráfico e fonológico, lançaremos mão dessa proposta que atuará em nosso trabalho como uma teoria auxiliar, cuja função será operacionalizar a análise dos dados.

Bisol (1992) afirma que, com o advento da Teoria Métrica⁶, o acento fonológico primário passou a ser considerado não mais um traço característico ou uma propriedade da vogal – como ocorria nos modelos gerativos clássicos, lineares⁷ –, mas, sim, como resultante de uma relação entre sílabas, que estabelece um contorno de proeminência, o chamado pé métrico⁸. Partindo dessa premissa geral e baseada no quadro dos modelos não lineares⁹, a autora considera que, para estabelecer o algoritmo acentual, isto é, a(s) regra(s) que gera(m) o acento em uma língua, basta observarmos como cada uma das línguas naturais organiza suas sílabas em constituintes prosódicos¹⁰, sobretudo em pés métricos – binários ou não – e qual a posição do elemento dominante.

Além dessas duas observações, outro fator que deve ser considerado para a descrição/explicação do acento primário no PB refere-se à Restrição da Janela de Três Sílabas, a qual determina que “somente as últimas três sílabas podem receber o acento primário” (NEY, 2012, p. 37). Assim, recebem acento fonológico primário, no PB, apenas as palavras oxítonas como: **leGAL**, **abacaXI** e **voCÊ**; paroxítonas como: **aMIgo**, **feliciDAde** e **FÁcil**; e proparoxítonas como: **diNÂmico**, **mateMÁTica** e **fonoaudiÓlogo**.

⁶ A Teoria Métrica é uma teoria fonológica que tem base gerativa e permitiu, por meio do modelo de descrição/explicação, criar “uma nova representação da **sílaba** e uma análise adequada do **acentos**” (BISOL, 2014, p. 68, grifos da autora), a partir da proposição de que o acento fonológico deve ser visto na relação entre duas unidades.

⁷ Ao longo dos estudos sobre a fonologia das línguas, inscreveram-se diferentes modelos teóricos. Um deles foram os modelos lineares que “analisam a fala como uma combinação linear de segmentos ou conjunto de traços distintivos” (MATZENAUER, 2014, p. 13).

⁸ Segundo a Teoria Métrica, “o pé métrico agrupa as sílabas ritmicamente e projeta o acento da palavra” (BISOL, 2004, p. 61). A combinação de duas ou mais sílabas ou moras (BISOL, p. 262, 2014) forma um pé métrico, por meio da relação de dominância que estabelecem entre si. A mora, unidade menor que a sílaba (CAGLIARI, 1992), é a duração intrínseca das sílabas. Uma mora forma uma sílaba leve, logo, duas moras formam uma sílaba pesada (COLLISCHON, p. 104, 2014). Portanto, um pé com duas moras corresponde a uma sílaba pesada, como no caso de **mar**, em que a junção da consoante inicial **m-** com a vogal **-a (ma)** forma uma mora, e a consoante final **-r** forma outra mora (BISOL, 2014).

⁹ Em oposição ao modelo linear, foram propostos os modelos não lineares. Neles, entende-se que a fonologia de uma língua tem uma “organização em que os traços, dispostos hierarquicamente em diferentes “tiers” (camadas), podem estender-se aquém ou além de um segmento, ligar-se a mais de uma unidade, como também funcionar isoladamente ou em conjuntos solidários” (MATZENAUER, 2014, p. 13). Com esse modelo, desenvolveram-se as fonologias não lineares Autossegmental, Métrica, Lexical e da Sílaba e Prosódica (MATZENAUER, 2014). Como vimos nas notas anteriores, para a Teoria Métrica – que parte do modelo não linear –, o acento tem caráter relacional, com base no pé métrico, a partir de uma relação de proeminência entre sílabas ou moras.

¹⁰ Constituintes prosódicos são, conforme Nespor e Vogel (1986 *apud* CUNHA; MIRANDA, 2007, p. 4), “fragmentos mentais integrantes de uma hierarquia, aos quais se aplicam processos fonológicos bem como regras fonológicas específicas”. Essa hierarquia prosódica é composta por sete constituintes, que se distribuem na seguinte ordem crescente: sílaba (σ), pé (Σ), palavra fonológica (ω), grupo clítico (C), frase fonológica (ϕ), frase entonacional (I) e enunciado (U) (BISOL, 2014). Em síntese, constituinte “prosódico é uma unidade linguística complexa, cujos membros desenvolvem entre si uma relação binária de dominante/dominado, precisamente uma relação de forte/fraco ou vice-versa” (BISOL, 2014, p. 271).

Dentre as posições de acento primário, na primeira, na segunda ou na terceira sílaba – a contar da direita para a esquerda –, a tendência da língua é acentuar, fonologicamente, a segunda sílaba, isto é, a posição paroxítona, quando a palavra é, preferencialmente, terminada por vogal (**mesa, cadeira**), e a última sílaba, isto é, a posição oxítona, quando a palavra é, preferencialmente, terminada em consoante (**arroz, crepom**). Esses se tratam dos casos de acento não marcados¹¹ (NEY, 2012), que obedecem, sem restrições, à regra geral de atribuição do acento primário no PB, conforme proposto por Bisol (1992, 1994) e que veremos a seguir. Por sua vez, a antitendência da língua, em geral, mostra-se em todas as proparoxítonas (**dúvida, música**), em algumas paroxítonas terminadas em consoante (**dócil, vírus**) ou em ditongo (**sótão, órgão**) e em algumas oxítonas terminadas em vogal (**sofá, dominó**). Esses se tratam dos casos marcados¹², normalmente, exceções à tendência natural da língua.

Vemos que existem regularidades que explicam a atribuição de acento primário no PB, segundo essa proposta teórica. Portanto, Bisol (1992, p. 69) propõe a seguinte *regra geral* (1) do acento primário no PB e algumas especificidades na aplicação dessa regra – apresentadas sequencialmente:

- (1) Regra do Acento Primário
Domínio: a palavra
- i. Atribua um asterisco (*) à sílaba pesada final, isto é, sílaba de rima ramificada¹³.
 - ii. Nos demais casos, forme um constituinte binário (não-iterativamente¹⁴) com proeminência à esquerda, de tipo (*.)¹⁵, junto à borda direita da palavra.

Para compreendermos essa regra geral, precisamos entender um primeiro conceito que nela está presente: o domínio. A Teoria Métrica considera como domínio o lugar de aplicação

¹¹ Os casos de acento **não marcado** são entendidos como os que seriam mais recorrentes na língua, logo, os que seriam tendência do padrão acentual no PB.

¹² Os casos de acento **marcado** são entendidos como os que seriam menos recorrentes na língua, logo, os que seriam antitendência ou exceção ao padrão acentual no PB.

¹³ Conforme Chacon (no prelo), nos modelos não lineares, a sílaba tem uma estrutura interna e essa estrutura obedece uma hierarquização e é formada por dois elementos principais: o *ataque* e a *rima*. Na posição do *ataque*, tem-se, normalmente, uma consoante que inicia a sílaba. A *rima*, por sua vez, pode ser ou não ramificada. Quando ramificada, além de um *núcleo* – geralmente, uma vogal que sucede o *ataque* –, a *rima* tem, também, uma *coda* – podendo ser constituída por uma consoante final, assim como na última sílaba da palavra “casAR”. Ou seja, uma *rima ramificada* ocorre quando, além de *núcleo*, simultaneamente, há uma *coda*.

¹⁴ Bisol (1992) mostra que a regra 1.ii é não iterativa em relação à regra 1.i, pois, aquela só acontece quando não se tem contexto para esta, assim, elas não competem pelo mesmo contexto. Em outros termos, somente quando a palavra não for terminada por rima ramificada será formado um constituinte binário entre as sílabas, com proeminência à esquerda, contando-se a partir da borda direita da palavra.

¹⁵ O asterisco (*) indica a sílaba dominante, e o ponto (.) indica a sílaba dominada de uma palavra (BISOL, 1992). Os parênteses em torno do asterisco e o ponto (*.) são usados para delimitar a estrutura dos constituintes (NEY, 2012).

de uma regra. Por exemplo, Bisol (1992, 1994, 2014) explica que a distinção entre a atribuição de acento primário nos verbos e nos não verbos está, justamente, no **domínio de aplicação da regra**. Ou seja, para os *verbos*, o domínio de aplicação da regra é a *palavra morfológica*, já que se espera que a palavra esteja completamente pronta para a regra operar, sendo que o acento pode ser atribuído em qualquer um dos morfemas que constituem o verbo: radical, vogal temática, sufixo modo-temporal ou sufixo número-pessoa, logo, a regra é *não cíclica*. Já o domínio de aplicação de acento primário em *não verbos* é a *palavra lexical* e, a cada novo morfema derivativo incluso na palavra, constituída de radical, vogal temática e marca de gênero – essa última podendo ou não estar presente –, a regra é renovada, logo, é *cíclica*. Essas regras operariam da mesma forma em todos os vocábulos do PB, sejam em verbos ou não verbos, considerando-se as informações supracitadas, a partir do algoritmo acentual, delineado pela autora, que será explicado a partir de agora.

As regras expressas em 1 (i e ii) são propostas por Bisol (1992) para mostrar como a maioria das palavras do PB organiza a posição do seu elemento dominante. Por isso, essas regras tratam, sem restrições, da atribuição de acento primário nos casos não marcados da língua e, com algumas ressalvas, dos casos marcados, como veremos adiante. Nos casos não marcados, a partir da primeira regra (1.i), observamos o seguinte:

(2) Domínio:

Palavra lexical: amor

a mor Forma subjacente (já silabada)

(*) Regra (1) parte (i)

No exemplo demonstrado em (2), a palavra **amor**, uma oxítone, segue a tendência geral de atribuição de acento não marcado, sendo que se ajusta, perfeitamente, à regra que determina que a última sílaba da palavra é sensível ao peso silábico, por ela ser pesada¹⁶, já que finaliza com uma consoante (-r). Outro caso não marcado de acento, que pode ser visto, nesse caso, a partir da segunda regra (1.ii), está ilustrado no exemplo a seguir:

(3) Domínio:

Palavra lexical: pateta

pa te ta Forma subjacente (já silabada)

(* .) Regra (1) parte (ii)

¹⁶ Collischonn (2014), ao fazer a leitura da atribuição de acento primário no PB, desenvolvida por Bisol (1992), explica que sílaba pesada final corresponde às palavras terminadas em consoante (**animal**) ou ditongo (**troféu**), isto é, quando a rima for ramificada.

No exemplo demonstrado em (3), a palavra **pateta**, uma paroxítona, segue a tendência geral de atribuição de acento não marcado, sendo que se ajusta, perfeitamente, à regra que determina a formação de um constituinte binário, em que a sílaba proeminente é a penúltima, já que a sílaba final é terminada por vogal, logo, finaliza em sílaba leve¹⁷.

Além de essa regra geral contemplar os casos de acento não marcado, mostrando como a maioria das palavras do PB ajusta-se, de imediato, ao algoritmo acentual, a proposta de atribuição de acento primário de Bisol (1992) também contempla os casos de acento marcado, como vimos: proparoxítonas, paroxítonas terminadas em consoante ou ditongo e oxítonas terminadas em vogal (NEY, 2012). Para as proparoxítonas e as paroxítonas terminadas em consoante ou ditongo se adequarem ao algoritmo acentual, Bisol (1992, 1994) apresenta um importante conceito: o da extrametricidade.

No interior da Fonologia Métrica, na qual a proposição da autora é desenvolvida, a extrametricidade teria a função de tornar certos segmentos da palavra prosódica invisíveis. A explicação de Bisol (2014, p. 135) é a de que a “extrametricidade é um recurso para explicar por que em determinadas línguas o acento não cai na última sílaba, mas na penúltima ou na antepenúltima”. O primeiro exemplo diz respeito às paroxítonas:

(4) Ex.: Não verbo terminado com coda

Derivação de útil

ú ti< >	Forma Subjacente (já silabada)
(* .)	Regra (1) (parte ii)
[ˈutʃiw]	Forma de Superfície

Ao observar o exemplo exposto em (4), verificamos uma palavra paroxítona terminada com consoante. Essa consoante final da palavra **útil** (-l), com base na teoria que estamos apresentando, torna-se extramétrica, ou seja, invisível para as regras relativas ao acento, porque estaria em posição periférica, isto é, seria um elemento que estaria na margem do seu domínio (COLLISCHONN, 2014). Entendida a consoante final como extramétrica, a palavra passa a atender ao sistema acentual, por se ajustar à regra geral, dentro do padrão comum (ii) de (1). Para Bisol (1992, 1994), o recurso da extrametricidade é marcado no léxico e se restringe às irregularidades idiossincráticas, como ocorre, por exemplo, com a diferença entre as palavras *útil*, em que, como vimos, a consoante final fica invisível à regra (1.i), e *sutil*, em

¹⁷ Collischonn (2014), ao fazer a leitura da atribuição de acento primário no PB, desenvolvida por Bisol (1992), explica que, quando a sílaba final não for pesada, isto é, quando não for terminada em consoante ou ditongo, ela será leve, logo, terminada em vogal (**verde**).

que, ao contrário, a consoante final, justamente, atrai a regra (1.i), determinada pela Sensibilidade Quantitativa SQ¹⁸.

Com relação às proparoxítonas, do mesmo modo, Bisol (1992) postula que também seria necessário se ancorar no recurso da extrametricidade, como ocorre em (5):

- (5) Ex.: Não verbo
 Derivação de árvore
- | | |
|-----------|--------------------------------|
| ar vo<re> | Forma Subjacente (já silabada) |
| (* .) | Regra (1) (parte ii) |
| [‘arvuri] | Forma de Superfície |

A última sílaba da palavra **árvore** (-re), uma proparoxítona, passa a ser invisível às regras de acento primário também devido à condição de perifericidade. Isso ocorre, porque, nos “nomes, a extrametricidade incide sobre exceções, sendo, portanto, uma informação marcada sobre a forma subjacente da palavra” (COLLISCHONN, 2014, p. 151).

No entanto, nos verbos, por exemplo, a extrametricidade passa a se constituir enquanto uma regra específica. Collischonn (2014, p. 151) esclarece que, nesses casos, a “extrametricidade é atribuída no decorrer da derivação”, sendo que é preciso sempre marcar como extramétrica: (a) a sílaba final da primeira e da segunda pessoa do plural dos tempos do imperfeito, como as formas *gostáva<mos>* e *gostásse<mos>*; e (b) nos demais casos, a consoante com status de flexão, como as formas *cante<m>* e *fale<s>* (BISOL, 1992). Essas palavras, depois de aplicada a regra de extrametricidade, passam a obedecer à regra geral de atribuição de acento (1.ii).

No que tange às palavras oxítonas terminadas em vogal (6) e aos monossílabos de sílaba leve (7), também terminados em vogal – ambos os casos marcados, em sua maioria –, a autora utiliza o conceito de consoante abstrata final subjacente, para explicar a antitendência de acento primário em posição final de palavras, como:

- (6) café – cafeteira, cafezal
 robô – robotizar, robótico
 tricô – tricotar, tricot
- (7) chá – chaleira
 pé – pedal, pedágio, pedestre
 só – solidão, solitário

¹⁸ A SQ, para Bisol (1992), atende à parte i, da regra 1. Ela estabelece que a sílaba final atrai o acento primário devido ao seu peso silábico, quando a palavra termina em rima ramificada, o que a qualifica como pesada.

Nessa perspectiva, o que “atrairia” o acento fonológico nas palavras apresentadas em (6) e (7) seria uma consoante abstrata na rima final (representada por C), que só viria à superfície em formas derivadas, como em **cafezal**, no caso de **café(C)**, e **chaleira**, no caso de **chá(C)**. Hiato também ofereceriam argumentos para essa proposição: “*café* > *cafeiro*, *cipó* > *cipoal*, *cipoada*” (BISOL, 1992, p. 75). Essas derivações podem, ainda, ser oriundas de palavras que optam pelo sufixo -zinho, tal como *sofá* > *sofazinho* (BISOL, 1992). Os casos mencionados, uma vez mais, atendem, para a autora, ao algoritmo acentual apresentado em (1) (parte i), devido à SQ.

Com base na descrição do acento primário no PB feito por Bisol (1992, 1994), Ney (2012, 2014) propõe uma relação entre o acento fonológico primário e o acento (orto)gráfico. Nessa proposição, a autora identifica que a maioria das palavras que a ortografia acentua, na escrita, corresponde aos casos marcados de acento fonológico. Outra coincidência, para a autora, é que, assim “como o acento prosódico, a grafia do acento só ocorre nas últimas três sílabas da palavra” (NEY, 2012, p. 47). Isso possibilitaria a interpretação de que o uso de acento gráfico em palavras que o preveem também apresenta regularidades, as quais teriam grande relação com a atribuição do acento fonológico primário.

É possível sintetizar a relação entre acento fonológico não marcado/marcado no PB e acento gráfico por meio do seguinte quadro:

ACENTO FONOLÓGICO (BISOL, 1992 e 1994)				
Não marcado		Marcado		
(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Ex: dançar dan [çar] (*) (*)	Ex: casaco ca [sa co] (* .) (*)	Ex: café ca fé(C) (*) (*)	Ex: difícil di [fi ci]l <↓> (* .) (*)	Ex: xícara [xi ca] ra <ra> (* .) (*)

Quadro 1: Síntese da proposta de Bisol: acento fonológico marcado e não marcado

Resta lembrar, como Ney (2012, p. 49), que o acento gráfico tem uma função secundária de indicar o timbre de algumas vogais, como ocorre em **vovó** e **vovô**. Nessas palavras, o acento marca o timbre, mas também informa que essas são palavras oxítonas e não paroxítonas. Portanto, “a utilização do agudo ou do circunflexo agrega também a informação referente à abertura da vogal média” (NEY, 2012, p. 49). O acento gráfico como assinalando secundariamente o timbre da vogal confirma-se quando constatamos que a alternância de timbre pode, do mesmo modo, ser identificada em estruturas que não recebem acento gráfico,

quando elas são paroxítonas, já que em “‘porto’-‘porta’ e ‘caneta’-‘panela’, por exemplo, tem-se, entre os pares, alternância de timbre, [o]-[ɔ/] e [e]-[ɛ/].”

Considerando a proposta de explicação fonológica do acento feita por Bisol (1992, 1994, 2014) e as ponderações de Ney (2012, 2014), é possível verificar, no PB, uma relação entre **acento gráfico** e **acento fonológico**: por um lado, em muitos casos, o **acento gráfico** é registrado em palavras que constituem, na proposta de Bisol (1992, 1994), **antitendências** (casos **marcados**) aos padrões acentuais do PB – como o caso das *proparoxítonas*, de algumas *paroxítonas terminadas em consoante ou ditongo* e de algumas *oxítonas terminadas em vogal*; por outro lado, muitas palavras que não devem receber acento gráfico no PB equivalem a **tendências** (casos **não marcados**), por exemplo, as *paroxítonas terminadas em vogal* e as *oxítonas terminadas em consoantes*.

No entanto, partindo também da proposta de explicação fonológica do acento feita por Bisol (1992, 1994), interpretamos que nem sempre o registro do acento gráfico corresponde a uma antitendência aos padrões acentuais do PB: as palavras **mês** e **três**, por exemplo, são monossílabos oxítonos, terminados em consoante (com rima ramificada, portanto) que, na proposta da autora, são **tendências** (casos **não marcados**), mas são acentuados graficamente, muito provavelmente por sua etimologia. Do mesmo modo, nem sempre o não registro de acento gráfico corresponde a uma tendência aos padrões acentuais do PB: a palavra **nu**, por exemplo, é um monossílabo oxítono que seria um candidato a receber acento gráfico, já que, na proposta da autora, é uma **antitendência** (caso **marcado**) – para ser gerado pela regra (1.i), é preciso pressupor a existência de uma consoante final abstrata –, mas não é acentuada graficamente. Casos como estes: **mês**, **três** e **nu** são exemplos de exceções à regularidade da relação entre acento gráfico e fonológico.

Todas essas explicações, de ordem fonológica, que se relacionam ao acento (orto)gráfico, são importantes, embora não exclusivas, na tarefa de verificar a circulação da criança por práticas sociais orais e letradas, a fim de buscar hipóteses que essas crianças criariam ao fazer uso dos sinais diacríticos em certos vocábulos e, assim, analisar as pistas do imaginário sobre a escrita pelo qual supomos que o aluno circula.

1.2 A ACENTUAÇÃO GRÁFICA NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Encontramos diferentes trabalhos que tratam do ensino-aprendizagem da acentuação gráfica, alguns com maior ênfase para o ensino, outros para a aprendizagem e outros, ainda, para a relação entre ambos. Podemos citar, dentre eles, Menon (1982), Ceschin (1988),

Moreira (1999), Santos (2010), Cezar et al. (2009), Cezar (2009), Marques e Silva (2012), Marra (2012), Ney (2012) e Amorim e Barbosa Junior (2013).

Quase por unanimidade, esses trabalhos abordam mecanismos de ensino para auxiliarem professores, especialmente os de Língua Portuguesa (LP), a desenvolverem metodologias “mais eficazes” para o ensino dessa dimensão da ortografia, assim como para auxiliarem alunos, seja em processo de alfabetização ou em momentos mais avançados da escolarização, a internalizarem as convenções ortográficas para o registro do acento gráfico, para responder ao que seria esperado como uma “boa escrita”. Outros, ainda, procuram investigar os procedimentos que têm sido adotados por professores e os instrumentos de trabalho que têm sido usados nas aulas, mais especificamente, o livro didático¹⁹. Poucos são, embora pareçam sugerir, os que investem no aprofundamento e na reflexão acerca dos modos como os alunos aprendem e/ou usam o acento gráfico, assim como propomos nesta pesquisa.

Dentre esses poucos trabalhos, podemos citar Moreira (1999, p. 105), que aborda a questão da ortografia, de modo geral, mas também toca no assunto referente às regras de acentuação gráfica em textos de adultos. Para a autora, o que determinaria o uso de acento gráfico pode não ser só as regras preestabelecidas para a acentuação mas também “o fato de se ter a imagem ortográfica da palavra acentuada ou de blocos de letras que levam acento, geralmente maiores do que uma sílaba”. Essa hipótese levaria à observação de que o suposto (re)conhecimento das regras de acentuação seria um conhecimento usado de forma dependente da palavra, pois serviria “mais para confirmar, após a escrita, a configuração gráfica de palavras que escrevemos automaticamente, do que para antecipar a grafia de palavras desconhecidas” (MOREIRA, 1999, p. 105).

A pesquisa desenvolvida por Moreira (1999) teve como sujeitos de análise professores graduados, que lecionavam a disciplina de Português em turmas de segundo grau. Para a autora, devido à formação e atuação profissional, esses professores teriam “experiência” com essa língua. O experimento contou com o ditado de algumas pseudopalavras que, segundo as orientações da pesquisadora, deveriam ser escritas conforme as regras ortográficas do Português. A autora identificou que as regras de acentuação não seriam fator determinante para o modo como professores acentuaram essas pseudopalavras, já que a proposição de que toda proparoxítona leva acento gráfico parece não “motivar” o conhecimento dessa regra. Por

¹⁹ Em pesquisa desenvolvida por Cezar et al. (2009, p. 215), por exemplo, após observação de aulas de professores específicos da disciplina de LP e da análise de livros didáticos utilizados por eles, acerca do conteúdo sobre acentuação gráfica, foi identificado que os livros didáticos – típicos auxiliares dos professores em sala de aula, quanto ao conteúdo – não trazem uma especificação de que “a sílaba tônica refere-se a aspectos da fala, enquanto a acentuação gráfica está diretamente vinculada à escrita”, isto é, não fazem uma diferenciação entre tonicidade e acentuação gráfica.

exemplo, no experimento feito por Moreira (2009), foi verificado que o pressuposto de que escreventes “experientes” com a LP saberiam que todas as proparoxítonas são acentuadas graficamente não se sustentaria, pois algumas pseudopalavras, que, conforme as regras ortográficas, deveriam conter posição de acento na antepenúltima sílaba, não teriam sido registradas com acento gráfico pelos professores/sujeitos pesquisados.

A autora conclui que os resultados obtidos nessa pesquisa com adultos podem se relacionar com a escrita de crianças, uma vez que, para ela, os próprios professores de LP de segundo grau ouvem diferentemente uma mesma pseudopalavra, logo, isso não seria inesperado com crianças “inexperientes”, que estariam, ainda, “construindo a língua falada, adquirindo novas palavras, ouvindo realizações fonéticas diversas das mesmas palavras, frequentemente palavras que ainda não viram escritas” (MOREIRA, 1999, p. 107).

Há, também, trabalhos mais preocupados em identificar e descreverem, por meio de análises, as formas como o acento gráfico usado por crianças e adolescentes pode ser orientado por aspectos que se relacionam ao acento fonológico. Ney (2012, 2014) e Simioni e Alves (2015) são exemplos de pesquisadores que desenvolvem trabalhos dessa natureza.

Com base em investigação feita com alunos do Ensino Médio, cujo propósito era demonstrar o que os conhecimentos a respeito da atribuição de acento fonológico poderiam sugerir sobre a acentuação gráfica no PB, Simioni e Alves (2015) concluíram que haveria fortes indícios de que o acento fonológico teria “influência” sobre o acento gráfico. Essa constatação se deu por intermédio de uma intervenção realizada com os sujeitos pesquisados, ao comparar a forma de aplicação de oficinas em duas turmas; uma em que foram expostas regras de acentuação gráfica baseadas na perspectiva da gramática tradicional, e outra que procurava conduzir os alunos na compreensão da relação entre acento fonológico e acento gráfico. Ambas tiveram como ponto de partida a acentuação de pseudopalavras, a partir de alguns testes, com o diferencial na perspectiva abordada, já que, na segunda, oficina foi apresentada a relação entre acento gráfico e acento fonológico.

Com esse experimento, as autoras entendem que “ao contrário de memorizar regras sem sentido, desvendar esta lógica junto com os alunos conduz a um aprendizado significativo, uma vez que leva professores e alunos a perceberem como a língua funciona” (SIMIONI; ALVES, 2015, p. 273). Segundo elas, uma forma, comprovadamente eficaz, seria adotar a relação entre acento gráfico e acento fonológico nas aulas de LP, assim como constataram.

Ney (2012, 2014) também investiga as formas como o acento gráfico registrado pelas crianças pode ser orientado por aspectos que se relacionam ao acento fonológico. O estudo

desenvolvido por Ney (2012) tinha a pretensão de contribuir com a aprendizagem e com o ensino da ortografia, tomando-se por base, sobretudo, a fonologia como pano de fundo para um entendimento acerca do modo como crianças em aquisição da escrita acentuam graficamente não verbos.

Apesar de a preocupação da autora voltar-se para os usos feitos pelas crianças ao grafar adequada ou indevidamente o acento gráfico, que pôde ser explicado e comprovado, em sua pesquisa, a partir da relação que as crianças estabelecem com o acento fonológico, ela demonstra, do mesmo modo, que esse conhecimento pode fornecer subsídios para que professores atuem no ensino da acentuação gráfica de modo a não se pautarem, genericamente, em uma gramática normativa, mas que possibilite atentarem-se para outros elementos que podem estar em jogo quando a criança registra ou deixa de registrar o sinal diacrítico conforme às convenções ortográficas.

Sem tirar o mérito das pesquisas que olham para o ensino das regras de acentuação gráfica e da abordagem feita a respeito desse conteúdo em materiais didáticos, nossa pesquisa não tem, especificamente, essas preocupações. Por isso, em partes, nos filiamos às preocupações de Ney (2012, 2014), ao procurar compreender o processo de ensino e aprendizagem, com ênfase para a aprendizagem da acentuação gráfica na aquisição da escrita infantil. Destacamos que nosso objetivo contempla outras questões que não as da autora, ou seja, nosso interesse não recai, de maneira específica, na relação que as crianças fazem entre o acento gráfico e os conhecimentos prosódicos da língua, como investiga Ney (2012), e, sim, na procura por entender, a partir dos diferentes usos do acento gráfico, como a criança circula por práticas de oralidade e letramento e quais condições linguísticas e/ou discursivas podem permitir a emergência desses sinais diacríticos em produções feitas por alunos no início da aquisição formal e sistematizada da escrita.

É importante enfatizar que o que é comumente considerado como “erro”, “desvio”, “não adequação” na ortografia é visto, por nós, como condição da aquisição da escrita. Entendemos esses diferentes registros como ocorrências não convencionais, e tanto esses quanto as ocorrências convencionais podem ser pistas de diferentes motivações ligadas a aspectos de ordem fonológica (por exemplo, timbre da vogal, o limite e o número de sílabas), bem como às representações feitas pelas crianças sobre a (sua) escrita.

Concebemos um registro escrito de modo *convencional* como aquele que acata, no plano do produto, as convenções ortográficas e um fato da escrita da criança que pode nos dar pistas da relação que o sujeito estabelece com a linguagem. No entanto, não entendemos que, quando a criança faz uso convencional da escrita, quer dizer que ela domina o seu

funcionamento simbólico, uma vez que, em escrita infantil, só temos acesso ao produto. Já um registro escrito de forma *não convencional* é aquele que não está de acordo com as normas ortográficas, e esse desacordo, que não é visto de forma negativa por nós, pode, também, assim como os usos convencionais, nos dar pistas da relação que o sujeito estabelece com a linguagem. Desse modo, o erro não é entendido, aqui, como uma sujeira no enunciado da criança, como resultado de sua inaptidão para aprender as normas que deveriam reger a sua escrita e, em consequência, não é visto como um problema de escrita, mas, sim, como parte da aquisição da escrita. Ao definirmos o que entendemos por escrita convencional e escrita não convencional, temos a possibilidade de verificar como essas formas de escrever se mostram a partir da acentuação gráfica, tal como propomos analisar.

Sabemos que “a maioria dos vocábulos da língua portuguesa (em torno de 80%) não apresenta acento gráfico” (AMORIM; BARBOSA JUNIOR, 2013, p. 48). Todavia, ainda que as palavras que devem ser registradas com acento gráfico no sistema de escrita do PB existam em menor quantidade que aquelas que têm apenas acento fonológico, dificilmente encontraremos um enunciado sem nenhuma palavra com acento gráfico. Constatamos que quase sempre as produções escritas apresentam palavras com acento gráfico ao observar algumas produções infantis – mesmo aquelas escritas por crianças que ainda estão iniciando o contato sistematizado com o conteúdo referente às regras de acentuação gráfica, por estarem no início da primeira série do EF-I:

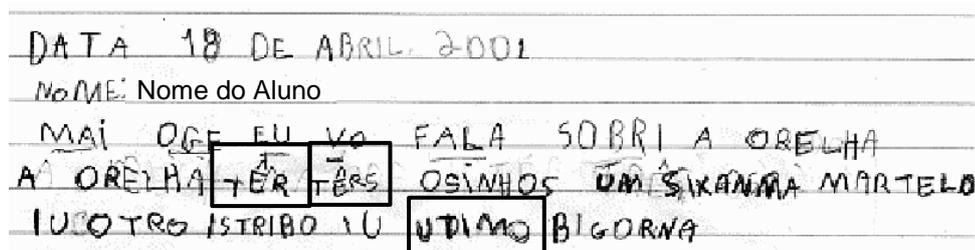


Figura 1^{20, 21}: Ocorrências de acento gráfico em enunciado da primeira série

²⁰ Todos os enunciados e/ou fragmentos de enunciados acompanham, em nota de rodapé, uma atribuição do que chamamos de *leitura preferencial*. Nela, fizemos a transcrição das produções escritas das crianças, atribuindo pontuação, acentuação gráfica e outros aspectos de ordem ortográfica/gramatical como uma forma de mostrar uma leitura possível, não excludente de outra(s), acerca do que a criança escreveu.

²¹ **Leitura preferencial:** Data: 18 de abril. 2001. Nome: Nome do Aluno. Mãe, hoje eu vou falar sobre a orelha. A orelha tem três ossinhos, um se chama martelo e o outro estribo e o último bigorna.

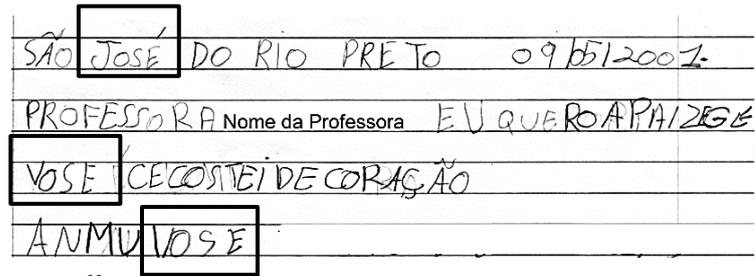


Figura 2²²: Ocorrências de acento gráfico em enunciado da primeira série

Ao observar as Figuras 1 e 2, vemos que, apesar de nem sempre terem sido registradas convencionalmente, isto é, em conformidade com as regras de acentuação gráfica, em ambos os enunciados, há palavras que devem receber sinal diacrítico. Chama-nos a atenção enunciados como esses, pois eles foram produzidos no início da primeira série do EF-I, tempo escolar em que ainda não se teria abordado o conteúdo referente às convenções ortográficas de acentuação, pois, conforme São Paulo (2007, p. 62), as expectativas de aprendizagem quanto aos padrões de escrita são as de que as crianças devem saber acentuar “palavras de uso comum” a partir do quarto ano (antiga terceira série) e acentuar “corretamente as palavras, em vista da oposição entre oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas” (SÃO PAULO, 2007, p. 67) no quinto ano (antiga quarta série).

Então, a primeira série seria um momento em que as crianças ainda não teriam entrado em contato sistematizado e pedagogicamente orientado com as regras de acentuação gráfica, dado que estão ingressando na prática escolarizada da escrita e não é nesse momento da escolarização em que é recomendado o ensino desse conteúdo. Mesmo assim, as crianças desse tempo de escolarização utilizam os sinais de acentuação, embora, às vezes, essa utilização não se apresente como correta perante as regras ortográficas.

Essas informações podem servir como base para desmistificar certas proposições de que, antes do ano escolar determinado para o ensino das regras de acentuação gráfica, os alunos não fariam uso de sinais diacríticos nas palavras ou, mais ainda, que não fariam uso convencional de acento gráfico, e, se usassem, isso seria feito de forma “inadequada”. Refutamos essas proposições ao verificar os casos de **têrs** (**três**) e **têr** (**tem**), no exemplo da Figura 1, em que, apesar da palavra **três** não ter sido escrita corretamente, do ponto de vista da organização sintagmática dos grafemas, foi grafada com acento correspondente sobre a vogal **-e**, portanto, convencionalmente, do ponto de vista ortográfico.

Além disso, embora o verbo **ter**, no infinitivo, não deva receber acento circunflexo, conforme as regras ortográficas do PB, o escrevente registra-o para designar **tem** (**têr**).

²² **Leitura preferencial:** São José do Rio Preto. 09/05/2001. Professora Nome da Professora, eu quero [apaizege] você que gostei de coração. Amo você [...].

Sabemos que essa palavra não deve receber acento gráfico dado o cotexto²³ em que foi empregada. Ou seja, esse cotexto identifica se o sujeito é singular ou plural, o que, conseqüentemente, pelas regras, determina se o verbo será acentuado ou não. Mesmo que a situação em que essa palavra foi escrita não se remeta ao plural do verbo **ter (têm)**, ela também é existente no sistema ortográfico do PB, o que pode ter feito a criança remeter-se a um “já-dito”, por ter tido o contato com essas palavras em outras práticas pelas quais também circula.

Ainda no exemplo em questão, vemos a palavra **utimo** (último), escrita sem o acento agudo, que deveria ter sido sinalizado acima da antepenúltima sílaba, (-**u**), visto que se trata de uma proparoxítone e, segundo as regras de acentuação gráfica, essas precisam ser sempre acentuadas graficamente. Do mesmo modo, na Figura 2, notamos a colocação de acento agudo em **José**, de acordo com os padrões ortográficos, apesar da falta de acento circunflexo nas duas vezes em que a criança escreve **vose** em posição oxítone, para indicar **você**.

Logo, podemos pensar que, quando acentuam, as crianças dessa etapa de escolarização se ancoraram em algo que não é, especificamente, o conhecimento explícito e sistematizado das convenções ortográficas, compreendendo que isso também pode ocorrer nas séries posteriores e/ou em qualquer outro momento da vida. Desse modo, muitas vezes, o que sustenta os registros de acento gráfico seria, na verdade, práticas sociais orais e letradas das quais as crianças participam/estão inseridas e, talvez, essas práticas sejam as responsáveis pelas nuances que vemos na escrita de crianças no início da escolarização.

Em nossa concepção, a aquisição da linguagem e da escrita, e, nela, a aquisição da ortografia, não acontece de forma linear, pois deve ser interpretada sem a previsão de um começo ou de um fim, uma vez que envolve a coexistência entre sujeito e escrita (CAPRISTANO, 2007a, p. 84) que pode, ademais, dar-se ao longo de todo momento da vida dos sujeitos escreventes – com relação à ortografia, basta pensar que estamos sempre aprendendo algo “novo” sobre a grafia correta das palavras. Assim, buscamos verificar em que medida a circulação das crianças por práticas orais e letradas determina o uso de acentos gráficos, convencionais ou não. Isso será feito com base na concepção heterogênea de escrita (CORRÊA, 2001, 2004), como será explanada na seção seguinte.

²³ Entendemos por cotexto, texto ao redor, aquilo que está anterior ou posteriormente escrito.

1.3 ACENTUAÇÃO GRÁFICA: A HETEROGENEIDADE DA ESCRITA

Estudos como os de Capristano (2007a, 2007b), Chacon (2008) e Machado (2014) apresentam que as chamadas oscilações entre acertos e erros realizadas pelo sujeito escrevente na produção do modo escrito de enunciação podem ser identificadas em diversos momentos de sua vida. Essas idas e vindas do sujeito nas possibilidades de registro escrito integram os diferentes aspectos da (sua) escrita. Em especial, as oscilações na dimensão ortográfica da escrita aparecem em produções mais iniciais, quando as crianças estão em processo de aprendizagem do sistema ortográfico. Na concepção dos autores, essas instabilidades e flutuações na escrita não podem/devem ser vistas como “sujeira” ou, simplesmente, como algo negativo, só por aparentemente “desviarem-se” dos padrões ortográficos da língua.

Para Capristano (2007a) e, também, a nosso ver, as instabilidades e flutuações fazem parte de uma trajetória que se modifica a partir da relação que o sujeito estabelece com a linguagem, sempre em constituição (CAPRISTANO, 2007b), por isso, não podem ser ignoradas. Logo, o processo de passagem de uma escrita heteróclita/instável a uma escrita ortograficamente correta “não poderia ser interpretado como um percurso de superação de etapas e/ou um percurso de desenvolvimento cognitivo, tampouco um percurso de exploração ou, ainda, tentativas malsucedidas de adequação às convenções escritas”, mas que se daria “em função da mudança que se opera na relação sujeito/linguagem” (CAPRISTANO, 2007a, p. 80), sempre vinculada ao trânsito do escrevente por práticas orais e letradas. Nesse entendimento, segundo os pressupostos teóricos que defendemos, *erros* e *acertos* são pistas da circulação da criança por práticas sócio-históricas.

Entendemos, pois, a escrita infantil como um processo constituído de várias dimensões, dentre as quais se inclui a aquisição dos sinais gráficos. Esses processos desenvolvem-se em razão da constituição sócio-histórica de quem escreve, ou seja, fundado no universo das vivências sócio-históricas da criança, universo composto não só pelos contatos prévios que as crianças podem ter tido com as convenções ortográficas, como também com outros fatores que, do mesmo modo, estão presentes nesse universo. Em se tratando da acentuação gráfica, esses fatores referem-se, por exemplo, ao timbre da vogal, ao limite da sílaba, à imagem gráfica de outra palavra, à organização rítmica de um pé, ao que a criança imagina ser uma escrita correta, consolidada etc.

Desse ponto de vista, compreendemos que, antes mesmo de seu contato formal e sistematizado com a escrita escolar e, de modo particular, com as convenções ortográficas, as crianças relacionam-se com práticas histórico-sociais orais e letradas que viabilizam uma

representação social do que é a escrita. Essas práticas não desaparecem do cotidiano do estudante quando ingressa, por exemplo, no domínio escolar, porém convivem com ele e, muito provavelmente, atravessam a (sua) escrita, manifestando-se a partir da relação com outras práticas orais e letradas que circundam o seu cotidiano. A esse respeito, como observa Capristano (2007b, p. 180), ao examinar a escrita de crianças no curso de sua escolarização, não é insólito constatar “que em muitos enunciados produzidos no início desse processo convivem soluções diferentes e, às vezes, divergentes para resolver o dilema de como distribuir graficamente o fluxo textual”.

Ocasionalmente, o que é tido como erro ortográfico ou como interferência da fala na escrita é visto, pela concepção de linguagem e de sujeito (este que é atravessado pela linguagem e determinado sócio-historicamente) que adotamos aqui como parte da aquisição da escrita, que convive com o escrevente e traz indícios do imaginário criado por ele sobre a (sua) escrita, marcando, assim, a sua relação inerente com a linguagem. Nessa interpretação, não se mostra surpreendente que, no interior dos enunciados infantis, haja grande variedade de representações que cada escrevente faz da (sua) escrita.

Nesta pesquisa, assumimos a concepção de escrita heterogeneamente constituída, que pressupõe o encontro não só do oral/letrado como também do falado/escrito (CORRÊA, 2004). Isso nos dá a chance de verificar a imagem, vista como representação social, que o sujeito escrevente cria a respeito do que é a (sua) escrita ao registrar (convencionalmente ou não), por exemplo, o acento gráfico nos vocábulos na produção do modo escrito de enunciação.

Partimos do pressuposto de que toda e qualquer escrita é heterogênea. Nessa perspectiva, não existem textos prototipicamente falados ou escritos, mas há uma circulação imaginária, feita pelo sujeito que usa a (sua) escrita, entre práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito.

A concepção que assumimos para o tratamento de escrita, isto é, a da heterogeneidade, foi concebida por Côrrea (1997a), e ele apoia-se em algumas bases fundamentais para o desenvolvimento de suas ideias, como os postulados

de Street (1984), que fala explicitamente de um misto entre o oral e o letrado; de Tfouni (1994), que defende o letramento [...] [como um processo em sua natureza sócio-histórica]; de Abaurre (1989, 1990a, 1990b, 1994) e Abaurre et al., (s/d e 1995), [...] em seus estudos de aquisição da escrita; de Silva (1991), ao tratar da escrita espontânea de crianças; e de Chacon (1998), que [...] vê a organização do heterogêneo por meio do ritmo da escrita (CORRÊA, 2004, p. 4-5).

Diante desses pressupostos, Corrêa (1997a, 2001, 2004) elabora e amplia a compreensão de que há entre formas orais e formas letradas um hibridismo, identificado, inicialmente, em produções escritas de vestibulandos, isto é, de escreventes adultos. Além de assumir a escrita como um processo, recusando, portanto, a visão da dicotomia radical, que a concebe como produto, o autor também olha para a relação sujeito/linguagem, que está plasmada nesse processo.

A participação do sujeito por práticas do oral e do letrado proporcionam as representações da (sua) escrita, que consistem, segundo Corrêa (2013, p. 505, grifos do autor), essencialmente, “em ter em conta o que o escrevente faz ao articular representações sociais sobre a fala e sobre a escrita. Atentar para as representações do sujeito é, pois, considerar, na elaboração do texto, a *experiência social* do escrevente”²⁴.

A apreensão da heterogeneidade da escrita pode, segundo o autor, ser feita por três eixos de representação social da escrita, elaborados como aporte metodológico por Corrêa (2004): (1) representação da escrita em sua suposta gênese, (2) representação da escrita em seu estatuto de código institucionalizado e (3) representação da escrita a partir da dialogia com o já falado/já escrito e com o já ouvido/já lido²⁵.

No que se refere à ortografia, mesmo com todas as suas regularidades aparentes, sob essa perspectiva, também a compreenderemos como heterogênea, na medida em que, segundo Corrêa (2004, p. 296), “mesmo o padrão de escrita tido como legítimo pode ser concebido, em seu grau próprio, como produto do mesmo modo heterogêneo de constituição”. Esse modo de compreender a ortografia ocorre, conforme o autor, porque não há uma escrita pura, nem há somente uma heterogeneidade marcada na escrita (que viria de fora para dentro), já que, a heterogeneidade é “interior à escrita e não exterior a ela” (CORRÊA, 2001, p. 144).

Com isso, Corrêa (2004) procurou destacar o fato de que a heterogeneidade também está presente na noção de norma, principalmente, de norma escrita culta, visto que ela (a heterogeneidade), por si só, marca a constituição da língua. Ao olharmos para um aspecto da escrita, como a acentuação gráfica, buscamos nos respaldar nas “pistas linguísticas” (CORRÊA, 2004, p. 90) que os alunos em aquisição da escrita registram ao produzir enunciados e nas pistas discursivas que circundam a (sua) escrita, procurando verificar e compreender como essa representação imaginária da escrita se dá nas ocorrências dessa

²⁴ Sobre experiência social, Corrêa (2013) engloba todas as características que fazem parte do papel e da procedência social do sujeito, ou seja, em todas as suas determinações sociais e históricas.

²⁵ Os três eixos de representação de escrita pelos quais o sujeito escrevente circula ao criar um imaginário sobre a (sua) escrita serão explicados em momento oportuno (Capítulo 4).

dimensão da ortografia, quando no início da escolarização de alunos do EF-I²⁶. É essa circulação do escrevente por práticas sócio-históricas orais e letradas que permitem que eles construam um imaginário sobre o que deve ou não ser escrito na escola.

Os apontamentos teóricos feitos neste capítulo buscaram proporcionar uma reflexão sobre a acentuação gráfica e apresentar a forma particular como ela será abordada nesta pesquisa. Expusemos o que será entendido por convenções ortográficas e mostramos as relações que o acento gráfico mantém com o acento fonológico. Fizemos, também, uma apresentação de como entendemos a aquisição da escrita e de como concebemos a própria escrita – constituída de modo heterogêneo. Por fim, apresentamos o aporte teórico-metodológico no qual nos fundamentamos para poder analisar, quantitativa e qualitativamente, diferentes registros (convencionais e não convencionais) do acento gráfico e observar, a partir deles, o modo como crianças ingressas na primeira série do EF-I circulam por práticas de oralidade e letramento. Na sequência, descrevemos o material e a metodologia adotados neste estudo.

²⁶ Ao assim encarar a produção de enunciados escritos por crianças no início da escolarização formal e sistematizada, não temos a finalidade de olhar para a não correspondência entre o produto escrito dos alunos com as normas ortográficas como erro, mas, ao contrário, como marcas “do trânsito do sujeito aprendiz pelos diferentes modos de enunciação da língua” (CHACON, 2005, p. 79).

CAPÍTULO 2: MATERIAL E METODOLOGIA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO MATERIAL DE ANÁLISE

Visando a atender ao objetivo de analisar enunciados escritos infantis, com ênfase para os diferentes usos do acento gráfico, a fim de verificar, a partir deles, o modo como crianças ingressas na primeira série do EF-I circulam por práticas de oralidade e letramento, o *corpus* de análise é composto por parte de um Banco de produções textuais que subsidia trabalhos feitos por pesquisadores membros dos Grupos de Pesquisa (CNPq) *Estudos sobre a linguagem* e *Estudos sobre a aquisição da escrita*. Esse Banco é formado por 55 propostas de produção de diversos gêneros discursivos e foi coletado no período de 2001 a 2004, longitudinalmente, em turmas das antigas primeira à quarta série²⁷ do EF-I, de duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de São José do Rio Preto – SP.

Assim, durante quatro anos, um pesquisador frequentou cada escola cerca de duas vezes ao mês, para solicitar, a partir de propostas de produções textuais diversificadas, a produção de enunciados escritos por esses alunos em processo formal/escolar de aquisição da escrita. Esse trabalho foi efetivado no contexto de sala de aula e acompanhado, eventualmente, pelas respectivas professoras regentes. Havia sempre um comando de produção, que resultava, ao fim da coleta de cada encontro, em uma produção de enunciado escrito, feita pelos escreventes.

As séries de cada escola, com anos de coleta, contaram, concomitantemente, com a seguinte ordem e número de propostas de produção:

Série escolar	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
Ano de coleta	2001	2002	2003	2004
Propostas por série	1 a 14	15 a 29	30 a 41	42 a 55
Número de propostas	14	15	12	14

Quadro 2: Distribuição dos dados do Banco

No Quadro 2, mostramos que cada série escolar teve, aproximadamente, a mesma quantidade de propostas realizadas ao longo de cada ano de coleta. Todavia, foi necessário

²⁷ O período de coleta do material de análise apresentado é anterior à Lei nº 11.274/06, que estabelece o Ensino Fundamental com duração de nove anos. Com a promulgação dessa Lei, que altera o art. 6º da LDB, por tornar obrigatória a matrícula de crianças no Ensino Fundamental aos seis anos de idade, amplia-se o ensino de oito para nove anos e extingue-se o regime por séries (cf. GUSSO et al., 2010). Portanto, embora, atualmente, a primeira série mais ou menos corresponda ao segundo ano, a segunda série, ao terceiro ano e, assim sucessivamente, as etapas de ensino referidas neste trabalho mantiveram a denominação e a classificação por séries.

tomar algumas decisões e fazer recortes para se chegar à seleção do material de análise. Tivemos que seguir alguns passos para que o levantamento quantitativo fosse realizado de forma consistente, assim como a análise qualitativa se firmasse com rigor teórico-metodológico e, com isso, definimos critérios para certas ocorrências, em especial, àquelas que suscitaram dúvidas e incertezas.

O primeiro passo foi decidir quais e quantos enunciados do Banco de Dados, apresentado anteriormente, seriam analisados neste estudo. Conforme apresentamos no item 1.2, optamos por nos fixarmos, nesse momento, nos dados da primeira série, com a possibilidade de analisar a representação que os escreventes fazem da (sua) escrita antes mesmo de “conhecerem” as regras de acentuação gráfica ensinadas em meios institucionais escolares.

Nesse caso, a seleção foi o material produzido a partir das 14 propostas de produção textual, das duas escolas que compõem o material pertencente ao Banco de dados supracitado. Com isso, os enunciados escritos a partir das 14 propostas de produção textual, desenvolvidas nas duas escolas, corresponderam à quantidade total de enunciados escritos analisados, inicialmente, nesta pesquisa, ou seja, a 868 enunciados.

As propostas de produção textual, com tema e resumo da atividade requerida na primeira série, estão listadas a seguir:

PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL DA PRIMEIRA SÉRIE		
Nº que indica a proposta	Tema	Atividade solicitada
01	Conhecimentos prévios sobre a audição	Responder às questões: (a) Como as pessoas escutam os sons?; (b) Como podemos ajudar uma pessoa e/ou criança que está com dor de ouvido?
02	Relato da palestra sobre audição	Escrever, para uma terceira pessoa (pai, mãe, tia, tio, irmão, avós etc.), a compreensão a respeito da palestra sobre o funcionamento do sistema auditivo.
03	Carta para a Renata 01	Produzir uma carta para a palestrante Renata, que abordou sobre o funcionamento do sistema auditivo no encontro anterior, contando como estavam e quais eram as atividades que vinham desenvolvendo na escola.
04	Carta para a Renata 02	Responder à carta da palestrante Renata, recebida, dizendo como era a escola, o que estavam aprendendo e o que mais gostavam de fazer, contando: (a) sobre um teatro que estavam ensaiando, uma adaptação do conto de fadas <i>O gato de botas</i> ; (b) sobre as aulas de educação física de que começariam a participar; e (c) sobre a aquisição de uma mesa de pingue-pongue.
05	O rato do campo e o rato da cidade	Escrever a história da fábula <i>O rato do campo e o rato da cidade</i> , após o pesquisador ter lido-a duas vezes e um aluno ter contado, a seu modo.
06	A verdadeira história dos três porquinhos: diário de um lobo	Escrever uma das versões da história <i>Os três porquinhos</i> (a original ou a verdadeira história, descrita no <i>diário do lobo</i> , ambas contadas na sala de aula) ou criar uma nova versão.
07	Precisando de óculos	Escrever o que foi entendido sobre uma reportagem descrevendo um animal que, com certeza, as crianças não teriam em casa: a anta. A reportagem foi lida duas vezes pelo pesquisador.
08	Dengue	Escrever sobre o assunto lido e visto em um panfleto educativo sobre a Dengue. Esse panfleto foi recolhido antes da produção.
09	Lista de compras 01	Escrever um texto no qual orientasse a uma terceira pessoa para fazer compras. Nele deveriam: (a) escolher um supermercado e indicar a sua localização; (b) explicar quais produtos e a quantidade desses que a pessoa escolhida deveria comprar; (c) estabelecer a quantia que essa pessoa poderia gastar; e (d) indicar o lugar onde a pessoa deveria entregar as compras.
10	Lista de compras 02	Explicar, detalhadamente, como empregariam a quantia de R\$ 100,00 em um supermercado, após olharem um folheto de propaganda de um supermercado conhecido pelas crianças, para que folheassem e escolhessem os produtos que desejavam comprar. Deveriam explicar, caso o dinheiro fosse insuficiente ou se sobrasse, o que fariam com o restante.
11	Receita de bolo	Escrever uma receita de algo que gostassem, após o pesquisador ter lido a receita do bolo <i>Nega Maluca</i> .
12	Levantamento prévio sobre voz	Responder às seguintes questões: (a) O que é a voz?; (b) O que você acha que é bom e o que você acha que é ruim para a voz?; e (c) Vocês conhecem alguém com problemas de voz?
13	Palestra sobre voz	Escrever o que compreenderam sobre uma palestra sobre voz ministrada por quatro alunas do curso de Fonoaudiologia da Unesp/ Marília. Foi feita uma apresentação oral sobre as características e os cuidados com a voz e um teatro de fantoches cujo enfoque foi os cuidados com a voz.
14	Cartão de natal	Produzir um cartão de natal que seria enviado para as fonoaudiólogas que ministraram as palestras audição e voz.

Quadro 3: Propostas de produção textual da primeira série

Fonte: Grupos de Pesquisa (CNPq) *Estudos sobre a Linguagem e Estudos sobre a aquisição da escrita*.

As propostas apresentadas no Quadro 3 foram desenvolvidas ao longo do ano de 2001, sendo que a intervenção teve início em abril e término em dezembro do referido ano. Portanto, foram realizadas duas propostas ao mês, em cada escola, exceto em período de recesso escolar.

Para cumprir nossos propósitos, dividimos a análise em duas etapas. Na primeira, buscou-se observar, com base em um levantamento quantitativo, tendências no uso que as crianças fizeram do acento gráfico, a partir da consideração de algumas variáveis, apresentadas a seguir. Essas tendências deixaram ver, também, o que pudemos chamar de antitendências ou de particularidades, ou seja, dados que foram opostos e/ou diferentes daqueles que apareceram mais vezes. A análise quantitativa, método de pesquisa que tem por princípio a quantificação, serviu, nesta pesquisa, para criar categorias e levantar variáveis que pudessem ser relevantes para entender o funcionamento mais global da acentuação gráfica na escrita infantil.

Na segunda etapa, propomos uma análise qualitativa dos enunciados, para buscar pistas linguísticas e/ou discursivas da circulação imaginária das crianças por práticas orais e letradas, que será apresentada na sequência. A análise qualitativa, de forma genérica, consiste em um método de pesquisa que tem por princípio a explicação e a interpretação de um determinado fenômeno, *corpus* e/ou qualquer outro instrumental de análise. Algumas características basilares desse método, conforme Silveira e Córdova (2009), são: maior enfoque na interpretação do objeto, consideração de seu contexto e o fato de procurar descrever, compreender e explicar os dados estudados. É possível que o levantamento quantitativo de certos dados conduza uma análise qualitativa a respeito de um problema ou questão que se pretenda investigar, assim como propomos.

Nesse sentido, o levantamento quantitativo dos dados classificados nesta pesquisa nortearam a identificação de tendências entre os usos (convencionais ou não) de acento gráfico pelas crianças. Logo, foram os resultados obtidos nessa etapa que permitiram as explicações qualitativas, por meio dos eixos de representação da escrita, propostos por Corrêa (2004) – que serão apresentados na seção 4.2, do Capítulo 4, a partir de dados que mostraram essas tendências, seja para as ocorrências previstas ou não previstas pelas regras de acentuação gráfica no PB.

2.2 DOS PASSOS METODOLÓGICOS: PRIMEIRA ETAPA

Conforme apontamos no Capítulo 1, são considerados acentos gráficos, no PB, os sinais diacríticos agudo (´), circunflexo (^) e grave (`). É importante enfatizar que o til (~), embora seja um sinal gráfico, é utilizado para indicar nasalização (ACADEMIA, 2009), e não como acento gráfico, tanto é que, a depender da palavra, se a sílaba em que o til recair não for a mais forte, e a sílaba predominante (tônica) contemplar as regras de acentuação gráfica, ela deverá ser graficamente acentuada, tal como ocorre com a palavra **órgão**, por exemplo. Cabe salientar, do mesmo modo, que o trema (¨) foi abolido do PB após o Novo acordo Ortográfico de 1990. Antes da supressão, esse sinal gráfico tinha a função de marcar a pronúncia da letra -u depois de **g-** ou **q-**, seguido de **-e** ou **-i** (ACADEMIA, 2009), por isso, também não era considerado acento gráfico.

Como o cerne de nosso estudo está diretamente relacionado à acentuação gráfica, não poderíamos analisar outros senão os sinais: agudo, circunflexo e grave. Para verificar, quantitativamente, tendências no uso desses sinais diacríticos, consideramos as palavras que foram ou que deveriam ser registradas com um desses acentos gráficos, no interior dos 868 enunciados, da primeira série do EF-I, como já informamos. A partir da “entrada” no *corpus*, com base na exploração inicial dos dados para se fazer o levantamento quantitativo, foram constituídos dois grupos de análise:

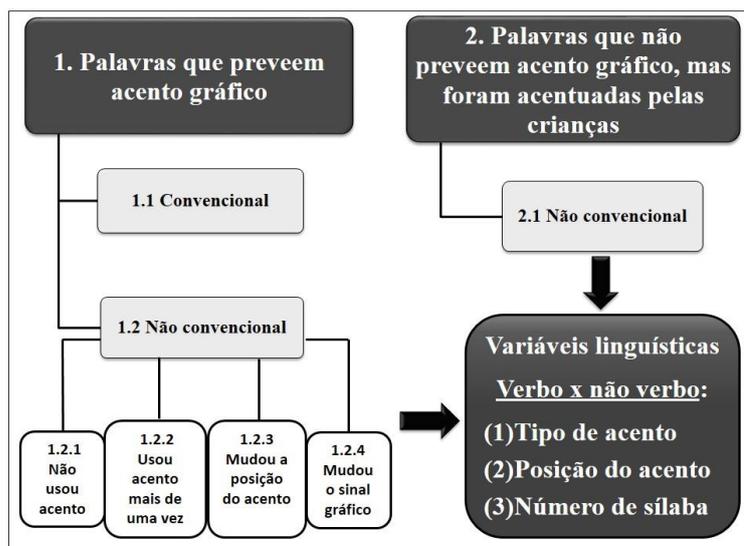
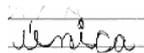


Figura 3: Grupos, categorias e variáveis de análise

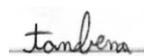
Com base nessa divisão em dois grupos, estabelecemos que as convenções ortográficas sempre fossem o ponto de partida para classificar os dados²⁸. No primeiro grupo, foram organizados os dados correspondentes às palavras que **preveem acento gráfico**. Nesse grupo, constituímos duas categorias de análise: *1.1 Convencional*, quando a palavra foi registrada com o acento gráfico correspondente à ortografia oficial em vigor, como em



(única)

Figura 4: Acento convencional - I palavras que preveem acento gráfico

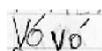
e *1.2 Não convencional*, que se subdividiu em quatro subcategorias que, por um lado: *1.2.1 Não usou acento*, em que o escrevente não fez nenhum tipo de registro de acento gráfico, quando, pautado nas convenções ortográficas, deveria grafar, como



(também)

Figura 5: Acento não convencional: não usou acento - I palavras que preveem acento gráfico

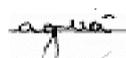
e, por outro lado, quando o escrevente assinalou algum acento gráfico, no entanto, de forma “errada”, tivemos *1.2.2 Usou acento mais de uma vez*, registrando dois ou mais acentos em duas ou mais sílabas, assim como



(vovó)

Figura 6: Acento não convencional: usou acento mais de uma vez - I palavras que preveem acento gráfico

também verificamos os momentos em que a criança *1.2.3 Mudou a posição do acento*, por alterar o lugar em que ele deveria ser empregado:



(água)

Figura 7: Acento não convencional: mudou a posição do acento - I palavras que preveem acento gráfico

²⁸ Sempre partimos das **convenções ortográficas** para designar o que seria um acento colocado **convencional** ou **não convencionalmente**. Por exemplo, só foram consideradas ocorrências convencionais casos em que a criança registrou acento certo na sílaba correspondente, todo o restante (acentos certos em sílabas trocadas, acento errado em sílaba certa, mais de um acento em uma mesma palavra, falta de acento em palavras em que a norma prevê a colocação de sinal diacrítico e acento em palavras em que a norma não prevê colocação de acento) foi visto como registros não convencionais.

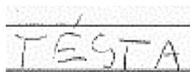
e as ocorrências em que a criança *1.2.4 Mudou o sinal gráfico*, quando trocou o sinal que precisaria, convencionalmente, registrar, como ao escrever



(fêmeas)

Figura 8: Acento não convencional: mudou o sinal gráfico - I palavras que preveem acento gráfico

No segundo grupo, reunimos dados correspondentes às palavras que **não preveem acento gráfico**. Os dados organizados nesse grupo referiram-se àqueles que não corresponderam aos padrões ortográficos, quando a palavra não deveria receber acento gráfico, diante das regras que orientam seu registro, mas que foram, de alguma forma, sinalizados com agudo, circunflexo ou grave, como em:



(testa)

Figura 9: Acento não convencional - II palavras que não preveem acento gráfico

Cumpre esclarecer que, apesar de alguns dados poderem ser alocados em mais de uma categoria, por exemplo,



(vovozinha)

Figura 10: Acento não convencional - II palavras que não preveem acento gráfico

por partirmos sempre da convenção, ou seja, das regras previamente estabelecidas para o uso de acento gráfico no sistema ortográfico do PB, ainda que esse dado pudesse ser classificado na subcategoria *1.2.2 Usou acento mais de uma vez*, do Grupo I, bem como na categoria *2.1 Não convencional*, do Grupo II, o restringimos apenas a esse último, visto que, convencionalmente, a palavra **vovozinha** não tem acento gráfico algum.

Feita essa distribuição em dois grandes grupos e nas suas respectivas categorias, os dados foram distinguidos entre as classes de palavras *verbo* e *não verbo* e analisados, quantitativamente, considerando algumas variáveis. Antes de mencionar tais variáveis, é importante mostrar porque optamos por organizar a distribuição dos dados a partir de verbo e de não verbo.

O funcionamento linguístico (morfológico, sintático, semântico e, sobretudo, fonológico) de verbos e não verbos é diferente. A riqueza e a particularidade na flexão verbal

concedem aos verbos lugar privilegiado, já que desempenham “um papel fundamental na organização da sentença e do texto” (ROCHA; MESCKA, 2012, p. 95), podendo expressar modo, tempo, número e pessoa, enquanto os não verbos expressam, além de seu conteúdo lexical, grau, número e gênero.

Além disso, a própria regra de atribuição de acento fonológico proposta por Bisol (1992, 1994) é distinta para verbos e não verbos (não cíclica para aqueles, cíclica para estes). Nesse sentido, os fatores envolvidos na atribuição de acento gráfico convencional e não convencional pela criança, por muito frequentemente estarem ligados a fatores relacionados ao acento fonológico, poderiam, ou não, ser diferentes para verbos e não verbos. Assim, a importância de se fazer essa divisão esteve ligada, de modo especial, ao fato de utilizarmos uma teoria fonológica para explicar a atribuição de acento, isto é, a descrição de acento primário proposta por Bisol (1992,1994), como instrumento para alguns pontos da análise, uma vez que a própria autora afirma que há diferenças já no domínio de aplicação da regra para verbo e não verbo.

Ao discriminar ambas as classes de palavras, elencamos, para cada uma delas, as seguintes **variáveis linguísticas**: (a) *tipo de acento* (agudo, circunflexo ou grave); (b) *posição do acento* (proparoxítono, paroxítono, oxítono e monossílabo – tônico ou átono²⁹) e (c) *número de sílabas* (monossílabo – tônico ou átono –, dissílabo, trissílabo ou polissílabo)³⁰. Essas variáveis foram selecionadas por considerarmos que, ao registrar acento gráfico em uma palavra, a criança provavelmente transitaria por essas variáveis, que dizem respeito à estrutura e à organização da palavra. Elas foram importantes, portanto, para entendermos o uso do acento gráfico nos enunciados infantis, de forma mais geral, e para visualizarmos tendências quanto a esse uso por crianças em aquisição da escrita. A partir delas, foi possível verificar, por exemplo, se as palavras utilizadas pelas crianças eram aquelas com mais ou menos número de sílabas, que acento gráfico as crianças mais utilizaram e os que elas menos fizeram uso e em que posição costumavam colocá-los. A consideração dessas variáveis foi pertinente, também, para pensar em hipóteses explicativas para as ocorrências convencionais e não

²⁹ Nessa variável, consideramos, também, os monossílabos, para que não distorcesse os resultados, se considerados no conjunto dos oxítonos. Nas palavras que preveem acento gráfico, levamos em conta os monossílabos tônicos e, nas palavras que não preveem acento gráfico, levamos em conta, além dos monossílabos tônicos, os átonos.

³⁰ É importante mencionar que, ao fazer o levantamento quantitativo dos dados, também encontramos casos **ligados ao cotexto ortográfico**, que se referiam à segmentação não convencional – distribuição não prevista de espaços em branco na delimitação de palavras –, à translineação e à rasura, quando envolvidos diretamente com o acento. Todavia, entendemos que olhar para o cotexto em que a palavra foi empregada, nesse momento, fugiria ao escopo deste trabalho. Em razão disso, optamos por não os incluir aqui, mas os analisarmos, qualitativamente, como hipótese da circulação do sujeito escrevente por práticas sociais orais e letradas, como proporemos mais adiante.

convencionais do acento gráfico, contribuindo para, posteriormente, analisarmos a relação desses usos e as condições linguísticas e/ou discursivas que permitiram as suas manifestações.

Ao efetivar essas classificações, deparamo-nos com o complexo reconhecimento de algumas palavras e de enunciados com problemas parciais e/ou totais para atribuição de leitura, o que culminou para o estabelecimento de decisões metodológicas, elucidadas a seguir.

2.2.2 Das dificuldades metodológicas

2.2.2.1 Dificuldades para a atribuição de leitura

Nem todos os dados de todos os enunciados puderam ser analisados, tendo em vista que, em alguns, encontramos dificuldade para atribuir leitura, seja de palavras, seja de trechos, seja de produções inteiras. Assim, ocorrências como as apresentadas e destacadas nos exemplos 11, 12 e 13, seguintes, foram excluídas da análise:

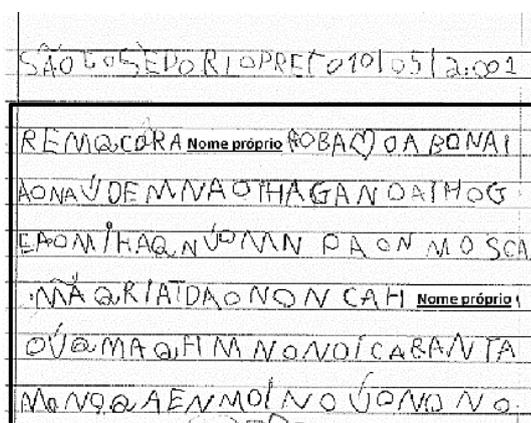


Figura 11: Enunciado com dificuldade na atribuição de leitura – parcialmente excluído

Como foi dito, alguns enunciados apresentaram trechos com dificuldade para a atribuição de leitura, como no exemplo da Figura 11. Ainda que não seja possível atribuir leitura, esse enunciado apresenta uma especificidade, pois conseguimos identificar usos de acento gráfico (circunflexo e agudos), o que poderia pressupor um efeito de reconhecimento do acento gráfico pelas crianças. Desse modo, consideramos que o fato de os acentos circunflexo e agudo estarem presentes é possível que mostre a memória da criança e a circulação dela por práticas de letramento e oralidade, nas quais, provavelmente, tem contato com esses sinais gráficos. No entanto, a parte destacada no enunciado não foi considerada para o levantamento quantitativo dos dados, já que, sabendo apenas o tipo de acento, sem

compreender o vocábulo, não daria para identificar se a posição do acento era convencional ou não convencional, nem a que classe de palavra ele se referia (verbo ou não verbo). Por isso, sem definir essas variáveis, não seria possível fazer a análise que propomos. Ressaltamos que esse enunciado não foi completamente excluído, já que a parte inicial, ou seja, o cabeçalho, estava legível, com a seguinte leitura: “São José do Rio Preto. 10/05/2001”.

O outro enunciado exemplifica um caso em que foi preciso excluir a produção toda, por não termos chegado a uma atribuição de leitura:

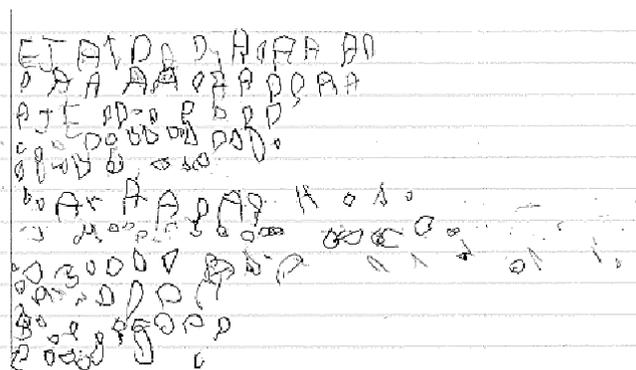


Figura 12: Enunciado sem atribuição de leitura – dado excluído

Enunciados como o apresentado na Figura 12 não foram, portanto, considerados na contagem dos dados, visto que não se pôde saber o que a criança escreveu. Sem essa compreensão, as ocorrências fogem da alçada deste trabalho, uma vez que nosso interesse está nas ocorrências de acento gráfico, a partir de uma classificação dos verbos e não verbos. Vale ressaltar que esse enunciado da Figura 12 difere-se daquele apresentado na Figura 11, no sentido de que, na Figura 11, havia distribuição de letras e de acentos gráficos, mas, na Figura 12, vemos “letras” e “desenhos” de possíveis letras que se mesclam e, também, não apresenta nenhum sinal gráfico que lembre ou que se aproxime de sinais diacríticos agudo, circunflexo ou grave.

Foram excluídos, também, enunciados sem produção verbal, apenas com ilustração, como o seguinte caso:

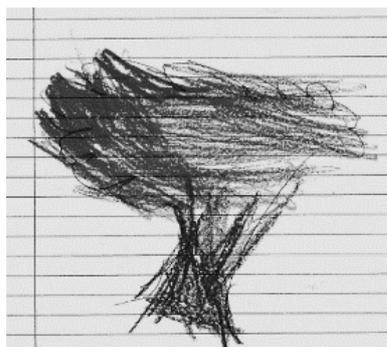


Figura 13: Enunciado não verbal – dado excluído

Nem todos os dados com produção não verbal foram excluídos da análise, pois, quando havia produção verbal no interior ou no entorno de figuras, desenhos ou ilustrações, se a palavra mantinha relação com o acento gráfico, a partir dos dois grupos apresentados, os dados foram considerados, conforme mostraremos no próximo item. Com essas decisões metodológicas, nosso *corpus*, inicialmente constituído por 868 enunciados, ficou reduzido a 861. Ou seja, sete enunciados foram desconsiderados da análise.

2.2.2.2 Escrita em ilustração

Em alguns enunciados, encontramos a presença de ilustração. Eles ora vinham só com desenhos, ora acompanhados de escrita inserida ou próxima às produções não verbais:

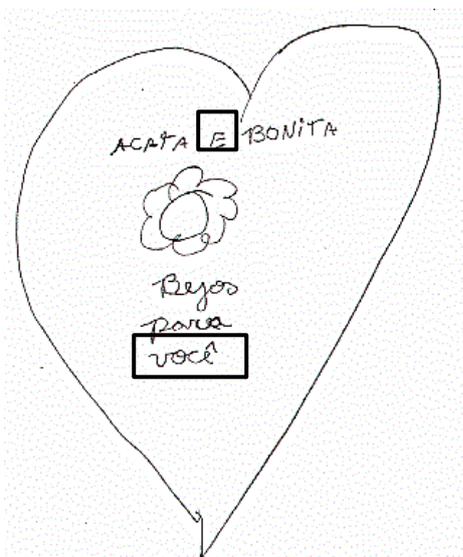


Figura 14³¹: Parte do enunciado escrito em ilustração

Aqueles enunciados que não tinham a leitura comprometida foram mantidos na análise, conforme abordado anteriormente, levando em conta a escrita da criança no interior ou próxima ao desenho. Foram os casos das palavras **é** e **você**, na Figura 14, que foram mantidos na análise, por terem relação com o acento gráfico: o primeiro, **é**, sem acento gráfico, quando deveria ter, e o segundo, **você**, com emprego convencional de acento gráfico. Já os enunciados que tinham somente cabeçalho receberam o tratamento conforme será exposto na sequência.

³¹ **Leitura preferencial:** *A carta é bonita. Beijos para você*.
*Trecho escrito em ilustração.

2.2.2.3 O cabeçalho

Poderíamos supor que o cabeçalho não está embutido no enunciado e que, por isso, ele seria uma parte inicial que estaria desvincilhada do restante da produção. Se assim pensássemos, teríamos, no mínimo, dois caminhos: excluí-los ou analisá-los separadamente do restante do enunciado.

Autores como Paula (2007) e Ticianel (2016) utilizaram o primeiro critério, a partir da exclusão do cabeçalho de suas análises. A primeira autora o fez por considerar que essa parte do texto mantinha certo “padrão”, conservando-se quase sempre as mesmas informações, o que poderia distorcer a análise quantitativa; a segunda autora, por entender que o cabeçalho não compunha o jogo de instâncias enunciativas que analisou, a partir de contextos de discurso direto ou de outras ocorrências, e, ainda, que ele pudesse ser contabilizado em outras ocorrências, do mesmo modo, considerou que isso poderia trazer algum equívoco nos resultados, já que a produção de cabeçalho entre os escreventes aconteceu na maioria dos enunciados investigados pela autora.

Nossa decisão não foi nenhuma dessas opções (excluir ou analisar os cabeçalhos de modo separado do restante do enunciado). Não podemos negar que o cabeçalho parece ser uma prática comum na escola, cuja produção nesse ambiente poderia supor a adequação à escrita institucionalizada, “com informações como nome da escola, data, nome e série do aluno” (CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014, p. 354), o que levaria, conseqüentemente, à cópia mecânica ou à padronização dessa parte do enunciado, visto que “iniciar redações escolares com esse tipo de cabeçalho é uma prática comum, incentivada e cobrada pela escola” (CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014, p. 354). Todavia, mais do que uma prática comum na escola, consideramos, junto com Capristano e Oliveira (2014) e Capristano (2017), que ele é, também, uma prática social, que pode ser recuperada com base em um “já escrito/lido” pelas crianças, no momento de redigir seus enunciados e, igualmente, que pode ser escrito de inúmeras maneiras, descaracterizando o tratamento mecânico, por vezes, atribuído na produção do cabeçalho.

Não foi possível recuperar, em nossos dados, os momentos em que poderiam ser considerados cópia, em função de, segundo o pesquisador que os coletou, não termos precisão sobre os dias em que o cabeçalho teria sido ou não registrado na lousa e, também, por não termos conhecimento sobre a consulta ou não, pelo aluno, em produções de outros cabeçalhos em seu material escolar. Porém, mesmo quando teria havido cópia, entendemos que o

escrevente circularia por práticas sócio-históricas, circulação essa que pode ser feita de diferentes formas entre as crianças.

Ora, se copiar fosse uma atividade mecânica, como, às vezes, considera-se, suporíamos que todas as crianças copiarão de modo igual, o que não é o nosso caso. Notamos diferentes maneiras de organizar e escrever o cabeçalho, inclusive, formas díspares de as crianças registrarem acento gráfico nas palavras que o possuem, segundo as regras ortográficas. Casos como esses, podem ser identificados nos exemplos 15 e 16, a seguir:

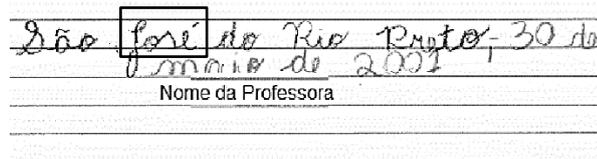


Figura 15³²: Enunciado produzido somente com cabeçalho

Esse enunciado (Figura 15) só apresentou o cabeçalho como produção escrita e, mesmo assim, foi considerado na análise, por entendermos que há uma palavra com acento agudo colocado de modo convencional (**José**). Porém, em outros enunciados, não vimos apenas registros convencionais de acento gráfico no cabeçalho, o que também possibilitou análises da circulação imaginária que os alunos tiveram ao grafar, convencionalmente ou não, os sinais diacríticos em algumas ocorrências:

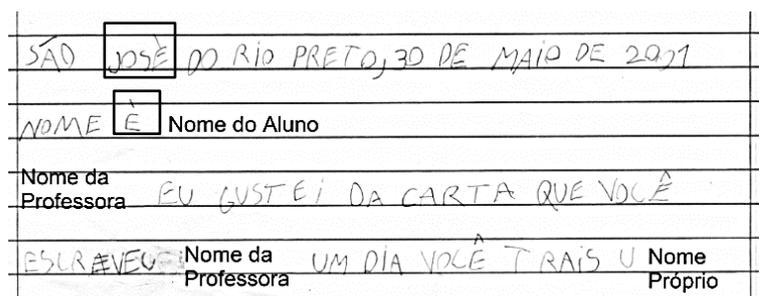


Figura 16³³: Registro não convencional de acento gráfico em palavras do cabeçalho

Na Figura 16, por apresentar palavras como **José** e **é** com sinais diacríticos, aparentemente, invertidos, o que caracterizariam acentos graves, foi possível fazer análises, também, acerca do modo como as crianças fizeram essa e outras formas de registro que “fugiram” dos padrões ortográficos. É o que propusemos na análise qualitativa. Nesse momento, pretendemos mostrar que o cabeçalho desse enunciado, e de todos os demais em

³² **Leitura preferencial:** São José do Rio Preto, 30 de maio de 2001. Nome da Professora.

³³ São José do Rio Preto, 30 de maio de 2001. Nome é: Nome do Aluno. Nome da Professora, eu gostei da carta que você escreveu. Nome da Professora, um dia você traz o Nome Próprio [...].

que apareceu, foi analisado com os enunciados de modo integrado, bem como os enunciados que tinham apenas o cabeçalho, também foram mantidos na análise.

No próximo item, veremos as dificuldades e as decisões metodológicas quanto a outro aspecto da escrita das crianças que surtiu dúvida ao considerar o uso do acento gráfico como objeto de estudo: o pingo do **-i**.

2.2.2.4 Os pingos nos is

Investigar enunciados infantis para análise, seja quanti ou qualitativa, requer um tratamento minucioso, haja vista que, “mesmo quando a criança já reconhece e utiliza os caracteres gráficos comuns da escrita alfabética (letras do alfabeto), seu traçado muitas vezes obedece a critérios e disposições singulares ao indivíduo” (PAULA, 2007, p. 57). Essas características foram visíveis em diversas palavras do material de análise que são formadas pela letra **-i**.

Não raro, ouvimos a expressão popular: “vamos colocar os pingos nos is”, para designar a resolução de determinada situação ou a revelação de fatos. É isso que pretendíamos nessa ocasião: resolver a questão dos **-is** “mal resolvidos”. Por isso, para fazer, inicialmente, o levantamento quantitativo das palavras com a vogal **-i** que causaram dúvida, estabelecemos alguns parâmetros de análise. A saber:

- (a) Comparar o registro de todas as vogais **-is** no interior do mesmo enunciado.

Exemplo:

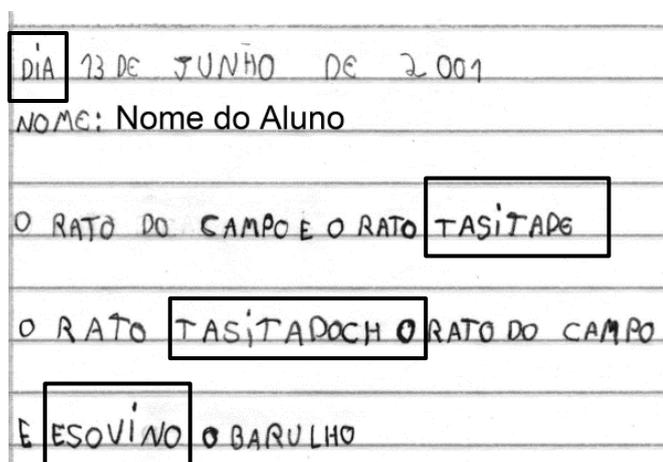


Figura 17³⁴: Comparação entre as vogais **-is** dentro do mesmo enunciado

³⁴ **Leitura preferencial:** Dia 13 de junho de 2001. Nome: Nome do Aluno. O rato do campo e o rato da cidade. O rato da cidade [doch] o rato do campo e eles ouviram o barulho.

Consideramos que registros como os circulados na Figura 17 foram feitos de maneira particular, com um leve traço em alguns casos. Ao comparar todos os registros dessa vogal na produção em questão, por exemplo, os consideramos como idiossincrasias da escrita da criança. Em outros termos, pode ser que os pingos dos **-is** em forma de pequenos traços dizem respeito a uma característica da escrita do escrevente. Isso é ratificado quando olhamos para outros enunciados produzidos pelo mesmo aluno, o que define o segundo critério.

- (b) Comparar os registros gráficos sobre as vogais que deram azo de dúvida com outros **-is** em enunciados produzidos pelo mesmo escrevente, tomando-se por base, pelo menos, uma proposta anterior e uma posterior do *corpus*. Isso foi necessário quando a comparação não era suficiente no interior do próprio enunciado. Exemplo:

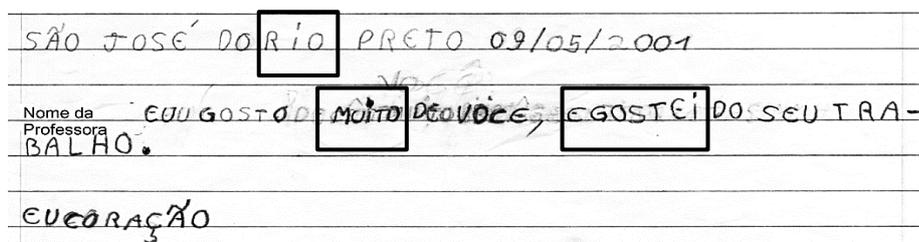


Figura 18³⁵: Comparação entre as vogais **-is** em outro enunciado produzido pela criança

Constata-se, a partir do enunciado exemplificado na Figura 18, produzida pelo mesmo escrevente da Figura 17, que o traço sobre as letras **-is**, em ambas as produções, são semelhantes, pois se dão em forma de um pequeno risco na vertical. Essa suposição se confirma quando seguimos o próximo critério:

- (c) Comparar, no interior do próprio enunciado ou, quando era insuficiente em, pelo menos, outro anterior e/ou posterior³⁶, produzido pela mesma criança, os registros gráficos sobre os **-is** e comparar aos acentos agudos ou graves grafados em outras vogais, como é o caso da palavra **José**, presente no Exemplo 19:

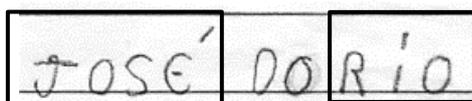


Figura 19³⁷: Comparação das vogais **-is** com acentos gráficos empregados em outras vogais

³⁵ **Leitura preferencial:** São José do Rio Preto. 09/05/2001. Nome da Professora, eu gosto muito de você e gostei do seu trabalho. Eu coração.

³⁶ Porém, ressaltamos, nos casos em que não se teve parâmetros ao olhar para as ocorrências dentro de um mesmo enunciado, buscamos outros produzidos pela mesma criança para comparar.

³⁷ **Leitura preferencial:** [...] José do Rio [...].

Ao traçar um paralelo entre o acento agudo da palavra **José** e do sinal gráfico sobre **Rio**, constatamos que, neste, se tem um pingo que caracteriza a vogal **-i**, tendo em vista as diferenças entre os registros, uma vez que, em **José**, o traço que designa acento agudo foi feito na diagonal, com inclinação para o lado direito, simbolizando o agudo, enquanto em **Rio**, o leve traço foi feito na vertical, quase como se o aluno tivesse escorregado o lápis para baixo quando foi registrá-lo.

Contudo, se, mesmo estabelecendo e seguindo todos os critérios elencados, ainda não foi possível verificar parâmetros, as palavras foram excluídas do material de análise, por decisão metodológica, entendendo que não é interessante examinar um dado suscetível de dúvida. São casos como este:

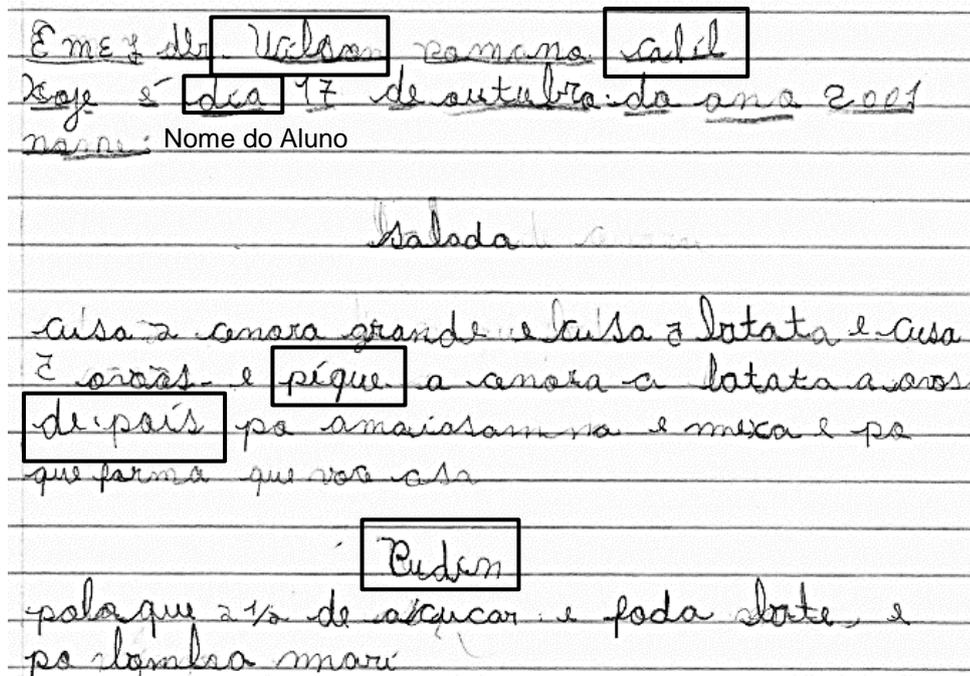


Figura 20³⁸: Dados com vogal **-i** excluídos

No enunciado exemplificado na Figura 20, há várias ocorrências da vogal **-i** com sinal gráfico propenso à dúvida, já que, em todos eles, a sinalização foi feita em forma de riscos na diagonal e, quando comparado com o acento agudo posto sobre o monossílabo tônico **-é**, notamos certa semelhança, mas, ao mesmo tempo, incerteza (o mesmo se manteve quando

³⁸ **Leitura preferencial:** E. M. E. F. Dr. Wilson Romano Calil. Hoje é dia 17 de outubro do ano (de) 2001. Nome: Nome do aluno. Salada. Cozinhe 2 cenouras grandes e cozinha 5 batatas e cozinha 5 ovos. E pique a cenoura, a batata (e) os ovos. Depois, [po amaiasamna] (põe a maionese) e mexa. E coloque (na) forma que você assa. Pudim. Coloque 2 ½ de açúcar e pode bater. E [po bomlra mari].

adotamos os outros critérios elencados)³⁹. Por isso, no enunciado apresentado na Figura 20, tivemos um total de seis dados excluídos: **Wilson, Calil, dia, pique, depois e pudim**.

Nem todas as palavras com a letra **-i** que, por falta de pistas de que efetivamente se tratavam de um sinal gráfico foram excluídas, se envolviam com acento gráfico, na verdade, a maioria delas não tinha relação, como todas as demonstradas anteriormente. Justamente, foram eliminadas por não se saber se se tratava de pingo, o que poderia caracterizar a escrita idiossincrática, ou se fazia alusão a algum acento gráfico, o que poderia configurar um registro não convencional. Em geral, as dúvidas corresponderam ao sinal diacrítico grave e, principalmente, ao agudo. Segue um exemplo:



Figura 21⁴⁰: Dados com vogal **-i** excluídos

Assim, no enunciado da Figura 21, observamos várias palavras que apresentam essa vogal, palavras essas que tiveram oito exclusões, por não se saber se o registro gráfico tratava-se de uma característica da escrita da criança ou se se remetia ao acento grave, indicativo de crase. Nesse exemplo, notamos tanto uma palavra que, dentro das normas estabelecidas, tem acento agudo na letra **-i** (**gostaríamos**) quanto outras que, pelas convenções ortográficas, não têm acento gráfico algum (**rio, deliciosos, foi, pouquinho, crescimento, te e fim**). Nenhuma delas foi contabilizada.

³⁹ Lembramos que o conjunto de letras [mari], que apresentou vogal **-i**, sequer foi analisado devido à decisão metodológica feita no item 2.2.2.1 (p. 45-47), de que palavras em que não foi possível atribuir leitura foram desconsideradas da análise.

⁴⁰ **Leitura preferencial:** Vermelho. 06/12/2001. O natal está chegando. Nome próprio, Nome do pesquisador, Nome próprio e Nome próprio. São José do rio Preto. Gostaríamos de agradecer pelos momentos deliciosos que passamos juntos este ano! Foi um enorme (prazer) que só um pouquinho, para o crescimento de vocês 4! Espero por vocês. Te amo a todas. Fim.

Portanto, ainda que a palavra tivesse, conforme as regras ortográficas, acento gráfico na vogal **-i** em outras sílabas (exemplo: **remédio**) ou, ainda, palavras em que, ortograficamente não deveriam ter a vogal **-i**, no entanto, ela foi inscrita pela criança (exemplo: **três** para **três**), nos dados que tivemos dúvidas, também foram realizadas exclusões. Já as palavras que têm **-i**, mas não foi escrito (exemplo: **estora**, para **história**) foi contabilizado quando tinha ou deveria ter acento gráfico em alguma sílaba. Diante de tais dúvidas, com base nas decisões metodológicas aqui elucidadas, somamos um total de 371 palavras com a vogal **-i** que não foram contabilizadas neste trabalho.

Os mesmos critérios explicados foram usados para ocorrências de acento circunflexo e grave e para as letras **-j**, já que também devem receber um pingo sobre elas, quando minúsculas, porque, em alguns casos, o pingo da consoante também poderia ser confundido com um acento gráfico. Exemplo:

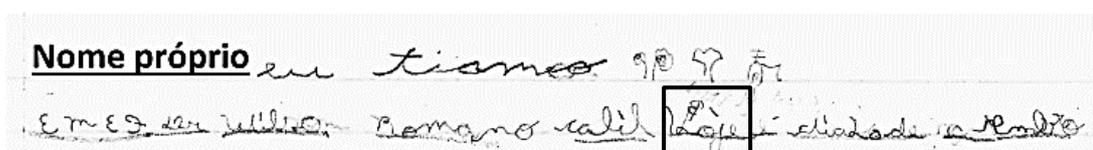


Figura 22⁴¹: Dado com consoante -j excluído

A Figura 22 apresenta, dentre as demais palavras, o dado **hoje**, que foi excluído da análise, visto que, assim como em **Wilson**, **Calil** e **dia**, não foi possível identificar se os traços referiam-se a pingos ou a acentos agudos/ Graves. Quando ocorrências como essas apareceram, foram desconsideradas. Como não pretendíamos, nesta pesquisa, fazer um estudo longitudinal, a comparação entre enunciados de um mesmo aluno foi feita estritamente como forma de procurar regularidades/irregularidades que proporcionassem informações quanto à colocação de registro gráfico sobre a vogal **-i**, a consoante **-j** ou outros casos que provocassem incertezas.

Além dessas, tiveram outras decisões que tomamos, em função de classificarmos e, em seguida, explicarmos os dados, como foram os casos do pronome enclítico e das contrações, exploradas a partir de agora.

⁴¹ **Leitura preferencial:** Nome próprio, eu te amo. E.M.E.F. Dr. Wilson Romano Calil. Hoje é dia 20 de novembro.

2.2.2.5 Pronome enclítico, contrações e outras ocorrências

Outra ocorrência, ainda, referente às decisões metodológicas, diz respeito ao uso de verbo + pronome enclítico. A ênclise é uma forma de colocação pronominal e ocorre quando o pronome átono aparece depois do verbo, exemplo: **trazê-la**. Como uma das variáveis utilizadas para produzir os gráficos para amostragem dos resultados foi o número de sílabas, conforme será esclarecido mais adiante, casos de verbo + pronome enclítico tiveram certa especificidade, já que parece não se tratar de uma palavra, apenas, mas de um verbo ligado a um pronome, por meio de hífen. É exemplo de verbo + pronome enclítico, o que segue:

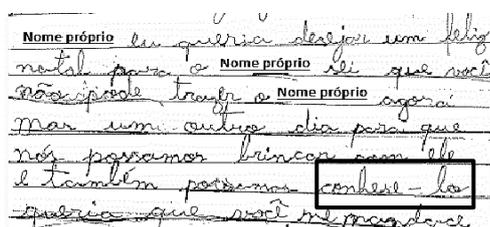


Figura 23⁴²: Colocação pronominal (verbo + pronome enclítico)

Na Figura 23, notamos a palavra **conhese-lo (conhecê-lo)**, a partir da junção de um verbo (**conhecer**) com um pronome (**lo**). Em dados como esse, ocorre uma especificidade e cabe saber se o pronome enclítico é integrante da palavra ou não, conhecimento necessário, em se tratando de acento, para se saber a posição do acento primário e o número de sílabas da palavra. Há pesquisadores, como Galves e Abaurre (1996, p. 273), que consideram que, quando “enclíticos, os clíticos serão considerados como integrantes da palavra”. No entanto, conforme Bisol (2000, p. 24):

referindo uma peculiaridade do acento, clíticos são insensíveis à restrição das três janelas, comum às línguas românicas, como espanhol e italiano, segundo a qual o acento não vai além da terceira sílaba a contar da direita. Há *filó, cása, lâmpada* e *relâmpago*. Mas não *relâmpago*. No entanto no grupo verbo e seu clítico encontram-se *dávamos-lhe, contávamos-lhe, considerávamos-lo*, com acento na quarta sílaba, em princípio proibido na língua.

Desse modo, como seguimos, neste trabalho, os pressupostos teóricos de Bisol, no que se refere ao acento primário, fizemos a contagem das sílabas desconsiderando o pronome

⁴² **Leitura preferencial:** Nome próprio, eu queria desejar um feliz natal para o Nome próprio. Sei que você não pode trazer o Nome próprio agora, as um outro dia para que nós possamos brincar com ele e também possamos conhecê-lo. Queria que você me mandasse [...]

enclítico, quando ele aparecia. Assim, a palavra **conhecê-lo** foi contabilizada com três sílabas, logo, com posição de acento oxítona.

Tiveram momentos em que nos deparamos com contrações de palavras, como ocorreu, especialmente, com o verbo **estar**, conjugado na primeira pessoa do singular (**tô**, para **estou**) e na segunda pessoa do singular (**tá**, para **está**). Dados como esses foram vistos a partir das práticas sócio-históricas de que os alunos participam e, embora essas formas não estejam dicionarizadas, elas já se encontram institucionalizadas. É comum vermos as palavras **tá** e **tô** estampadas em letras de música, em propagandas, em quadros televisivos etc. Isso fica claro quando observamos a seguinte canção:

*Tô⁴³
Tom Zé*

*Tô bem de baixo prá poder subir
Tô bem de cima prá poder cair
Tô dividindo prá poder sobrar
Desperdiçando prá poder faltar
Devagarinho prá poder caber
Bem de leve prá não perdoar
Tô estudando prá saber ignorar
Eu tô aqui comendo para vomitar
[...]*

Essa música de Tom Zé, que, antes de mais nada, tem como título “**Tô**”, apresenta, também, em sua letra, repetidas vezes a palavra **tô**. Vemos, então, que essa forma contraída para designar **estou** é aceita em diversas instituições, por isso, circulam pelas variadas instâncias da sociedade. Sendo assim, consideramos esses dados tais como eles se apresentam em alguns enunciados infantis, também contraídos (dentro da variável monossílabo tônico, como veremos), em nossas análises.

Outros exemplos podem ser levantados, como o quadro televisivo “**Tô** de folga”, do Jornal Hoje, ou o filme “**Tá** todo mundo louco”, esse último, como mencionamos, para se referir a **está**. Portanto, o exemplo a seguir fez parte, também, de nosso material de análise:

Nome da Escola EU TÔ COM SAUDADE DE VOCÊ
E RESPONDE AS PALAVRAS DADAS BONITO

Figura 24⁴⁴: Verbo na forma contraída

⁴³ cf. Tô..., (on-line, s/d). Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/tom-ze/164918/>>. Acesso em: 17 set., 2016).

⁴⁴ **Leitura preferencial:** Nome da Escola. Eu tô com saudade de você e responde (respondi) as palavras dadas bonito.

O registro de **tô com saudade**, mesmo que tenha sido escrito de forma hipossegmentada⁴⁵ e sem acento circunflexo em **tô**, foi uma ocorrência classificada em uma das categorias elencadas, isto é, no Grupo I, na categoria de acento não convencional, por não ter usado acento gráfico.

Além disso, mesmo outras palavras que não estão incorporadas nos dicionários do PB, como é o caso de **nenê**, também foram levadas em conta na análise, visto que fazem parte das práticas sociais em que estamos imersos. Assim, quando a criança escreveu **nene**, sem acento circunflexo na posição oxítona, foi considerada uma ocorrência não convencional e, quando o grafou na referida sílaba, uma ocorrência convencional, como observamos no exemplo:

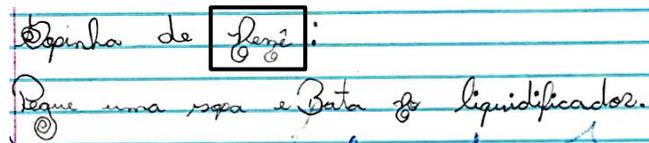


Figura 25⁴⁶: Palavra não dicionarizada

O exemplo expresso na Figura 25 foi considerado um dado convencional de atribuição de acento gráfico na palavra **nenê**. Respalamos essa escolha metodológica nos contextos em que a palavra **nenê** pode aparecer nas práticas sociais em que as crianças estão imersas, sobretudo, as práticas orais em que essa palavra pode aparecer, como em contexto familiar, por exemplo.

Outra ocorrência que levou à dificuldade metodológica foi o fato de algumas palavras terem sido escritas de forma não convencional sem acento gráfico, e não ter sido possível identificar a que gênero pertencia. São exemplos casos de **vovó/vovô**:

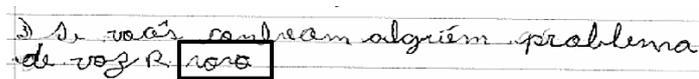


Figura 26⁴⁷: Dado excluído

Quando a criança não colocou acento gráfico em uma palavra que deveria recebê-lo e o acento gráfico dessa palavra diferenciava o gênero em questão (tal como é o caso de **vovó** (feminino) e **vovô** (masculino)), em um contexto em que não seria possível identificar se se tratava de timbre aberto (/ɔ/) ou fechado(/o/), o dado não foi considerado. Em outros

⁴⁵ A hipossegmentação ocorre quando há uma junção entre palavras que, pelas regras ortográficas, deveriam dar-se de forma separada (CAPRISTANO, 2010). Lembramos que não consideramos as segmentações não convencionais das palavras para a contagem dos dados quantitativos.

⁴⁶ **Leitura preferencial:** Sopinha de nenê: pegue uma sopa e bata no liquidificador.

⁴⁷ **Leitura preferencial:** 3) Se vocês conhecem alguém (com) problema de voz? R: vov(?).

momentos, porém, o contexto foi determinante para se saber de que palavra se tratava, como é o caso do registro **céus**, para designar **seus**.

2.3 DOS PASSOS METODOLÓGICOS: SEGUNDA ETAPA

Conforme observamos no final da seção que trata da caracterização do material investigado (p. 40), a análise qualitativa ocorreu em função dos dados levantados a partir da análise quantitativa. Logo, se a primeira etapa da análise tinha a pretensão de verificar tendências e particularidades que essas próprias colocam à mostra, quanto ao uso ou não de acento gráfico, nesta segunda etapa, tivemos a intenção de examinar, qualitativamente, como funcionam essas tendências, de modo a buscar explicações linguísticas e/ou discursivas para tais ocorrências.

A concepção de escrita que norteou nossas interpretações sobre o funcionamento do acento foi aquela definida por Corrêa (2004), que a entende como heterogênea por natureza. Portanto, para examinar qualitativamente o uso do acento gráfico pela criança, buscando explicações linguísticas e/ou discursivas para tendências observadas nesse uso, nos valemos da proposta teórico-metodológica de Corrêa (2004). Para esse autor, uma forma de apreender a circulação imaginária do escrevente pela escrita, quaisquer que sejam suas dimensões, é considerar o que propõe como três eixos: (1) representação da escrita em sua suposta gênese, (2) representação da escrita em seu estatuto de código institucionalizado e (3) representação da escrita a partir da dialogia com o já falado/já escrito e com o já ouvido/já lido. No Capítulo 4, dedicado à análise qualitativa, exploramos de forma mais detalhada o funcionamento de cada um desses eixos.

Ancoramo-nos nesses eixos de circulação imaginária para construir hipóteses sobre os diferentes usos de acento gráfico por escreventes em aquisição da escrita, sejam esses registros convencionais ou não convencionais. A nosso ver, tanto as ocorrências que atenderam às convenções ortográficas, quanto as que se deram de forma divergente estavam ligadas ao próprio momento da aquisição da escrita e, em consequência, às vivências dos escreventes, oriundas da circulação deles pelas diversas práticas orais e letradas em que se inscreviam. Não foram vistas, portanto, nem como pistas de certo controle/domínio sobre as regras de acentuação gráfica, no caso dos usos *convencionais* do acento, nem como meras evidências de não adequação a essas mesmas regras, no caso dos usos *não convencionais* do acento.

Para desenvolver a análise qualitativa, tal como propomos, foi preciso selecionar os dados que seriam examinados. O critério que adotamos foi o seguinte: dados representativos de tendências palavras que preveem acento gráfico e de palavras que não preveem acento gráfico. Em seguida, apresentamos, também, aqueles dados mais particulares, que estavam para além dessas tendências. Devido ao número de registros verificados (3.243), optamos por selecionar aqueles representativos de tendências, constatados no Capítulo 3, verificando a possibilidade de propor hipóteses linguísticas e/ou discursivas que permitissem explicar as ocorrências a partir de cada um dos três eixos de circulação imaginária sobre a escrita. Assim, a análise foi orientada pelos três eixos, apresentando, para cada um, o exame de ocorrências mais características de tendências de palavras que preveem acento gráfico e de tendências de palavras que não preveem acento gráfico.

É preciso ressaltar, todavia, que, conforme expõe Corrêa (2004, p. 12), a imagem que o escrevente faz da (sua) escrita passa, necessariamente, pela atuação conjunta desses três eixos, logo, “não se pode esperar que haja, no material analisado e em estado puro, um texto definido por qualquer uma delas isoladamente”. Ou seja, ao organizar a apresentação das análises por eixo de circulação imaginária para cada tendência e, posteriormente, para particularidades, não desconsideramos que o funcionamento desses eixos ocorreriam de maneira integrada na prática dos escreventes. O que fizemos foi observar o funcionamento de cada um dos eixos em relação aos demais, já que pode ocorrer de um ser mais característico que os outros.

Apoiados, ainda, em Corrêa (2004), destacamos que essas representações de escrita feitas pelo escrevente não demonstram características da escrita em si, mas se tratam da própria representação que ele tem da (sua) escrita, ancorado nas práticas sociais e históricas em que está imerso. Logo, essa representação está ligada

à relação que o escrevente mantém com a linguagem por meio do modo de enunciação utilizado (incluindo: gênero produzido, destinatário constituído, tema abordado, dados esses que participam das condições de produção e do jogo de expectativas associado a essas condições) e não a sua relação com características tidas como absolutas da escrita em geral (CORRÊA, 2004, p. 168).

Para o exame de cada um dos eixos, foi necessário considerar dois tipos de variáveis, interligadas, que envolviam as condições de produção do enunciado: por um lado, **variáveis ligadas à cena enunciativo-pragmática**, como, dentre outros, assunto/tema abordado, gênero discursivo solicitado, interlocutor(es) e recursos utilizados no momento da produção do

enunciado⁴⁸; por outro lado, **variáveis ligadas ao cotexto ortográfico**, de forma específica: (a) palavras em cotexto de segmentação não convencional⁴⁹, (b) palavras em cotexto de translineação e (c) palavras em cotexto de rasura. Essas variáveis foram observadas no conjunto dos enunciados e foram consideradas e melhor esclarecidas no momento do exame qualitativo, feito no Capítulo 4. Adiantamos que, às vezes, encontramos mais de uma variável atuando, em conjunto ou isoladamente, em um mesmo enunciado, outras vezes, encontramos apenas uma das variáveis.

A partir dos fundamentos expressos no capítulo teórico, da exposição do material e dos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, feita neste capítulo, na sequência (Capítulo 3), são expostos os resultados da etapa 1, a partir do levantamento quantitativo dos dados. Depois (Capítulo 4), apresentamos os resultados da etapa 2, a partir do exame qualitativo dos dados.

⁴⁸ Ressalta-se que nem sempre foi possível resgatar os elementos que compõem a cena enunciativo-pragmática.

⁴⁹ A segmentação pode ser entendida como um recurso ligado à dimensão gráfico-visual da escrita que é responsável, dentre outras coisas, pela delimitação do que a ortografia entende como palavra. Quando não convencionais, são entendidas – por autores como Capristano (2003, 2004, 2010), Chacon (2004, 2005, 2006), Cunha (2004, 2010), Tenani (2004), Paula (2007) e Ticianel (2016) – como o produto de junção (hipossegmentação), separação (hipersegmentação) ou junção e separação ao mesmo tempo (mescla) de palavras de forma inesperada pelas convenções ortográficas. São esses três tipos de segmentações não convencionais que observaremos nos dados de escrita infantil ligados ao acento gráfico, no Capítulo 4, dedicado à análise qualitativa.

CAPÍTULO 3: TENDÊNCIAS NO REGISTRO DO ACENTO GRÁFICO

3.1 PALAVRAS QUE PREVEEM E PALAVRAS QUE NÃO PREVEEM ACENTO GRÁFICO

O levantamento das palavras que tinham alguma relação com o acento gráfico, realizado a partir do exame dos 861 enunciados, possibilitou a formação de dois grupos, que, juntos, totalizaram 3.243 palavras, distribuídas da seguinte forma:

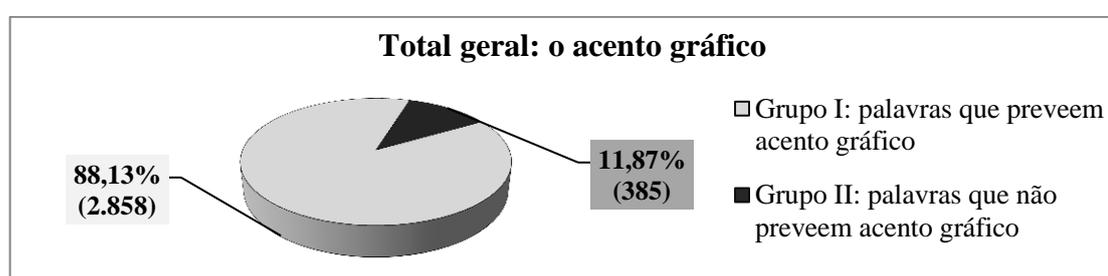


Gráfico 1: Palavras: I que preveem acento gráfico e II que não preveem acento gráfico

O maior número de dados foi verificado no primeiro grupo de análise: **palavras que preveem acento gráfico**, formado por palavras que deveriam ser acentuadas graficamente, conforme as convenções ortográficas, com 2.858 (88,13%) registros, enquanto o segundo grupo de análise, formado por palavras que não deveriam ser acentuadas graficamente, mas, nas quais, o sinal diacrítico foi assinalado pela criança, contou apenas com registros não convencionais, em uma quantidade de 385 (11,87%).

Esses primeiros resultados sinalizam uma primeira tendência, a de que as crianças fizeram **maior uso de palavras que deveriam receber acento gráfico** do que colocaram sinal diacrítico naquelas palavras que não precisam desse acento. Como vimos, os documentos que orientam a Educação Básica sugerem que o ensino e a aprendizagem da acentuação gráfica devem ser sistematizados, em forma de conteúdo escolar, e pedagogicamente orientados a partir do quarto ano (antiga terceira série) do EF-I. Ainda que isso seja efetivado ou respeitado em sala de aula, há aspectos “ocultos” do letramento, inclusive, o escolar, que cobram a grafia de sinais diacríticos, “em função do modo pelo qual os alunos são orientados sobre suas escritas” (CORRÊA, 2011, p. 334).

Muitas vezes, esses aspectos presumem a necessidade do emprego de acento gráfico na produção escrita, mesmo nos momentos mais iniciais da escolarização. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o elevado número de palavras que devem receber acento

gráfico utilizado pelos escreventes, seja de forma convencional ou não convencional, parece mostrar, como já prevíamos, que as crianças estão sensíveis para palavras que precisam de acento gráfico, sensibilidade que pode resultar das experiências sócio-históricas vividas por elas em diferentes práticas que envolvem a oralidade e o letramento, mas, provavelmente, mais do que isso, da sua inserção em práticas escolares.

3.1.1 O funcionamento das palavras que preveem acento gráfico

No Gráfico 2, apresentamos o total de dados de acento convencional e não convencional do Grupo I, referente às palavras que preveem acento gráfico:

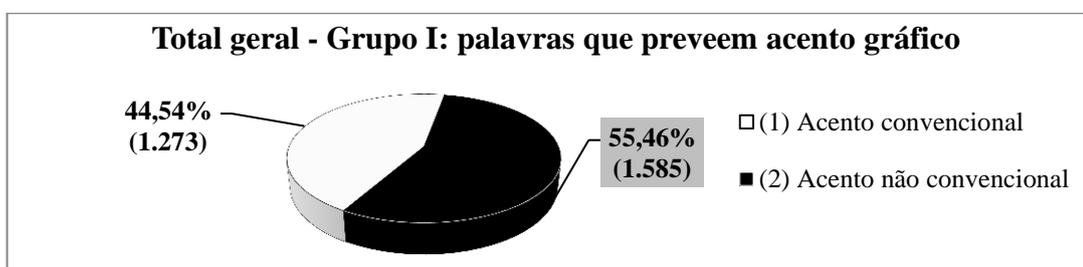


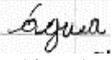
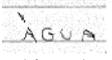
Gráfico 2: Total geral: I palavras que preveem acento gráfico

Com o gráfico apresentado, observamos que, dentro desse primeiro grupo, correspondente às palavras que devem ser acentuadas graficamente, conforme as convenções ortográficas, há um total de 2.858 palavras. Dessas, 1.273 (44,54%) foram grafadas com **acentos convencionais** e 1.585 (55,46%) foram registradas **fora dos padrões ortográficos**, identificados de diferentes maneiras: porque a criança **não sinalizou acento**, quando deveria, por ela ter **usado acento mais de uma vez** em uma única palavra, por ela ter **alterado o local do acento** ou porque ela **mudou o sinal gráfico**.

Vê-se que a diferença de registro convencional e de registro não convencional no interior desse grupo é pequena, mas, ainda assim, a tendência foi **mais acentos usados de forma não convencional**, assim como os resultados obtidos por Ney (2012), que, embora tenha objetivos e parâmetros de análise relativamente diferentes⁵⁰ aos de nossa pesquisa, apresenta um percentual bastante semelhante: nos dados examinados pela autora, foram

⁵⁰ Diferentemente do modo como Ney (2012) organizou seus dados, nós consideramos a troca do tipo de acento na sílaba tônica (ex.: **você**, para **você**) como não convencionais. Isso, no entanto, não diferencia os resultados das duas pesquisas, já que apenas 0,5% do total de acertos levantados pela autora (46,4%) correspondeu à classificação de acento grafado com tipo errado, mas na sílaba certa e, nos nossos dados, apenas 2,02%, compondo os dados não convencionais (55,46%). Além disso, a autora analisou apenas não verbos, enquanto, em nossos dados, estão inclusos, também, verbos.

identificados 46,4% de acertos e 53,6% de erros. Os dados do nosso material de análise, a seguir, exemplificam a colocação de acento convencional e não convencional em uma mesma palavra:

Acento Convencional	Acento não convencional
 (água)	 (água)

Quadro 4: palavras que preveem acento gráfico: convencional e não convencional

No primeiro exemplo do Quadro 4, vemos um registro de acento gráfico na palavra **água** feito de forma convencional (**água**) e, no segundo exemplo, a escrita dessa mesma palavra, com acento gráfico colocado de modo não convencional (**âgua**), visto que, nesse último, a criança, apesar de ter acertado o local do acento, mudou o sinal gráfico de agudo para grave.

A respeito dos usos convencionais de acento gráfico, entendemos que, justamente, as diversas práticas sociais em que os alunos estão imersos permitem um resgate do “já-dito” e podem levá-los a fazer registro gráfico em algumas palavras do PB de modo convencional. Esse registro convencional mostra, ainda, que as crianças estão familiarizadas, de alguma forma, com os usos do acento gráfico e têm o que se poderia chamar de algum conhecimento sobre a acentuação gráfica, mesmo sem esse tema ter sido sistematizado em forma de conteúdo escolar na série em que as crianças estavam.

Cabe a ressalva de que, por mais que tenha sido observada uma grande quantidade de atendimento às convenções ortográficas, elas não podem ser entendidas do mesmo modo que os acertos que “ocorre[m] na escrita daqueles já submetidos ao funcionamento convencional da escrita” (CAPRISTANO, 2007a, p. 104), uma vez que as crianças estavam, ainda, entrando no funcionamento simbólico da escrita. Ademais, conforme afirma a autora, como só temos acesso ao produto final, o que podemos fazer é supor, com base em algumas pistas linguísticas e/ou discursivas, como essas adequações às convenções ortográficas se manifestaram, mas, possivelmente, o processo sempre esconderá elementos outros aos quais não temos acesso.

Em relação aos registros não convencionais, cremos que eles “advêm de outras possibilidades abertas pela língua (gem) em seus modos de enunciação falado e escrito” (CAPRISTANO, 2010, p. 190). Por exemplo, o registro da palavra **água** com acento grave ao invés de agudo parece um efeito de reconhecimento da existência desse sinal, associado ao provável desconhecimento do seu valor convencional, conforme exploraremos mais adiante.

A partir da distinção feita, no interior de cada grupo, por meio da classe de palavras (verbo e não verbo), que norteou, ademais, a classificação das palavras a partir das variáveis linguísticas, mostraremos como esses dados se manifestaram. Assim, no Gráfico 3, foram dispostos os dados que se referem à relação entre verbos acentuados de forma convencional e de forma não convencional e, também, como esse funcionamento ocorreu nos não verbos, inicialmente, do Grupo I:

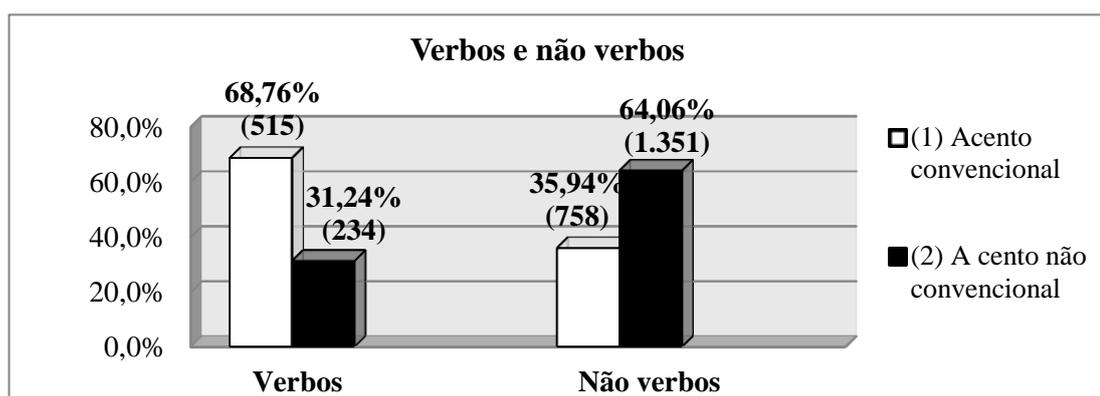


Gráfico 3: I palavras que preveem acento gráfico: verbos e não verbos

Considerando os números absolutos apresentados no Gráfico 3, vemos, em primeiro lugar, que houve **tendência** do uso de **não verbos** nas produções infantis: 2.109 (73,79%) de dados corresponderam aos não verbos e apenas 749 (26,21%) a verbos. Entre os **verbos**, os dados quantitativos indicam que a tendência foi o **uso convencional** de acento gráfico, com um elevado número de registros, isto é, 515 (que correspondem ao percentual de 68,76%) e, embora também com um número considerável, menos usos não convencionais de acento em verbos, ou seja, 234 (31,24%) foram identificados. Chama a atenção, nesses resultados, o aparente elevado número de verbos acentuados de forma convencional.

Ao propormos, posteriormente, a classificação desses verbos a partir das variáveis linguísticas elencadas para este trabalho, procuramos ver a que tipos de verbos essa quantidade corresponde. Podemos adiantar que, ao que parece, há uma repetição do tipo de verbo utilizado, o que favorece o elevado número de verbos e de seus “acertos”.

Já em **não verbos**, o total de usos mostrou-se, como vimos, significativamente superior (2.109 casos) às ocorrências de verbos (749). Trata-se de algo esperado, pois, dentro do léxico do PB, é mais comum existir nomes com acento gráfico do que verbos. A relação entre o atendimento ou não às convenções ortográficas aparece de forma diferente em não verbos, uma vez que, nestes, foi tendência o registro de acentos gráficos **não convencionais**,

com 1.351 (64,06%) ocorrências, de modo que acentos gráficos colocados convencionalmente somaram apenas 758 (35,94%) casos. A classificação por variável linguística, que desenvolveremos a seguir, nos permitirá ver que usos foram feitos dessa classe de palavras e como eles poderiam ser explicados.

Nas próximas seções, apresentamos os resultados considerando as variáveis linguísticas, para verificarmos, dentre as ocorrências que organizamos de palavras que preveem acento gráfico e de palavras que não preveem acento gráfico, o modo como esses acentos foram utilizados pelas crianças, na busca por verificar tendências nesses registros, propondo hipóteses explicativas, a partir da teoria que concebe a escrita como um modo heterogêneo (CORRÊA, 2004), que permitam interpretar esses diferentes usos.

3.1.1.1 Tendências em relação ao tipo de acento gráfico

Nesse momento, temos a intenção de expor os resultados a que chegamos considerando a distinção verbos e não verbos e o tipo de acento. Buscamos avaliar se o tipo de acento gráfico mais utilizado poderia estar ligado às práticas com as quais crianças em aquisição da escrita relacionam-se e/ou com o que é tendência na (sua) língua e na (sua) escrita. Iniciamos pela relação entre verbos por tipo de acento gráfico:

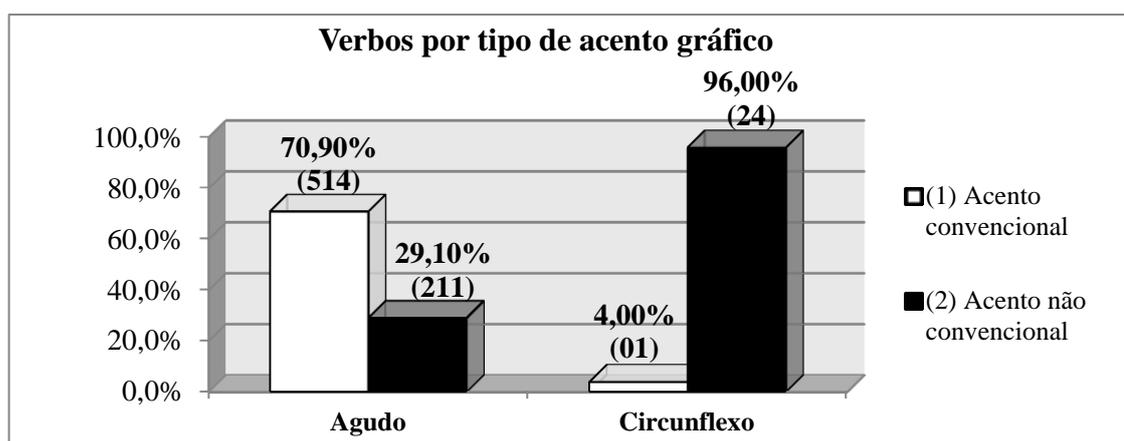


Gráfico 4: I palavras que preveem acento gráfico: verbos por tipo de acento gráfico

Os dados organizados no Gráfico 4 trazem informações referentes aos verbos que devem ser assinalados com acento agudo ou circunflexo, tanto para aqueles colocados de forma convencional quanto para os utilizados de modo não convencional. A **tendência** geral foi o uso de **acento agudo** (convencional e não convencional): 725 (96,67%). A respeito desse sinal diacrítico, observamos que houve tendência em registrar as palavras

convencionalmente, já que 514 (70,90%) atenderam às regras de acentuação gráfica e apenas 211 (29,10%) divergiram dessas regras. Já os verbos que precisam de acento **circunflexo**, em números absolutos, mostraram-se inferiores, tanto no uso convencional, que foi registrado apenas uma vez, quanto no uso **não convencional**, que foi tendência – 24 (96,00%) dados.

Já era esperado que as crianças usassem mais verbos com acento agudo do que com acento circunflexo, tendo em vista que, no léxico do PB, existem bem mais verbos com acento agudo. Devido às crianças terem mais contato, nas práticas de que participam, com verbos com acento agudo, dada sua recorrência, também parece coerente que elas os tenham registrado mais vezes de forma convencional, enquanto é possível afirmar que as palavras com acento circunflexo, menos recorrentes nessas mesmas práticas, tenham sido escritas, pelas crianças, mais vezes de forma não convencional. Vejamos alguns dos verbos que foram mais vezes utilizados pelas crianças:

Verbos com acento agudo convencional		Verbos com acento agudo não convencional	
dá - dar	2	dói - doer	1
vá - ir	3	está - estar	38
está - estar	10	é - ser	126
é - ser	499	outras ocorrências ⁵¹	46
Total	514	Total	211

Quadro 5: I palavras que preveem acento gráfico: verbos com agudo

No Quadro 5, têm-se os verbos com acento agudo convencional e não convencional que foram registrados pelas crianças. A respeito do acento empregado de forma **convencional**, observamos que o verbo **ser** na forma **é** foi, na verdade, a forma verbal predominantemente registrada pela criança, em um percentual de 97% dos verbos identificados. Os verbos **está** (verbo estar, conjugado na terceira pessoa do singular do presente do modo indicativo), **vá** (verbo ir, conjugado na primeira ou na terceira pessoa do presente do subjuntivo ou na terceira pessoa do imperativo afirmativo ou negativo, a depender da oração em que é empregado) e **dá** (verbo dar, conjugado na terceira pessoa do singular do presente do modo indicativo) apareceram de forma rara nos enunciados escritos infantis. Assim, dentro da tendência de usar acento agudo em verbos de forma convencional há, também, peculiaridades. Vemos, a partir desses dados, que o uso convencional do acento em

⁵¹ Incluímos esse item em alguns quadros em razão do grande número de dados, especialmente, quando teve alta variabilidade nas palavras registradas pelas crianças. O critério de elaboração dos quadros foi inserir dados que exemplificassem as menores ocorrências e as maiores recorrências das palavras que as crianças fizeram uso, tanto de palavras que preveem acento gráfico (convencional e não convencional) quanto de palavras que não preveem acento gráfico.

verbos aconteceu, sobretudo, no registro de uma única palavra, provavelmente, constante no vocabulário infantil: **é**.

Ainda com relação ao Quadro 5, observamos que o verbo **ser**, na forma **é**, também foi tendência entre os usos **não convencionais** do acento agudo: 126 dados correspondentes a 59,72% dos dados identificados – desses dados, 123 aconteceram sem acento gráfico e três tiveram troca do tipo de acento (usaram **è** – acento grave –, ao invés de **é** – acento agudo). Além disso, assim como nos dados convencionais, a variabilidade de verbos foi pequena, o que mostra que as crianças oscilam na colocação de acento agudo convencional e não convencional quase sempre nos “mesmos” verbos, embora usados em cotextos e contextos diferentes.

O fato característico de troca do tipo de acento gráfico parece resultar, novamente, de um efeito de reconhecimento do acento grave e, em consequência, de que o verbo **ser** na forma **é** recebe acento gráfico, no entanto, por talvez não saber o valor de ambos os sinais diacríticos, grafa o grave. Isso pode, também, estar relacionado com a semelhança gráfica de ambos os sinais, tendo em vista que o que difere um do outro, em termos gráficos, é, justamente, a direção. Possivelmente, não é ocasional a troca de agudo por grave, até mesmo porque em nenhum dos nossos dados a criança trocou o agudo por circunflexo, por exemplo. No caso do verbo **estar** na forma **está**, que também teve repetições, ainda que menos que a palavra **é**, essas repetições podem ter sido decorrentes da dialogia produzida pela relação homônima entre o verbo **estar**, em sua forma **está**, com o pronome demonstrativo **esta**.

O Quadro 5 também permite inferir que as crianças parecem estar menos sensíveis aos usos de verbos com estruturas mais complexas, já que identificamos poucos registros e todos de forma não convencional, como os que envolvem pronomes enclíticos, ex.: **chamá-las**, que está entre as “outras ocorrências” de acentos não convencionais apresentadas no referido quadro e que serão explicadas mais adiante.

Com relação aos casos que envolvem o acento circunflexo em verbos, seja atendendo às convenções ortográficas ou não, foram identificadas poucas ocorrências, talvez, em razão do baixo número de palavras que se caracterizam como verbos, no PB, que carecem desse tipo de acento:

Verbos com acento circunflexo convencional		Verbos com acento circunflexo não convencional	
pôr	1	pôr	1
		têm ⁵² - ter	2
		tô - estar	12
		outras ocorrências	9
Total	1	Total	24

Quadro 6: 1 palavras que preveem acento gráfico: verbos com circunflexo

O único dado no qual observamos acento circunflexo colocado de modo **convencional** foi o verbo **pôr** no modo infinitivo, acento esse que serve, na verdade, para diferenciar o verbo **pôr** da preposição **por**. Com relação aos usos **não convencionais** desse tipo de acento em verbos, notamos que houve repetição do verbo **estar**, conjugado na primeira pessoa do singular do presente do modo indicativo (**estou**). No entanto essa repetição se deu, a todo momento, de forma contraída, isto é, **to**, sem acento circunflexo, uma vez que, por “transformar” a palavra dissílaba em uma monossílaba tônica, seguindo as regras de acentuação gráfica, **tô** necessita de sinal diacrítico. Das 12 vezes em que essa palavra foi registrada, foi observada uma única ocorrência em que a criança escreve **tu**, por meio de supressão da sílaba inicial **-es**. Pode ser que isso se deva a uma assimilação com outros monossílabos tônicos formados por ditongo que não são acentuados graficamente, como ocorre com as palavras **sou** e **dou**, por exemplo.

A respeito de uma peculiaridade, dentro da tendência em se fazer uso não convencional de acento circunflexo em verbos, vemos a palavra **têm** (verbo ter, na terceira pessoa do plural do presente do modo indicativo) que foi registrada duas vezes pelas crianças sem acento gráfico. Sabemos que, a depender do cotexto e do contexto em que for registrada, essa palavra acumula a função de marcar acento e uma informação morfossintática: o plural do verbo (**têm**). A recorrência desse verbo sem acento gráfico pode estar relacionada a uma dialogia proporcionada pela relação homonímica que ele mantém com o vocábulo **tem** (verbo ter, no singular), sem acento gráfico. O quadro mostra, uma vez mais, pouca alternância nos verbos registrados de forma não convencional, que são, em geral, sempre os “mesmos”, usados, entretanto, em cotextos e contextos diversos. Lembramos que não existe acento grave em verbos, o que pode justificar o não uso desse sinal diacrítico pelas crianças nesses casos.

Sobre os não verbos por tipo de acento, observamos os seguintes resultados:

⁵² O verbo ter dependerá sempre do contexto de produção (isto é, da oração em que for empregado) para saber se se trata da forma no plural ou no singular. No caso desses dois registros, identificamos que eles foram empregados em um contexto que pedia o plural do verbo.

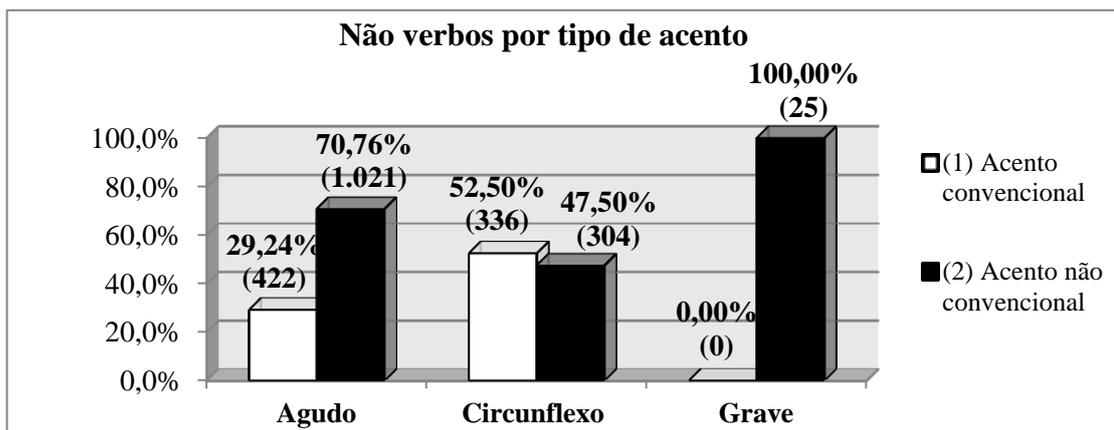


Gráfico 5: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos por tipo de acento gráfico

As ocorrências organizadas no Gráfico 5 apresentam as seguintes **tendências** por tipo de acento gráfico: predominância no uso de palavras que necessitam de sinal **diacrítico agudo** (1.443 casos, o que representa 68,45% dos dados); dentre os usos desse sinal, a tendência foi maior número de registros **não convencionais**, com 1.021 (70,76%); o acento **circunflexo** foi colocado em maior número **atendendo às regras ortográficas**, com 336 (52,50%), apesar de também ser bastante usado de forma não convencional, com 304 (47,50%) ocorrências; e o acento **grave** foi inteiramente usado de forma **não convencional**.

Para constatar ou refutarmos essas aparentes recorrências e particularidades, observemos que, assim como em verbos, as palavras que devem ser registradas com o acento agudo foram as mais utilizadas. A maior parte dessas palavras foi registrada de forma não convencional, por ausência de acento. Nos Quadros 7 e 8, a seguir, foram dispostos alguns não verbos escritos com cada tipo de acento gráfico:

Não verbos com acento agudo convencional		Não verbos com acento agudo não convencional	
matemática	1	cóclea	2
recarregável	1	dúzia	5
aniversário	1	parabéns	7
vovó	13	alguém	15
também	14	José	60
até	15	água	82
água	27	também	87
José	198	açúcar	126
outras ocorrências	152	outras ocorrências	637
Total	422	Total	1021

Quadro 7: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos com agudo

O Quadro 7 é composto por alguns não verbos, convencionais e não convencionais, menos e mais vezes registrados pelos escreventes. Notamos que, dentre os registros que

atendem às convenções ortográficas, os não verbos mais utilizados foram aqueles formados, normalmente, por duas sílabas e que parecem ser recorrentes nas atividades orais e letradas nas quais os escreventes estão imersos, já que tiveram várias repetições de palavras como **José, água, até e também**, do que aquelas com mais de três sílabas, que, em geral, as crianças escreveram/veem menos, como notamos nos casos em que só foi observado 1 registro cada, como **matemática, recarregável e aniversário**⁵³.

Chama a atenção, nesse quadro, a quantidade de vezes em que as crianças registraram a palavra **José**, de acordo com as normas ortográficas (198), pois esse número equivale a 46,9% dos dados convencionais identificados. É provável que essa informação mostre, mais uma vez, que o fato de se ter um elevado número de ocorrências de acento agudo convencional parece estar ligado com as recorrentes repetições de palavras, e não propriamente com o fato de a criança saber ou não saber acentuar graficamente as palavras, pautando-se ou não nas convenções ortográficas.

A repetição da palavra **José** em nossos dados liga-se ao fato de essa palavra (um nome próprio) estar presente em diversas práticas sociais e históricas, como jornais, noticiários, portal da cidade e em outras práticas letradas, principalmente quando se reside em um município chamado São **José** do Rio Preto e, mais ainda, quando, na escola, somos convocados a registrá-lo cotidianamente em cabeçalhos. Cabe ressaltar que a palavra **José** também foi registrada de forma não convencional: das 1.021 ocorrências não convencionais de acento agudo nos não verbos, 5,9% corresponderam a registros não convencionais dessa palavra.

A flutuação entre o grande número de acento grafado de forma convencional e outros de modo não convencional em uma mesma palavra, como estamos mostrando em **José**, pode ser entendida a partir das “marcas da inserção e do movimento histórico da criança na linguagem” (CAPRISTANO, 2007a, p. 104), que resulta em “múltiplas hipóteses conflitantes” (PAULA, 2007, p. 46) decorrentes do trânsito do escrevente por práticas orais e letradas.

Sobre os não verbos com acento circunflexo, poderíamos indagar: se existe bem menos palavras, no PB, que recebem o sinal diacrítico circunflexo, como as crianças em aquisição da escrita tiveram tantos registros desse sinal gráfico? A resposta parece estar relacionada, também, com a pouca variabilidade de palavras escritas, como vemos no próximo quadro:

⁵³ Discutiremos sobre os não verbos por número de sílabas e por posição do acento mais adiante.

Não verbos com circunflexo convencional		Não verbos com circunflexo não convencional	
higiênico	1	nenê	1
silêncio	1	português	2
bebê	3	pêssego	4
nenê	4	fêmea	24
você	306	você	218
outras ocorrências	21	outras ocorrências	55
Total	336	Total	304

Quadro 8: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos com circunflexo

Nos dados **convencionais**, apresentados no Quadro 8, é visível que o maior uso de acento circunflexo aconteceu em apenas uma palavra, que está bastante presente nas práticas sociais orais e letradas em que crianças em aquisição da escrita estão imersas: **você**. A soma dos outros não verbos com esse sinal diacrítico não representa nem 10% do número de vezes em que a palavra **você** foi usada (ela foi usada 306 vezes, o que equivale a 91,07% dos dados totais de acento convencional em não verbos). Em outros dados registrados menos vezes, como **nenê** e **bebê**, percebemos que a sonoridade da sílaba acentuada graficamente é semelhante a da palavra **você**, fato que pode ter afetado o uso de acento convencional também nesses dados.

Em se tratando das ocorrências **não convencionais**, observamos, do mesmo modo, um alto número de registro da palavra **você** (dos 304 dados não convencionais, 218, equivalentes a 71,71%), que permite sugerir, uma vez mais, o trânsito do sujeito escrevente por práticas que envolvem a oralidade e o letramento, constatado a partir da oscilação entre registros convencionais e não convencionais.

Nesses últimos tipos de registros do não verbo **você**, notamos diferentes formas de não atendimento às convenções ortográficas: troca do tipo de acento (alterando circunflexo para agudo (**voce**) ou crase (**voçê**)); mudança na posição do acento (**vôce**) e, inclusive, acento sobre a consoante -c (**voçe**); e, especialmente, ausência de acento gráfico (**voce**). Nos dois primeiros casos, menos comuns, podemos supor que a criança foi afetada pela memória dos usos desse acento, memória construída a partir de sua circulação por práticas letradas. Na troca do tipo de acento, deve ter sido levada por um efeito de reconhecimento de que essa palavra leva um acento gráfico na posição oxítona, no entanto não selecionou o tipo convencional de acento. Na troca da posição do acento, junto com essa memória, parece atuar a lembrança da palavra **vô**, frequente no vocabulário infantil, existente entre o léxico do PB quando há a contração da palavra **vovô**. Claro que não entendemos que os escreventes em aquisição da escrita realizam esses processos de forma consciente, mas a própria relação que

estabelecem com a (sua) linguagem permite essas diferentes ocorrências de acento em uma mesma palavra.

Os dados referentes ao acento grave, todos não convencionais, estão ligados a aspectos da cena enunciativa mais imediata, isto é, a instrumentos utilizados na proposta de produção textual a partir da qual os enunciados foram produzidos. As ocorrências de palavras que preveem o uso do acento grave foram identificadas na Proposta de produção 8, em que se pedia às crianças que escrevessem sobre a dengue. Nessa proposta, os alunos tiveram acesso a um panfleto educativo sobre esse assunto, minutos antes da produção, panfleto no qual havia o uso desse sinal diacrítico. Houve ausência de acento grave 22 vezes em que a crase era prevista, e 3 vezes houve a troca do tipo de acento (**á** para **à**). É provável que as crianças tenham deslizado pelos usos de construções sintáticas, como “a dengue” e “à dengue”, ambas constantes no panfleto utilizado na atividade⁵⁴.

Talvez, por não saber o valor da crase, a criança não faz registro algum. Além disso, ela pode ter sido afetada pela memória do artigo feminino **-a**, que, inclusive, é átono e homônimo da crase. Quando trocou de sinal gráfico para agudo, além de pensarmos na hipótese de ele ter sido registrado pela criança por ser bastante semelhante ao grave, cremos que o escrevente pode, também, ter sido movido pelo “já-dito”, marcando outro sinal por transitar pelas diversas práticas que pode participar em que se vê diferentes acentos gráficos empregados na vogal **-a**, mesmo em outras palavras em que ela aparece acentuada, como são os casos de **chá, sofá, lápis** etc.

3.1.1.2. Tendências em relação à posição do acento gráfico

No nível da palavra, a posição do acento fonológico primário é fundamental para o uso de sinal diacrítico, tendo em vista que só recebe acento primário, no PB, uma das três últimas sílabas de uma palavra. Por isso, vejamos como se manifestou a variável linguística “posição do acento gráfico”, a partir, igualmente, da distinção, primeiro, entre verbos e, posteriormente, entre não verbos nos enunciados infantis:

⁵⁴ No panfleto, estavam escritas tanto a construção sintática “a dengue” quanto “à dengue”.

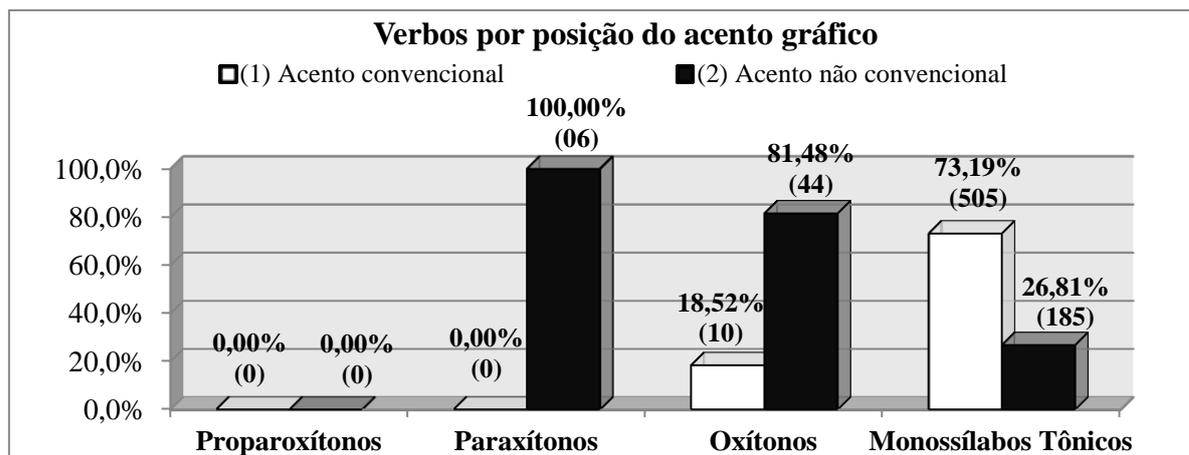


Gráfico 6: I palavras que preveem acento gráfico: verbos por posição do acento gráfico

Com o Gráfico 6, observamos que não houve registro algum de verbos **proparoxítonos**, e os poucos usos de verbos **paroxítonos** foram feitos todos de forma **não convencional**. Esse resultado vincula-se à existência de poucas práticas sociais orais e letradas em que o uso de verbos proparoxítonos e paroxítonos aparece, uma vez que os usos desses verbos estão ligados a contextos mais formais ou que poderiam estar ligados à proposta de produção, a partir de algum recurso utilizado. Verificamos, por exemplo, no material de análise, apenas o registro de **saíram** (2 dados) e de **atraída** (4 dados). Essa última palavra foi escrita todas as vezes no enunciado produzido a partir da proposta de produção 7, que pedia para que as crianças escrevessem o que entenderam a respeito de uma reportagem lida pelo pesquisador.

Quando nos atentamos aos verbos **oxítonos**, observamos que a tendência foi o uso do acento gráfico de forma **não convencional**, com 44 (79,59%) casos. Os verbos **monossílabos tônicos** foram predominantemente usados de forma **convencional**: 505 (73,19%) convencionais e apenas 185 (26,81%) casos não convencionais. Isso indica que as crianças podem estar mais sensíveis ao uso de acento gráfico, inclusive, convencional, nos monossílabos.

Na sequência, são apresentados Quadros (9, 10 e 11) com algumas palavras mais constantemente registradas pelas crianças; por meio deles, pretendemos discutir o elevado número de acento convencional nos **monossílabos**, o comportamento dos casos **oxítonos** e a tendência ao “erro” nos poucos verbos **paroxítonos** registrados pelas crianças.

Verbos monossílabos tônicos com acento convencional		Verbos monossílabos tônicos com acento não convencional	
		vá - ir	1
		vê - ver	1
pôr	1	pôr	1
dá - dar	2	vêm - vir	1
vá - ir	3	têm - ter	2
é - ser	499	dói - doer	8
		dá/dê - dar	22
		tá/tô - estar	23
		é - ser	126
Total	505	Total	185

Quadro 9: I palavras que preveem acento gráfico: verbos monossílabos tônicos

Ao olharmos, então, para os tipos de verbos **monossílabos** com acento convencional e não convencional dos quais as crianças fizeram uso, verificamos uma repetição no registro das palavras: em 625 vezes (90,58% do total de dados identificados), o verbo utilizado foi o **ser**, conjugado na terceira pessoa do singular do presente do modo indicativo, ou seja, **é**. O grande número de acentos **convencionais** em verbos, portanto, foi, na verdade, resultado do recorrente uso do verbo **ser** em sua forma **é**, que se repetiu 499 vezes (98,81% do total de dados identificados como convencionais) entre os escritos infantis analisados.

Ser é um verbo irregular, porque “não se flexiona exatamente pelo paradigma de sua conjugação. Apresenta flexões que não são consideradas modelares na respectiva conjugação. Sofre alterações no radical ou desvios nas desinências” (LUFT, 2002, p. 167). Além disso, trata-se de um verbo irregular anômalo, pois sofre alterações profundas em seu radical. Nos enunciados infantis analisados, a única forma de flexão desse verbo correspondeu à terceira pessoa do singular, tanto nos usos convencionais quanto nos não convencionais. Essa informação parece indicar que o **é** está presente em diversas práticas em que as crianças se relacionam com a (sua) fala e a (sua) escrita. Pensamos, com isso, que o fato de ser uma palavra recorrente nessas práticas abre a possibilidade de o escrevente estar sob o efeito dessas práticas e estabelecer uma dialogia com o “já-dito”, fato que explicaria a grande quantidade de uso de acento convencional colocado nesse verbo.

Constatamos, também, como antecipado, que a maior recorrência de acentos gráficos **não convencionais** se deu, justamente, no mesmo verbo **ser**, com a mesma flexão verbal (**é**), com 126 registros dos verbos organizados nessa categoria (equivalentes a 68,11% dos dados identificados como não convencionais). Lembramos de que, em 123 casos, as crianças omitiram o acento gráfico e, em três, trocaram o tipo de acento. Para pensar nos motivos desses usos, basta resgatar as hipóteses levantadas a partir do Quadro 5 (p. 66), em que

observamos que o grande uso dessa palavra de forma convencional parece estar fortemente ligado, dentre outros, a um efeito de reconhecimento do verbo **ser** em sua forma **é** a partir do “já-dito”, já que nessa forma de conjugação, ele circula por diversas práticas orais e letradas em que as crianças também transitam.

Com relação aos verbos oxítonos, convencionais e não convencionais, observamos as seguintes ocorrências:

Verbos oxítonos com acento convencional		Verbos oxítonos com acento não convencional	
está - estar	10	estará - estar	1
		chamá-las - chamar + las	1
		trazê-lo - trazer + lo	1
		recebê-las - receber + las	1
		conhecê-lo - conhecer + lo	2
		está - estar	38
Total	10	Total	44

Quadro 10: I palavras que preveem acento gráfico: verbos oxítonos

O único verbo **oxítono** registrado pelas crianças contemplando as regras de acentuação gráfica foi o verbo **estar** conjugado exclusivamente na terceira pessoa do singular, do presente do modo indicativo (**está**). Dentre os registros **não convencionais**, esse verbo também foi recorrente na primeira pessoa do singular do presente do indicativo⁵⁵. Ainda dentre os registros não convencionais, notamos o que poderíamos chamar de uma segunda recorrência: o uso dos demais verbos foram formas verbais + pronomes enclíticos.

Com relação à primeira recorrência observada, tanto o registro convencional quanto o registro não convencional do verbo **estar** parece estar relacionado, por um lado, à presença desse verbo nas práticas orais e letradas das quais as crianças participam e, portanto, à dialogia com o “já-dito”, e, por outro lado, à também dialogia instaurada pela relação homonímica que esse verbo, assim conjugado, mantém com o pronome **esta**.

A segunda recorrência observada, dos usos não convencionais de formas verbais + pronomes enclíticos⁵⁶, acreditamos que está relacionada à própria complexidade e à raridade da estrutura linguística que as crianças deveriam acentuar graficamente. A forma linguística

⁵⁵ O registro de **estará** mostrou-se uma peculiaridade, pois foi usado uma única vez, de forma divergente, provavelmente por esse modo de conjugação do verbo **estar** ser menos recorrente nas práticas orais e letradas das quais as crianças participam.

⁵⁶ Conforme apresentamos na Metodologia, por seguirmos a proposta de Bisol (1992, 1994) e por entendermos que a integração do pronome à palavra pode, em alguns casos, infringir a Restrição da Janela de Três Sílabas a que o PB segue – restrição segundo a qual o acento não pode ultrapassar a terceira sílaba, a contar da borda direita da palavra –, não consideramos os pronomes como integrantes ao verbo, por isso, essas palavras foram entendidas como oxítonas.

verbo + pronome enclítico, em PB, só é usada em fórmulas fixas (como **vende-se, aluga-se, compra-se**, dentre outras), em textos falados e escritos muito monitorados, do ponto de vista estilístico, e em casos de *hipercorreção*, isto é, em momentos nos quais a ênclise não é exigida pelas normas e pelas convenções, mas é usada pelos falantes/escreventes (BAGNO, 2011).

Em função da raridade e da complexidade dessas formas linguísticas, é razoável supor que as crianças teriam pouco contato com elas e, ao registrá-las, tenderiam a interpretá-las não como uma forma contendo verbo + pronome enclítico, mas como uma única palavra. Nessa interpretação, o pronome torna-se uma sílaba do verbo e a palavra formada por essa hipossegmentação acaba por responder, do ponto de vista do acento fonológico, ao que é mais comum na língua, ou seja, ao padrão paroxítono (re**ce**la). Talvez essa “acomodação” ao padrão paroxítono também seja um dos motivos pelos quais a criança não usa o acento gráfico.

Os verbos **paroxítonos** acentuados com sinais diacríticos foram raramente utilizados nos escritos infantis. Quando observamos os números absolutos (apenas 6), supomos que esses raros usos podem ser decorrentes da existência de poucos vocábulos com essa posição de acento, e os que existem envolveriam contextos mais formais, já que o acento gráfico surge, normalmente, na posição da penúltima sílaba, da segunda pessoa do plural, em diferentes tempos verbais, como são os casos de *faláveis* (pretérito imperfeito do modo indicativo); *corrêsseis* (pretérito imperfeito do modo subjuntivo). Talvez, por isso, nas poucas vezes em que as crianças fizeram uso de verbos paroxítonos, esses registros não contemplaram as convenções ortográficas. Assim, parece ocorrer que, quanto menos comum na língua, menor o uso pelas crianças e, quando esse uso raro aparece, resultaria em registros **não convencionais**. Vejamos os exemplos:

Verbos paroxítonos com acento não convencional	
saíram (sair)	2
atraída (atrair)	4
Total	06

Quadro 11: I palavras que preveem acento gráfico: verbos paroxítonos

Quando falamos em não verbos por posição de acento, os números mudam parcialmente, como mostram os dados do Gráfico 7:

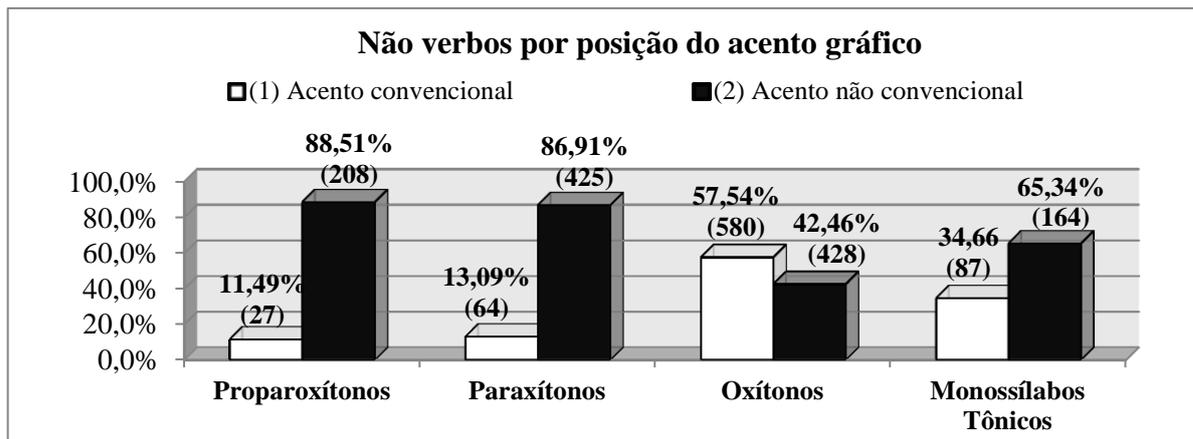


Gráfico 7: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos por posição do acento gráfico

O fato de se observar, no Gráfico 7, um número superior de dados em quase todas as posições de acento gráfico, se comparado aos verbos, dá-se em função da própria natureza das palavras no PB: há mais nomes acentuados graficamente que verbos. Além disso, em se tratando dos **não verbos**, vimos uma tendência em registrar qualquer uma das **posições de acento gráfico de modo não convencional**, exceto nos **oxítonos**, em que os casos **convencionais** predominaram. Houve, porém, nessa particularidade, uma distância pequena entre acento gráfico que atendeu às convenções ortográficas (580, equivalente a 57,54% dos dados) e que não atendeu (428, equivalente a 42,46% dos dados). Observemos as ocorrências de acento gráfico, primeiramente, em monossílabos tônicos:

Não verbos monossílabos tônicos com acento convencional		Não verbos monossílabos tônicos com acento não convencional	
pé(s)	2	pé	1
já	3	mês	1
chá	4	gás	1
pó	9	chá	3
lá	9	vó	5
só	19	já	15
três	20	lá	24
nós	21	outras ocorrências	114
Total	87	Total	164

Quadro 12: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos monossílabos tônicos

Verificamos, por meio do Quadro 12: (a) baixa variabilidade de **monossílabos tônicos** registrados de forma **convencional** (dos 87 registros, há menos de 10 palavras escritas); (b) pouca variação nos monossílabos registrados de forma **não convencional**. Os números e os exemplos apresentados no Quadro 12 parecem fornecer pistas de que, quanto maior o número de registros de uma palavra, maior a probabilidade de aparecimento de registros **não**

convencionais – por exemplo, a palavra **já**, com 3 usos convencionais e 15 não convencionais, e a palavra **lá**, com 9 convencionais e 24 não convencionais.

Os oxítonos, por sua vez, foram os únicos, nessa variável, que tiveram tendência de uso convencional, mas isso seria decorrente dos seguintes usos:

Não verbos oxítonos com acento convencional		Não verbos oxítonos com acento não convencional	
aí	1	picolé	1
guaraná	1	português	2
fubá	3	fubá	7
vovó	13	ninguém	12
também	14	José	60
até	15	aí	63
José	198	também	87
você	306	você	218
outras ocorrências	29	outras ocorrências	104
Total	580	Total	428

Quadro 13: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos oxítonos

O Quadro 13 permite visualizar que, uma vez mais, o elevado número de atendimento às convenções ortográficas parece ser oriundo da repetição de um grupo de palavras, como ocorre, especialmente, com **você** e **José**. Também, nos usos **não convencionais**, contrariamente, vemos bastante repetição desses dois vocábulos. Essas palavras encontram-se constantemente em diversas práticas que envolvem o modo de enunciação falado e escrito; em especial, o caso de **José**, como explicamos, que fazia parte do contexto de produção dos enunciados, já que era parte do nome do município em que a coleta dos enunciados foi feita. Essa forte presença das palavras nas práticas das quais as crianças participam pode levar a um efeito de reconhecimento de sua forma escrita. Em se tratando de **você**, seguimos a hipótese que explicamos a partir do Quadro 8 (p. 71), ou seja, entendemos que essa é uma palavra de grande circulação social que, possivelmente, envolve diversas práticas orais e letradas das quais as crianças participam.

No entanto, dentre os casos de não verbos, quando retiramos as palavras **você** e **José**, tanto da contagem dos dados convencionais quanto dos não convencionais, o que parecia tendência muda, já que restam 33,63% (76 dados convencionais) e 66,37% (150 dados não convencionais). Nessa nova configuração dos dados, a tendência passa a ser a de maior uso não convencional, como no caso dos monossílabos – e, também, dos paroxítonos e proparoxítonos, como veremos na sequência.

Com essa “exclusão”, o uso da palavra oxítona **aí** torna-se bastante expressivo, devido às repetições. Sabemos que essa é uma expressão bastante usada, especialmente na fala coloquial, e que, possivelmente, permeia a vida dos sujeitos que têm contato, do mesmo modo, com a escrita. Segundo Tavares (1999), muitas vezes, seja na fala, seja na escrita, o dêitico locativo **aí**, que indica lugar, passa a desempenhar, na verdade, função de conexão textual, em forma de locativo anafórico temporal, agindo como um sequenciador espaço/temporal, para retomar um lugar já mencionado no interior do próprio texto com base na “ordenação temporal cronológica dos eventos narrados”, de modo que “formas indicadoras de tempo tornam-se indicadoras da interligação entre partes do texto” (TAVARES, 1999, p. 134). Com essa informação, não parece incomum encontrarmos, também, nos escritos infantis, o uso de **aí** agindo em forma de introdutor de efeito, de sequenciador textual, de finalizador etc., ao invés de expressar lugar propriamente dito. Porém o uso desse dêitico locativo para expressar conexão textual pode se dar no contexto de sala de aula (ou mesmo em outros), nos diversos momentos, em especial, quando se trata da produção do modo de enunciação falado, principalmente o menos formal.

Termos como **aí** e **daí**, quando presentes de forma “inesperada” na escrita, são, comumente, tomados como interferências da fala na escrita, e não, como assumimos aqui, como pistas da heterogeneidade constitutiva da escrita. Assim como supôs Capristano (2007b, p. 182) a respeito das segmentações convencionais e não convencionais, cremos que, em se tratando da acentuação gráfica, devido à criança ter feito registros ora convencionais, ora não convencionais, o fato de registrar atendendo às regras de acentuação gráfica esconde, no produto final, “o processo de constituição dessa escrita – heterogêneo, por excelência – o que não significa que ele não esteve presente o tempo todo”.

A tendência em não acentuar a palavra oxítona **aí**, como dissemos, palavra bastante recorrente na fala e na escrita (recorrência advinda da multiplicidade de papéis desempenhados pelo **aí**), pode estar ligada a uma tendência do sistema ortográfico do PB: a de ter **menos** oxítonas finalizadas por vogal acentuadas graficamente.

Usos raros, pelas crianças, de acento gráfico em oxítonas parecem estar ligados, também, às práticas sociais em que elas estão imersas. Essa raridade pode levar a entender que, por terem menos contato com palavras oxítonas trissílabas ou polissílabas acentuadas graficamente, já que são menos frequentes no PB, as crianças teriam sido conduzidas a escreverem menos vezes esses tipos de palavras, tanto com acento convencional quanto não convencional. Ou seja, quase todos os não verbos oxítonos registrados pelas crianças corresponderam ao padrão dissilábico: **fubá, vovó, também, até, José, você**, dentre outros.

Aquelas que marcaram uma peculiaridade nos dados referiram-se, justamente, ao que é menos comum no PB, ou seja, a palavras trissílabas. Essa hipótese pode ser considerada tanto para ocorrência convencional, como em **guaraná**, palavra de grande circulação social, principalmente porque pode ser recuperada em propagandas televisivas, folders, panfletos, devido à marca de refrigerantes Guaraná Antarctica, por exemplo, quanto para ocorrências não convencionais, como em **picolé** e **português**.

Os **paroxítonos** emergiram em quantidade elevada de registros **não convencionais**. Esses usos podem ser observados no quadro a seguir:

Não verbos paroxítonos com acento convencional		Não verbos paroxítonos com acento não convencional	
polícia	1	difícil	1
silêncio	1	cóclea	2
língua	2	história	33
história	5	óleo	25
açúcar	7	água	82
água	27	açúcar	126
outras ocorrências	21	outras ocorrências	156
Total	64	Total	425

Quadro 14: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos paroxítonos

Constantemente, temos notado a repetição de palavras que devem, segundo as convenções ortográficas, receber acento gráfico. Com os paroxítonos não foi diferente. O fato de se ter 27 vezes (42,2%) o registro da palavra **água** de maneira **convencional**, dos 64 dados dessa categoria, comprova isso. Conforme reiteramos, a recorrência do uso de uma mesma palavra ou de um grupo de palavras parece estar fortemente ligada com o resgate da palavra ou de outras com estruturas semelhantes. Resultado similar pode ser visto nos casos **não convencionais**, que, mais do que erros decorrentes do não atendimento às convenções ortográficas, parecem ser resultado do trânsito do sujeito por práticas sociais. Isso porque, com o maior registro de palavras não convencionais, em sua maioria sem registro algum de acento gráfico, observamos que a criança estava sensível à própria tendência do PB: ter muito mais palavras paroxítonas sem acento gráfico – já que seriam casos não marcados (BISOL, 1992, 1994) –, portanto, que **não** são exceção à regra geral de atribuição de acento primário.

Uma hipótese para a oscilação entre registro convencional e não convencional da palavra **água**, por exemplo, pode estar ligada à cena enunciativo-pragmática, tendo em vista que essa palavra apareceu, predominantemente, nos enunciados produzidos a partir da Proposta 8, que tratava da dengue, e que foi baseada em um panfleto utilizado antes da produção, no qual a palavra **água** apareceu registrada algumas vezes. A flutuação nas formas

de registo ou não registo de acento gráfico nessa palavra, além de poder ter relação com esse contexto mais imediato, também pode ter resultado da recuperação de outras práticas, como no contexto médico ou em espaços públicos em que essa e outras informações também circulam, e não só naqueles contextos que fazem referência a campanhas como essa.

O registro de **açúcar**, em sua maioria com ausência de acento – outro dado que também foi recorrente entre os usos não convencionais de acento gráfico –, estaria ligado, a nosso ver, à raridade desse uso do acento gráfico, em função da raridade do padrão acentual que ele assinala. No PB, como vimos, a maior parte das palavras paroxítonas não é acentuada graficamente, já que o padrão paroxítono configura, em geral, caso não marcado de acento fonológico (BISOL, 1992, 1994). Apenas as paroxítonas terminadas com sílaba pesada, terminadas por consoante ou ditongo (como **açúcar**, **história**, **óleo**), são graficamente acentuadas, por constituírem casos de acento fonológico considerados marcados (BISOL, 1992, 1994). Essas duas informações podem explicar a ausência de acento no registro da criança. Essas crianças podem estar sob o efeito de que **paroxítonas** não precisam de acento gráfico, não estando sensíveis, ainda, para a diferença entre as paroxítonas terminadas com sílaba leve finalizadas por vogal e as paroxítonas terminadas com sílaba pesada, fechadas por consoante ou ditongo. O mesmo pode ser dito sobre os dados não convencionais menos recorrentes, como **difícil** e **cóclea**.

As ocorrências de proparoxítonas também podem mostrar o trânsito da criança por práticas orais e letradas:

Não verbos proparoxítonos com acento convencional		Não verbos proparoxítonos com acento não convencional	
matemática	1	sábado	1
líquido	1	básico	1
única	1	fonoaudióloga	1
ópera	1	ácido	1
física	1	matemática	3
câmera	1	física	6
higiênico	1	máquina	7
árvore	2	médico	11
xícara	2	tímpano	17
cérebro	4	cérebro	26
óculos	4	xícara	57
médico	8	outras ocorrências	77
Total	27	Total	208

Quadro 15: 1 palavras que preveem acento gráfico: não verbos proparoxítonos

Considerando que não há exceção à regra de acentuação gráfica para as palavras **proparoxítonas**, devendo ser todas, portanto, acentuadas graficamente, em geral, para os

escreventes que já foram expostos, formal e sistematicamente, a essas regras, ela poderia ser vista como uma regra de fácil apreensão e dificilmente esse escrevente “mais experiente” deslizaria por outras possibilidades da língua⁵⁷. Ao observar os resultados dos registros de palavras com essa posição no acento nas produções infantis, vemos que há expressivamente mais casos **não convencionais** que convencionais.

Em quase todos os registros não convencionais de proparoxítonos, houve ausência de acento gráfico, de forma que somente uma ocorrência da palavra **cérebro** teve troca do tipo de acento (trocou o agudo pelo grave) – cujo registro foi **chèlebro**. Esse elevado número de ausência de acento proparoxítono (207, no total) pode ser explicado, porque, segundo Bisol (1992, 1994), o padrão menos frequente na língua é o que tem acento primário na antepenúltima sílaba. Foi o que constatou, também, Ney (2012), ao analisar a recorrência nessa posição de acento gráfico em escritos infantis. Nesse caso, por serem menos comuns, as crianças das séries iniciais teriam menos contato com esse tipo de palavra e, em consequência, oscilariam em usar convencionalmente ou não fazer uso nenhum de acento gráfico.

Observamos, por exemplo, que o maior número de repetições entre as proparoxítonas registradas de forma não convencional esteve ligado a conteúdos ou temas bastante específicos dos comandos de produção, como foram os casos de **tímpano** e **cérebro**, abordados em vários momentos na cena enunciativo-pragmática na qual essas palavras foram registradas, em especial, no modo de enunciação falado, por meio de palestras efetivadas sobre audição (Propostas 01 e 02), e de **xícara**, diversas vezes escrita pelas crianças, em especial, na Proposta 11, que pedia a produção de uma receita. Essas informações nos conduzem à compreensão, de forma mais acentuada, de que os usos de acento gráfico na escrita de crianças, quando em aquisição, não seriam resultado do (des)conhecimento das regras de acentuação gráfica, mas das práticas sociais em que elas (crianças e situações linguísticas e discursivas que envolvem o acento gráfico) transitam.

3.1.1.3 Tendências em relação ao número de sílabas

O emprego (convencional ou não) de acento gráfico também está ligado com o número de sílabas que formam uma palavra, que, por sua vez, está intimamente relacionado

⁵⁷ Pesquisa desenvolvida por Moreira (1999) refuta essa suposição. Como mostramos na seção teórica (p. 25-26), a autora investigou escritos de professores de 2º grau de LP, após realização de ditado de pseudopalavras com estrutura semelhante às proparoxítonas. Ela constatou que, mesmo nesses casos, algumas dessas pseudopalavras não teriam recebido acento gráfico, chegando à conclusão de que as regras de acentuação gráfica não seriam fator determinante para o modo como escreventes, até mesmo aqueles “experientes”, acentuam.

com a posição do acento gráfico⁵⁸. Observemos, então, a partir de agora, como essa variável se manifestou nos dados que formaram nosso material de análise, considerando, primeiro, os verbos e, depois, os não verbos. O Gráfico 8 ilustra como encontramos os verbos por número de sílabas:

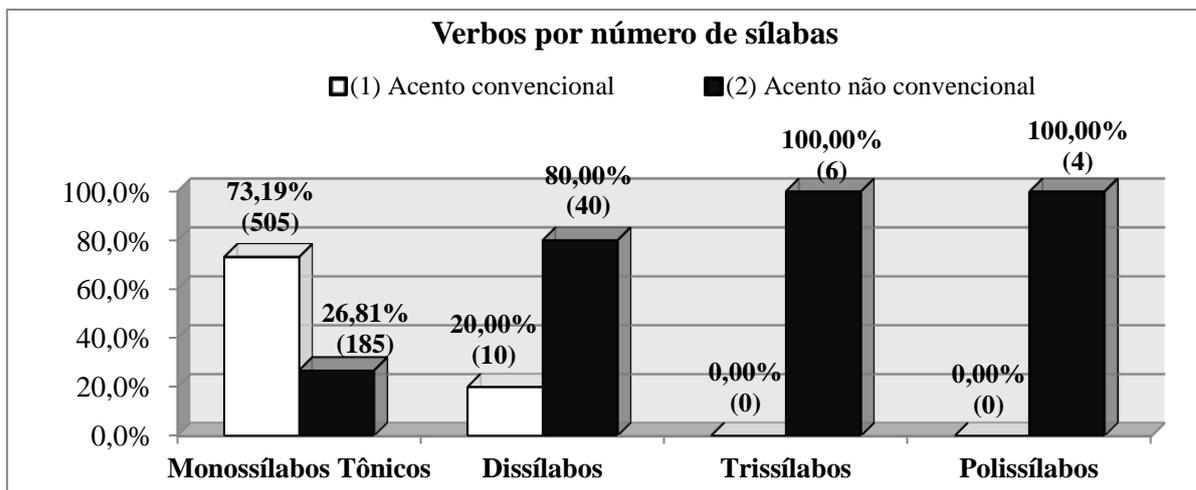


Gráfico 8: I palavras que preveem acento gráfico: verbos por número de sílabas

Notamos, dentre todos os verbos utilizados, a partir dos números absolutos, que foi tendência o registro de palavras com apenas **uma sílaba**. A tendência em usar convencional ou não convencionalmente verbos monossílabos pode ser explicada, também, como demonstrado na análise do Quadro 9 (p. 74), pela baixa variabilidade de verbos utilizados: as crianças registraram, sobretudo, o verbo **ser**, conjugado na terceira pessoa do singular, **é**.

Sobre os verbos **dissílabos**, os dados quantitativos mostram que a tendência foi o registro **não convencional**, com 40 (80%) casos, enquanto os verbos dissílabos com registro convencional teriam representado dados mais particulares, por terem sido escritos pelos escreventes apenas 10 vezes (percentual de 20%). Dentre esses registros de dissílabos, convencionais e não convencionais, feitos pelas crianças, notamos os seguintes casos:

⁵⁸ Inclusive, algumas vezes, ambas as variáveis coincidem. É o que acontece com os monossílabos tônicos acentuados graficamente, por serem formados por apenas uma sílaba, em que o acento gráfico, então, recai. Palavras com outras quantidades de sílabas também podem coincidir com a posição do acento gráfico, mas nem sempre, porque há tanto oxítonas quanto paroxítonas formadas por duas ou mais sílabas, do mesmo modo que não se têm proparoxítonas com menos de três sílabas.

Verbos dissílabos com acento convencional		Verbos dissílabos com acento não convencional	
está (estar)	10	chamá-los (chamar + los)	1
		trazê-lo (trazer + los)	1
		está (estar)	38
Total	10	Total	40

Quadro 16: 1 palavras que preveem acento gráfico: verbos dissílabos

Ao olhar para o(s) tipo(s) de verbo(s) com duas sílabas utilizado(s) pelas crianças, em que o acento foi colocado de forma **convencional**, voltamos a constatar que eles dizem respeito a exatamente os mesmos verbos oxítonos: todos foram o verbo **estar**, conjugado na terceira pessoa do singular do presente do indicativo (**está**). Já nos casos **não convencionais**, a recorrência em registrar verbo com duas sílabas também equivaleu ao verbo **estar** em sua forma **está**, de modo que a peculiaridade foi observada nos verbos acompanhados de pronome enclítico. Novamente, em função da invariabilidade de verbos utilizados, houve o que parece tendência, em função da repetição de um pequeno número de palavras.

Sobre os **trissílabos** e os **polissílabos**, todas as vezes em que a criança escreveu verbos com essas quantidades de sílabas foram ocorrências **divergentes** das convenções ortográficas: 6 de palavras com três sílabas e 4 de palavras com mais de três sílabas. Notamos que esses verbos são os que devem receber acento gráfico em posição paroxítona (trissílabos: **saíram** (2); polissílabos: **atraída** (4)) e em oxítona (dissílabos: **chamá-los** (1); **trazê-lo** (1); trissílabos: **estará** (1); **recebê-las** (1); **conhecê-lo** (2)). Reforçamos que verbos com três ou mais sílabas acentuados graficamente parecem ser menos recorrentes nas práticas sociais e históricas de crianças em aquisição da escrita, ainda mais quando são formados por estruturas mais complexas, como ocorre com os verbos + pronomes enclíticos, por isso, a tendência é registrar essas palavras com acento gráfico não convencional.

Por fim, os não verbos por número de sílabas apresentaram as seguintes tendências:

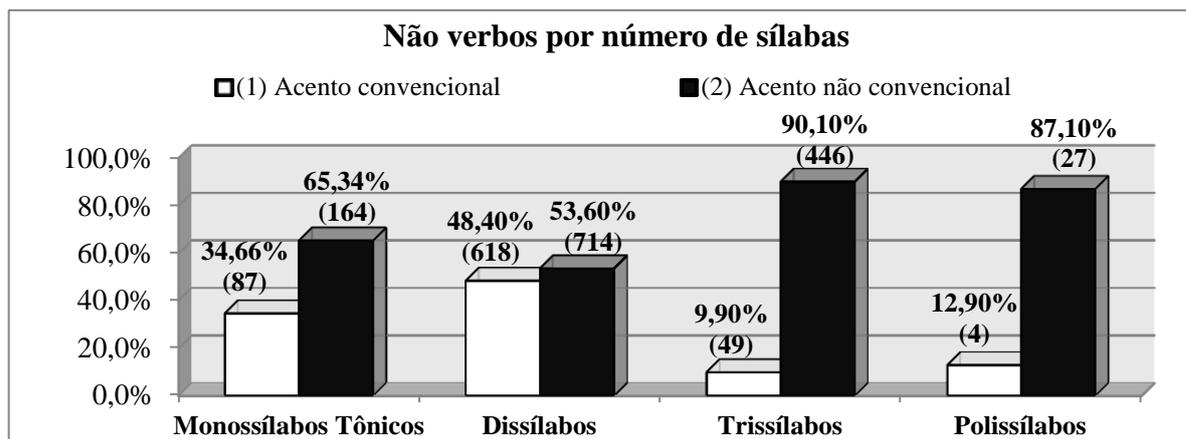


Gráfico 9: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos por número de sílabas

Somados os números absolutos apresentados no quadro e considerando a relação percentual entre eles, notamos que tiveram, consideravelmente, mais palavras **dissílabas** registradas: das 2.109 palavras examinadas, 1.332, correspondentes a 63,2%, foram dissilábicas; 251 (11,9%) foram monossílabas, 495 (23,5%) foram trissílabas e, apenas, 31 (1,5%) foram polissílabas. Além disso, houve tendência quanto ao registro **não convencional em todas as palavras** com as diferentes quantidades de sílabas. Desse modo, tivemos 87 (34,66%) monossílabos tônicos grafados com acento convencional e 164 (65,346%) registros de acento não convencional; os dissílabos também tiveram mais casos não convencionais, com 714 (53,60%), do que convencionais, com 618 (48,40%) dados, embora com pouca diferença; os trissílabos somaram uma grande diferença em dados numéricos entre acento colocado de forma convencional (49 (9,90%)) e acento colocado de forma não convencional, que foi extremamente superior (446 (90,10%)); do mesmo modo que os polissílabos que, apesar da baixa quantidade de usos em números absolutos, apresentou um percentual semelhante aos trissílabos: 4 (12,90%) convencionais e 27 (87,10%) não convencionais.

A distribuição das palavras com duas sílabas com acento convencional e não convencional, escritas pelas crianças, pode ser vista a seguir:

Não verbos dissílabos com acento convencional		Não verbos dissílabos com acento não convencional	
aí	1	invés	1
nestlé	1	belém	2
tevê	1	vovó	7
café	5	ninguém	12
alguém	7	fêmea	24
até	15	aí	63
josé	198	também	87
você	306	você	218
outras ocorrências	84	outras ocorrências	300
Total	618	Total	714

Quadro 17: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos dissílabos

Novamente, vemos incidir, por um lado, a grande repetição de palavras e, por outro, a especificidade de alguns registros. Em se tratando das ocorrências **convencionais**, é, sobretudo, a soma das vezes que as crianças escreveram as palavras **José** (198) e **você** (306), isto é, 504, que dá o estatuto do grande número de acento convencional nos dissílabos, já que sem eles teriam apenas 113 ocorrências – e, ainda assim, com repetições de outros dissílabos.

O que se apresentou como antitendência (o registro convencional), por sua vez, como **nestlé**, **tevê** e **café** foram palavras que podem compor o repertório das práticas, especialmente, letradas pelas quais as crianças circulam, de diferentes modos: por **nestlé** ser uma marca de chocolate em pó famosa e poder levar a um efeito de reconhecimento de “já-ditos”; por **tevê** ser semelhante a **você**, em termos gráficos e em termos fonológicos, esse último que teve elevada quantidade de uso; por **café** compor um item que consta nas prateleiras de supermercado e, inclusive, por ter aparecido, em maior número, nas Propostas 09 e 10, que pediam a produção de listas de compras. Desse modo, pensamos na possibilidade de a criança ter sido movida pela recuperação do “já-dito”, ou pela cena enunciativo-pragmática.

Sobre os registros **não convencionais**, já tratamos do uso mais recorrente: **você** (a partir do Quadro 13, p. 78). Por isso, cabe ressaltar que palavras como **Belém** e **vovó** foram as que tiveram menos usos e, ainda que a palavra **fêmea** tenha tido mais repetições, foi bastante inferior à palavra **você**, por exemplo. Esses usos mais raros compreenderam, em sua maioria, a falta de acento gráfico, mas tiveram outros, como poucas vezes em que a criança escreveu **vovó**, por exemplo, com troca na posição do acento tônico (**vóvo**) e uso de mais de um acento gráfico (**vóvó**), do mesmo modo que a palavra **fêmea**, que teve troca do tipo de acento (**fêmea**) pelo escrevente. Essas ocorrências podem ser explicadas pelo fato de a criança ter, “na sua representação gráfica, a informação de que tais palavras devem receber acento

gráfico, sem que, no entanto, encontrem apoio, em seu conhecimento sobre a relação entre o acento prosódico e o gráfico, acerca da posição em que este deve recair” (NEY, 2012, p. 112).

A utilização de não verbos trissílabos é mostrada no Quadro 18:

Não verbos trissílabos com acento convencional		Não verbos trissílabos com acento não convencional	
guaraná	1	ácido	1
mocotó	1	líquido	2
silêncio	1	música	2
diário	1	polícia	6
remédio	4	parabéns	7
história	5	remédio	18
açúcar	7	história	33
médico	8	açúcar	126
outras ocorrências	21	outras ocorrências	251
Total	49	Total	446

Quadro 18: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos trissílabos

Nos casos referentes aos trissílabos que **atenderam às convenções ortográficas**, observamos uma variação maior de palavras entre os não verbos. Parece ocorrer que, quando se tratam de palavras com maior número de sílabas, o emprego de acento gráfico é menos usado, em especial, de forma convencional e, quando usam, as palavras parecem estar bastante ligadas às propostas de produção solicitadas. Vemos isso quando observamos as poucas repetições das palavras com três sílabas indicadas no Quadro 18. Já aqueles com acento **não convencional** voltam a figurar o padrão que temos encontrado: repetição no uso de algumas palavras, o que dá o estatuto de grande número de ocorrências.

Ou seja, quando vimos diversas repetições da palavra **açúcar**, por exemplo, a maioria delas foi escrita sem acento algum, inclusive, em determinados casos, ainda que poucos, omitindo a consoante final **-r**. A ausência de registro do acento gráfico nesses casos pode estar ligada à maior raridade de palavras paroxítonas acentuadas graficamente no PB, em comparação com a quantidade mais expressiva de paroxítonas não acentuadas graficamente.

A respeito dos não verbos polissílabos, observamos o seguinte:

Não verbos polissílabos com acento convencional		Não verbos polissílabos com acento não convencional	
matemática	1	fonoaudióloga	1
higiênico	1	fotógrafa	2
aniversário	1	descartáveis	3
recarregável	1	aniversário	11
		outras ocorrências	10
Total	4	Total	27

Quadro 19: I palavras que preveem acento gráfico: não verbos polissílabos

Os polissílabos acentuados graficamente apareceram poucas vezes nos enunciados infantis. Notamos que, dentre essas poucas palavras, aquelas que foram acentuadas graficamente de forma **convencional** foram todas registradas uma única vez cada. Embora os casos **não convencionais** tenham tido poucas variações, em alguns, essas variações foram mais expressivas. Supomos, como ocorreu em outros casos de acento gráfico aqui examinados, que essas palavras com maior número de sílaba são, em geral, pouco registradas e, dada a complexidade silábica, no seu registro, as crianças podem estar mais sensíveis a quantas sílabas formam essas palavras e menos sensíveis ao acento.

3.1.2 O funcionamento das palavras que não preveem acento gráfico

Nesta seção, pretendemos expor a quantidade de usos de acento gráfico não convencional, ocorrências em que a criança registrou usou acento em palavras que não preveem acento gráfico. Nessa exposição, verificaremos o que foi tendência na distinção entre verbo e não verbo e entre as variáveis linguísticas utilizadas para a análise. Consideraremos, também, a variável *timbre*, uma vez que ela se mostrou importante para explicar nossos dados. Em primeiro lugar, observemos como as palavras que não preveem acento gráfico foram dispostas por meio de verbos e não verbos:

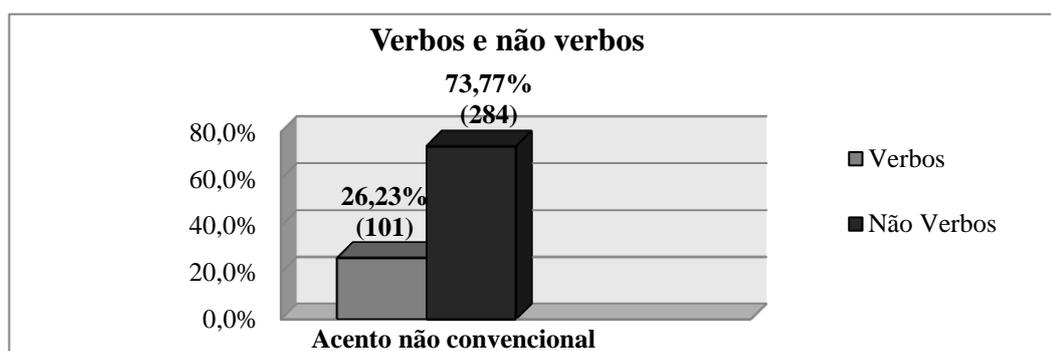


Gráfico 10: II palavras que não preveem acento gráfico: verbos e não verbos

Em razão de organizarmos apenas as ocorrências não convencionais de acento nesse grupo, o parâmetro de comparação para verificar tendências foi, unicamente, as variáveis sugeridas neste estudo. Nesses casos de palavras que não preveem acento gráfico, houve um número mais elevado de acento em **não verbos**, com 284 (73,77%), enquanto, em verbos, identificamos 101 (26,23%) dados. Esse resultado pode ser relacionado ao que obtivemos com a análise das palavras que deveriam ser acentuadas graficamente, tanto para acento convencional quanto para acento não convencional: como vimos, das 2.858 palavras que preveem acento gráfico examinadas, 2.109 (73,79%) foram registros de não verbos e 749 (26,21%) ocorrências de verbos.

Ao fazer mais usos de não verbos que não preveem acento gráfico do que em verbos, uma vez mais, a criança parece ser movida pela própria tendência do PB, como temos visto, isto é, de registrar mais nomes, com acento gráfico não convencional, do que verbos. Basta olharmos para algumas páginas de livros, de jornais, de revistas etc. para vermos que existem expressivamente mais não verbos com a necessidade de registro de acento gráfico do que verbos, dentro do léxico do PB. Observaremos, mais adiante, se esses usos não convencionais estiveram mais diretamente relacionados aos casos não marcados na língua, verificando se os escreventes tenderam a colocar o acento gráfico sobre a sílaba tônica das palavras ou não. Por ora, focalizamos no(s) tipo(s) de acento(s) gráfico(s) mais utilizado(s).

3.1.2.1 Tendências em relação ao tipo de acento gráfico registrado pela criança

O Gráfico 11 aponta o número de dados de verbos e de não verbos por tipo de acento gráfico sinalizado pelos escreventes:

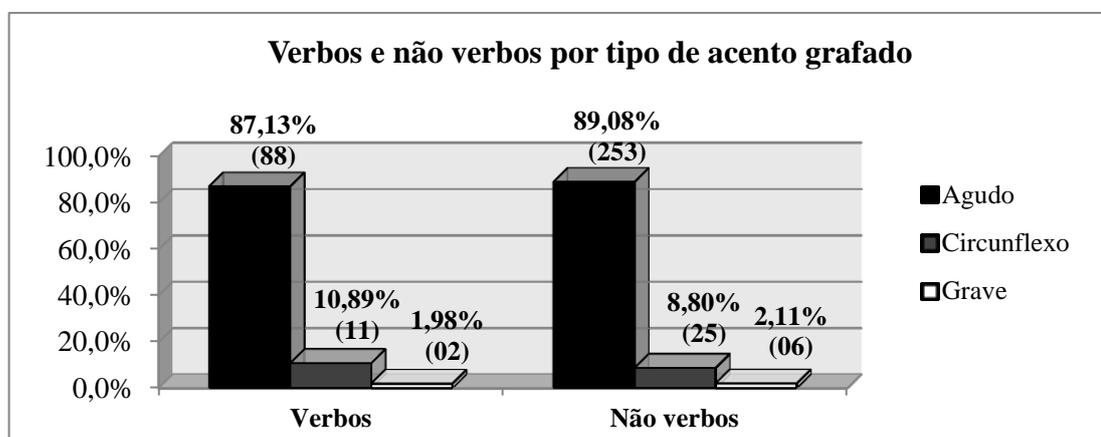


Gráfico 11: II palavras que não preveem acento gráfico: verbos e não verbos por tipo de acento grafado

No que se refere aos **verbos** com acento não convencional desse grupo em análise, notamos que a tendência foi o uso de **acento agudo**, sendo que esse sinal diacrítico teve 88 (87,13%) registros, enquanto o circunflexo teve apenas 11 (10,89%) e 2 (1,98%) dados de grave, o que nos chama a atenção, tendo em vista que, no PB, não existem verbos com acento grave. Para **não verbos**, a tendência em grafar **acento agudo** permaneceu, pois 253 (89,08%) palavras foram sinalizadas com esse sinal gráfico, 25 (8,80%) com o circunflexo e 6 (2,11%) com o grave. Novamente, há como contrastar o tipo de acento mais utilizado em palavras em que não deveriam receber acento com os resultados que obtivemos com o grupo de palavras em que preveem acento gráfico: nas palavras que o preveem (registrados de forma convencional e não convencional), também notamos mais de 50% das palavras com acento agudo: 96,67% verbos e 68,45% não verbos.

Agora, passemos a olhar, mais detidamente, os verbos com acento agudo, circunflexo e grave encontrados nos enunciados analisados – mostrados no Quadro 20.

Verbos registrados com acento agudo		Verbos registrados com acento circunflexo		Verbos registrados com acento grave	
tem (tém)	1				
converso (convérso)	1				
chove (chóve)	1				
puderam (podéram)	1				
quer (quér)	2	aprendi (aprêndi)	1		
estava (estáva/estáfa)	2	responder (respoundê)	1	pode (pòde)	1
enxerga (enchérga)	2	fosse (focê)	1	encontrou (encòntrou)	1
pega (péga/pége)	3	quer (quêr)	1		
quero (quéro)	3	tem (têm)	7		
coloque (colóque/coloqué)	6				
era (éra)	27				
outras ocorrências	39				
Total	88	Total	11	Total	2

Quadro 20: Il palavras que não preveem acento gráfico: verbos com agudo, circunflexo e grave

Um ponto relevante a se destacar a respeito dessa variável (tipo de acento), para verbos, foi que houve uma variabilidade de palavras registradas pelas crianças, isto é, não tiveram tantas repetições de palavras, ao contrário do que vínhamos constatando nas palavras que preveem acento gráfico. Vemos, no Quadro 20, que os verbos registrados com acento agudo foram os que tiveram, em algumas palavras, mais variação do tipo de palavra escrita, exceto o verbo **ser**, conjugado na terceira pessoa do singular do pretérito imperfeito do indicativo: **era**, que teve 27 repetições entre os escritos infantis, em cotextos e contextos diferentes. **Era** trata-se de uma palavra paroxítona, pois, como vimos, a partir dos estudos

fonológicos, ela atende à regra geral que determina que a penúltima seja a sílaba proeminente, dada a relação estabelecida entre sílaba dominante/dominada.

O uso de acento agudo na posição paroxítona dessa palavra ocorreu em todas essas repetições e esse fato parece estar intimamente ligado com aspectos fonológicos da língua, quando a criança marcou com acento gráfico a posição do acento primário de uma palavra que se configura dentro do padrão não marcado da língua. Com isso, a criança parece ter sido levada a realçar a sílaba dominante da palavra, que estaria ligada à analogia estabelecida entre a (sua) fala e a (sua) escrita. Outra hipótese é a de que esse registro seja proveniente de uma memória gráfica que se tem de palavras que o escrevente tem contato socialmente, como o mesmo verbo **ser**, conjugado na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, **é**, que deve receber acento agudo. Como observamos no Quadro 5 (p. 66), esse verbo **é** foi 499 vezes registrado pelas crianças de forma convencional, com acento agudo, portanto.

Os casos mais peculiares, com poucos registros – como **converso (convérso)**, **chove (chóve)**, **puderam (podéram)**, **quer (quér)** e todos os demais que estão entre as “outras ocorrências” de verbos registrados com acento agudo pelas crianças, quando as palavras não o previa –, tiveram maior alternância, se comparados ao dado mais recorrente dessa variável, visto há pouco (**era**). Nesses dados exemplificados, notamos que o acento agudo geralmente foi colocado na sílaba tônica das palavras e, também, em vogais de timbres vocálicos abertos. Essa correspondência, provavelmente, é uma pista da relação direta estabelecida pela criança entre a (sua) fala e a (sua) escrita. Ou seja, nesses registros, é possível ver que a criança está sendo levada por um imaginário em que o escrito seria uma forma de representar o falado, em sua totalidade.

Dentre os verbos, identificamos, ainda, dois casos mais raros, em que a criança fez uso de acento agudo, porém, em posição distinta da sílaba tônica da palavra: o registro de **coloque**, com acento em posição oxítônica (**coloqué**), e de **precisando**, em posição proparoxítona (**precísando**)⁵⁹, o que permite relativizar a suposição feita anteriormente a respeito da relação integral feita pela criança entre a (sua) fala e a (sua) escrita. Provavelmente, a motivação para o uso de acento agudo nessas palavras teria sido proveniente do grande número de verbos que não preveem acento gráfico, mas foram registrados com acento agudo pelas crianças – como vimos no Quadro 20, de 101, 88 dados. Além disso, é interessante observar que, mesmo que a criança tenha sido levada a não marcar essas palavras com acento primário em posições paroxítonas, atraídas pelo acento fonológico, quando

⁵⁹ Dado inserido em “outras ocorrências”.

acentuaram, o acento gráfico recaiu em uma sílaba que não ultrapassou o limite da Janela de Três Sílabas (BISOL, 2013, p. 292), permitido nessa língua, uma vez mais, “obedecendo” ao que acontece na língua e na escrita no PB. O próprio “fato de que, no português, o acento cai sempre sobre uma das três últimas sílabas da palavra, já é um indicativo da regularidade subjacente à distribuição do acento” (BISOL, 2014, p. 140), e a criança parece estar sensível para essa regularidade, pois, mesmo que a palavra **precisando** tenha mais de três sílabas (com uma quarta, da direita para a esquerda), o acento é posto na antepenúltima.

Parece que os verbos assinalados pelas crianças com acento circunflexo foram usados ora para anunciar que a palavra é oxítônica, como ocorreu com o dado peculiar **responndê** (**responder**), ora para assinalar a complexidade da sílaba, como em **aprêndi** (**aprender**), que teve acento circunflexo colocado sobre a penúltima sílaba, a mais complexa da palavra. O primeiro caso pode, mais diretamente, ser explicado a partir da própria pronúncia informal da palavra (**responndê/responndê**, ex.: “vô **responndê/responndê** a pergunta que você me fez”). No segundo, a formação da sílaba em que o acento gráfico foi colocado (**aPREndi**) é pesada⁶⁰ e, portanto, complexa, pois envolve um ataque ramificado, isto é, as consoantes que iniciam a segunda sílaba (PR) e, também, uma rima ramificada, ou seja, o núcleo formado por uma vogal (E) e a coda final representada por consoante (N). Tem-se, então, uma estrutura silábica do tipo CCVC⁶¹, diferente da primeira, que é formada apenas por V, e da última, composta por CV. Nesse sentido, em **aPREndi**, o acento não marcaria tonicidade, mas, sim, complexidade da sílaba.

Em outros casos, esse acento parece ter sido usado mais como uma forma de marcar alguma saliência do verbo átono **ter**, conjugado na terceira pessoa do singular⁶²: **tem**. Ao aparecer com acento nesse contexto, pode manter relação semelhante ao que notamos com a palavra homônima **têm**, tendo em vista que ela é existente no léxico do PB e tem a função morfossintática de expressar o plural do mesmo verbo **ter**, isto é, corresponde à conjugação desse verbo na terceira pessoa do plural. Logo, não só a possível saliência do verbo **ter** mas também a existência, no PB, da palavra **têm** podem ter motivado o registro do acento circunflexo em um contexto não previsto pelas convenções.

Os não verbos por tipo de acento gráfico registrados pelas crianças são apresentados no Quadro 21:

⁶⁰ Chacon (2005, p. 85) explica, em nota, que sílabas “pesadas são aquelas cuja rima é constituída por vogal + consoante (por exemplo: cAR, em *carta*; cAN, em *canto*) ou por vogal + vogal (por exemplo, nos ditongos EU, em *meu*, e AU, em *mau*)”.

⁶¹ A letra C indica consoante e a letra V, vogal.

⁶² O verbo **ter** dependerá sempre do contexto de produção (isto é, da oração em que for empregado) para se saber se se trata da forma no plural ou no singular.

Não verbos registrados com acento agudo		Não verbos registrados com acento circunflexo		Não verbos registrados com acento grave	
me (mé)	1	quando (cãndo)	1	feijão (feijão)	1
alface (álface)	1	Moreira (Môreira)	1	sucrilhos (sucrilhos)	1
colega (coléga)	1	alface (alfacê)	1	caminho (caminho)	1
febre (fébre/fébri)	2	me (mê)	1	cordinha (cordinha)	1
nome (nóme/moné)	3	gente (gêtei)	1	biblioteca	1
colher (colhér)	3	de (dê)	1	(bibliotèca)	1
voz (vóz/vós/fóis)	10	coco(s) (côco/cocô(s))	3	eu (èu)	1
e (é)	16	docê	3		
ela (éla)	43	porque (pôrque)	4		
outras ocorrências	173	outras ocorrências	9		
Total	253	Total	25	Total	06

Quadro 21: II palavras que não preveem acento gráfico: não verbos com agudo, circunflexo e grave

Assim como temos observado, o acento mais utilizado pelas crianças nos não verbos que não preveem acento gráfico também foi o agudo. Nesse caso, 43 ocorrências apresentaram acento agudo na palavra **ela**, na penúltima sílaba: **éla**. Para explicar esses registros, três fatores precisam ser considerados: posição do acento, timbre da vogal, dialogia instaurada pela relação homonímica que a vogal -e mantém com o verbo *ser*, conjugado como *é*. O acento não convencional, nesses dados, foi colocado na sílaba tônica da palavra (ela), um dissílabo paroxítono, sílaba essa formada por uma única vogal de timbre aberto.

A escolha da criança, se feita por esses fatores, parece ter sido guiada por uma “tentativa” de registrar elementos da (sua) fala na (sua) escrita. Não se pode deixar de considerar, no entanto, a atuação da memória do verbo *ser*, conjugado como *é*, como um fator motivador dessas ocorrências não convencionais, ainda mais quando recuperamos os dados levantados anteriormente, nos quais observamos um grande número de acertos de acentuação gráfica da criança no registro desse verbo – como vimos, das 625 vezes em que esse verbo foi registrado, 499 (79,8%) foram convencionais. A escolha da criança, se feita por essa relação homonímica, parece ter sido guiada por uma circulação pelo “já-dito”, ou, ainda, pelas suas experiências letradas com o verbo *ser*. O próprio fato de a criança ter colocado acento agudo, mesmo em um único monossílabo átono, como foi o caso de **mé (me)**, um dos dados raros, pode, do mesmo modo, ser pista de um efeito de reconhecimento do verbo *é*, nas práticas sociais e históricas pelas quais o escrevente transita.

As palavras registradas pelas crianças com acento circunflexo foram bastante variadas, apesar das poucas ocorrências. Uma das palavras mais vezes repetida foi **porque** e, em todos os 4 casos, o acento circunflexo foi colocado em posição paroxítona (**pôrque**), isto é, o sinal diacrítico foi registrado sobre a sílaba **por**. Essa é uma palavra complexa, pois existe, no PB,

de quatro diferentes maneiras, determinadas pelo cotexto de produção: **porque**, **porquê**, **por que** e **por quê**. Apesar de não ser permitido o registro ortográfico dessa palavra conforme a criança propôs, diante das diferentes possibilidades da língua (com ou sem acento gráfico e em diferentes posições), parece ocorrer um efeito de reconhecimento dessas diferentes possibilidades. Além disso, esse registro deixa ver a circulação dialógica (CORRÊA, 2004) da criança, tendo em vista que o acento não convencional na palavra pode ter sido motivado pela existência do verbo **pôr**, no PB. Também podemos pensar que, por provavelmente não saber o local em que o acento deve recair, parece haver uma tentativa de marcar o que é mais comum no PB, ou seja, o padrão paroxítono.

Das 6 vezes em que a criança utilizou acento grave em palavras em que a crase não ocorre, pelo menos 3 podem estar ligadas a um efeito de reconhecimento de que as palavras paroxítonas são tendência natural no PB. Esse tipo de relação ocorreria, por exemplo, em **sucrílhos (sucrilhos)**, **camínho (caminho)** e **bibliotèca (biblioteca)**, todos com acento grave na sílaba proeminente, isto é, na penúltima. Com isso, “as crianças parecem tentar plasmar em sua escrita contrastes rítmicos que certamente detectam, sobretudo, a partir do relevo prosódico do acento na oralidade” (CHACON, 2005, p. 82).

Nesses casos, a verdadeira função do acento grave – unir duas vogais idênticas ou unir uma vogal feminina com pronomes demonstrativos – se perde e ele passa a ter valor de acento agudo, para marcar a sílaba proeminente e os timbres vocálicos em que o acento primário recai. Esses registros devem ter ocorrido em razão de a criança não saber a função do acento grave ou por um efeito de reconhecimento do acento agudo que marcaria os timbres vocálicos nessas sílabas em que aparecem, dada a proximidade visual gráfica de ambos os acentos, que mudam apenas a direção (` , ´). Em vista disso, nos preocupamos em notar se esses tipos de acentos gráficos registrados corresponderam ou não ao timbre vocálico que a sílaba dominante da palavra tem.

3.1.2.1.1 Tendências na relação entre o acento gráfico e o timbre vocálico

Nesta seção, pretendemos mostrar, assim como nas demais deste capítulo, as quantidades, em números absolutos e percentuais, de palavras que não preveem acento gráfico, mas foram acentuadas pelas crianças e qual a relação que esse acento mantinha com o timbre da vogal acentuada pela criança⁶³. Nas convenções ortográficas, o acento **circunflexo**,

⁶³ Ressaltamos que, para propor essa relação, tomamos por base as mesmas palavras apresentadas no Quadro 20 (p. 90).

quando acumula a função de indicar acento marcado + timbre, assinala o timbre fechado, como em **vovô**; o acento **agudo**, por sua vez, quando acumula a função de indicar acento marcado + timbre, assinala o timbre **aberto**, como em **vovó**. Com base nessa convenção, construímos o gráfico seguinte, separando os registros não convencionais de acento gráfico nos quais as crianças mantiveram a relação circunflexo = fechado e agudo = aberto dos casos em que elas inverteram essa relação (circunflexo = aberto e agudo = fechado). Os casos nos quais o acento foi colocado em uma sílaba que não é a tônica da palavra, como nos momentos em que a criança usou acento grave – que, como vimos, não tem a função de indicar timbre – e quando ela usou mais de um acento em palavras que não preveem acento gráfico, foram categorizados como “outras ocorrências”. Os resultados também foram organizados considerando a distinção entre verbos e não verbos:

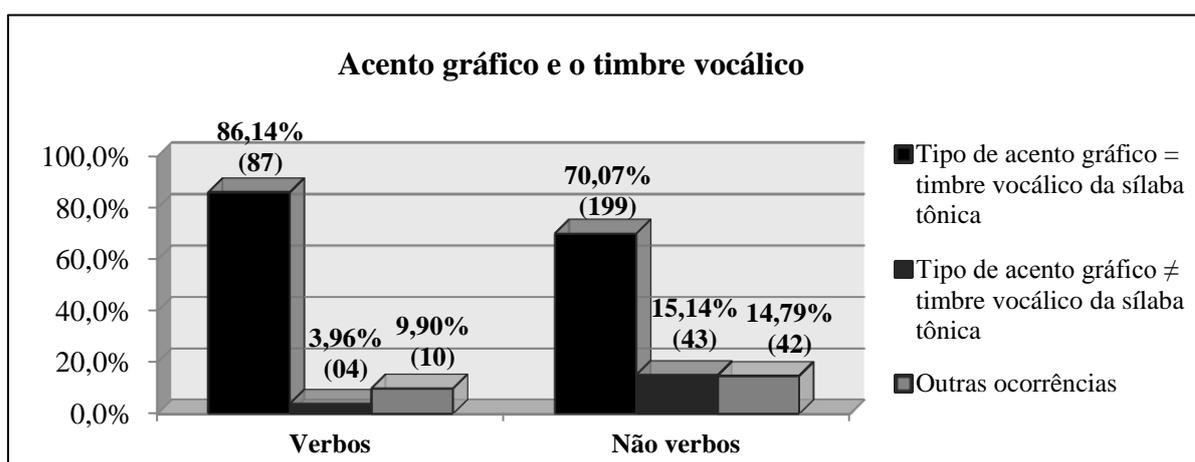


Gráfico 12: II palavras que não preveem acento gráfico: verbos e não verbos por tipo de acento e timbre

Nos dados mostrados no Gráfico 12, observamos que foi **tendência a marcação de acento gráfico correspondente ao timbre vocálico da sílaba tônica**, seja para **verbos**, com 87 (86,14%) ocorrências, seja para **não verbos**, com 199 (70,07%) casos. Assim, foi superior o uso de acento **circunflexo** para marcar timbre **fechado**, como o verbo **respondê** (**responder**) e o não verbo **sêu** (**seu**), e de acento **agudo**, para marcar timbre **aberto**, como o verbo **quéro** (**quero**) e o não verbo **bonéca** (**boneca**). Notamos, com esses resultados, que as crianças parecem estar bastante sensíveis para a abertura e para o fechamento do timbre vocálico das palavras que registraram. Provavelmente, essa sensibilidade resulta da força que as práticas de letramento e de oralidade em que estão inseridas têm para a sua percepção de que há certas representações gráficas para abertura e/ou para o fechamento vocálico, já que,

na fala, há uma regularidade para a abertura e para o fechamento do timbre vocálico, regularidade que nem sempre é necessária marcar, graficamente, na escrita.

O tipo de acento gráfico diferente do timbre vocálico somou apenas 4 (3,96%) verbos e 43 (15,14%) não verbos. Os casos em que o acento circunflexo parece ser usado para marcar timbre aberto, como o verbo **quêr (quer)** e o não verbo **omelête (omelete)**, ou acento agudo marcando timbre fechado, como o verbo **fazêndo (fazendo)** e o não verbo **óvo (ovo)**, foram, portanto, mínimos, o que marca uma peculiaridade entre esses usos de acento pelas crianças em palavras que não preveem acento gráfico.

As “outras ocorrências” dizem respeito a: dados que tiveram a colocação de acento gráfico em uma sílaba que não corresponde à posição do acento primário da palavra, como o verbo **coloqué (coloque)** e o não verbo **nervó (nervo)**; usos de mais de um acento gráfico em uma mesma palavra, como o verbo **vinhécê (viesse)** e o não verbo **vóvózinha (vovozinha)**; registros de acento grave, como o verbo **pòde (pode)** e o não verbo **sucrílhos (sucrilhos)**. Esses corresponderam a 10 (9,90%) verbos e a 42 (14,79%) não verbos, como vimos, mais raros em relação à colocação de acento gráfico condizente aos timbres.

3.1.2.2 Outras tendências

Para dar continuidade ao exame dos dados de acento registrados pelas crianças em palavras que não preveem acento gráfico, analisaremos, na sequência, a posição do acento fonológico primário, a relação entre o acento gráfico e a sílaba tônica da palavra e o número de sílabas que formam as palavras em que as crianças colocaram acento em palavras que não preveem acento gráfico. Em cada uma dessas variáveis, identificamos, também, tendências e buscamos hipóteses explicativas para os registros feitos pelas crianças.

No que tange à relação entre verbo e não verbo por posição do acento fonológico primário nas palavras em que o acento gráfico foi usado, embora não estivesse previsto, chegamos aos seguintes resultados:

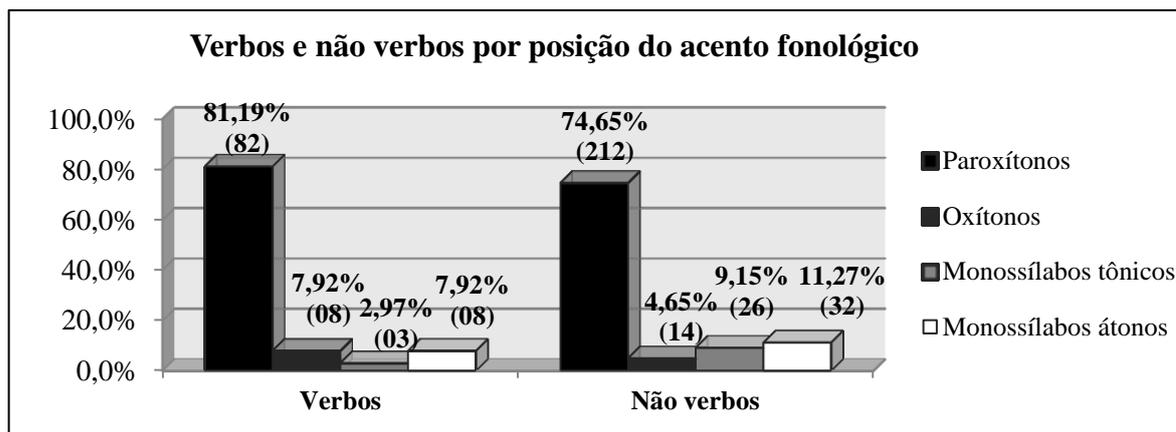


Gráfico 13: II palavras que não preveem acento gráfico: verbos e não verbos por posição do acento fonológico ⁶⁴

Quando averiguamos a posição do acento fonológico das palavras escritas pelas crianças com acento em palavras que não preveem acento gráfico, observamos que as mais acentuadas foram, principalmente, as **paroxítonas**, tanto para **verbo** (82, 81,19%) quanto para **não verbo** (212, 74,65%). A respeito, primeiro, das ocorrências de verbos, observamos que todas as demais ocorrências mostraram-se raras dentre os escritos infantis. Em não verbos, por sua vez, as palavras com acento fonológico nessas mesmas posições também foram vistas em poucos casos.

O grande número de verbos paroxítonos (82) parece estar altamente ligado à conjugação dos verbos utilizados pelas crianças, visto que 86,42% dos registros se deram na terceira pessoa do singular, especialmente, devido às repetições do verbo **ser** em sua forma **era** (27 dados). Para explicar esses registros, podemos considerar os mesmos fatores levantados para explicar o não verbo **éla**, acentuado equivocadamente: posição do acento, timbre da vogal, dialogia instaurada pela relação homonímica da vogal **é** com o verbo **ser**, conjugado como **é**.

O acento não convencional, nesses dados, foi colocado na sílaba tônica da palavra (**é**ra), uma dissílaba paroxítona, sílaba essa formada por uma única vogal de timbre aberto. A escolha da criança, se feita por esses fatores, parece ter sido guiada por uma “tentativa” de registrar elementos da (sua) fala na (sua) escrita. Se se basearam nesses parâmetros, as crianças provavelmente tomaram a (sua) escrita “como um instrumento fiel de gravação da memória sonora do falado” (CORRÊA, 2004, p. 48). Não se pode deixar de considerar, no entanto, a atuação da memória do gráfico, ou seja, a memória do verbo **ser**, conjugado como **é**, como um fator motivador dessas ocorrências não convencionais, ainda mais quando

⁶⁴ Segundo as convenções ortográficas, todas as palavras proparoxítonas devem ser acentuadas graficamente. Assim, todo acento colocado em proparoxítonas é previsto, embora nem sempre registrado convencionalmente.

recuperamos os dados levantados anteriormente, nos quais observamos um grande número de acertos de acentuação gráfica da criança no registro desse verbo – como vimos, das 625 vezes em que esse verbo foi registrado, 499 (79,8%) foram convencionais. A escolha das crianças, se feita por essa relação homonímica, parece ter sido guiada por uma circulação pelo “já-dito”, ou, ainda, pelas suas experiências letradas com o verbo **ser**.

A respeito dos não verbos por posição do acento fonológico, do mesmo modo, o uso de paroxítonos foi expressivamente maior do que o dos demais. Dentre esse maior número de paroxítonos (212), vemos algumas repetições, sendo que a maior delas foi do não verbo **ela** (**éla**: 43 dados), seguido do não verbo **essa** (**ésa/éssa**: 20 dados). Uma vez mais, por sabermos que “a grande maioria das palavras da língua portuguesa tem o acento na penúltima sílaba” (COLLISCHONN, 2014, p. 140) e que as crianças em aquisição da escrita também têm contato com essas palavras nas diversas práticas sociais e históricas de que participam, podemos inferir que elas teriam seguido a tendência do PB quanto à pronúncia, marcando-as com acento gráfico. Com esses registros, talvez a criança tenha sido levada a alçar aquilo que é mais canônico da (sua) língua e que, portanto, tem uma motivação mais direta em seus enunciados. Valem, aqui, também, as considerações que fizemos antes sobre o timbre da vogal *e* e a relação homonímica com o verbo *é*.

No Gráfico 14, a seguir, cruzamos informações sobre a posição do acento gráfico e a posição da sílaba tônica para verificar tendências a respeito dos registros de acento em palavras que não preveem acento gráfico, especialmente notando se as crianças “obedeceram” à colocação de acento gráfico na sílaba tônica da palavra ou não. Fizemos três classificações: (I) quando o acento gráfico foi colocado sobre a sílaba tônica da palavra⁶⁵; (II) quando o acento gráfico não foi colocado sobre a sílaba tônica da palavra; (III) quando foi usado mais de um acento na palavra que não prevê acento gráfico (“outras ocorrências”):

⁶⁵ Nesse momento, não distinguimos o tipo de acento registrado (agudo, circunflexo ou grave). Se o sinal gráfico foi registrado sobre a sílaba tônica da palavra, o dado foi incluído no item “posição do acento gráfico = sílaba tônica”. O mesmo foi considerado para os casos que não corresponderam à sílaba tônica da palavra.

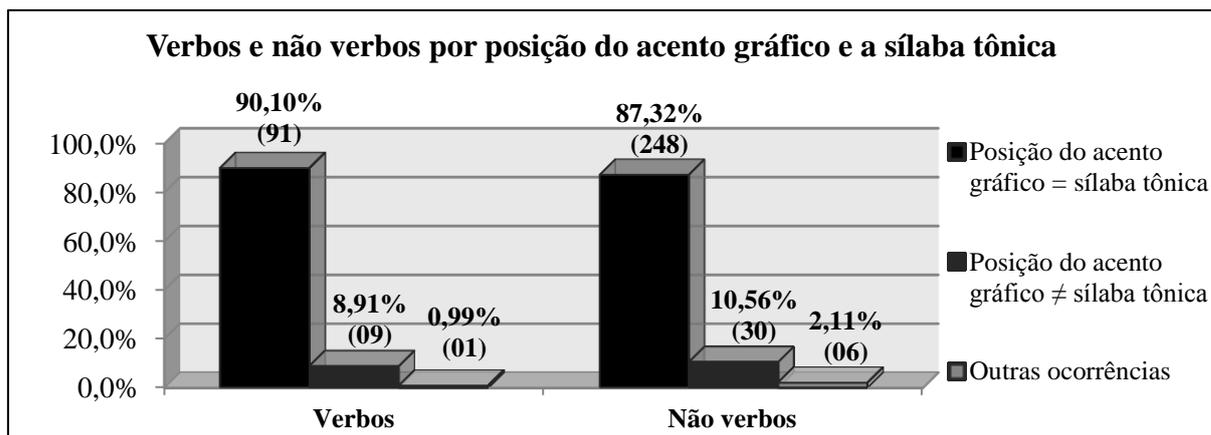


Gráfico 14: II palavras que não preveem acento gráfico: verbos e não verbos por posição do acento gráfico e a sílaba tônica

Quase 100% dos dados, tanto de **verbos** quanto de **não verbos**, tiveram a **colocação de acento gráfico em posição de acento fonológico primário em palavras que não preveem acento gráfico**. Nos verbos, 91 (90,10%) dos 101 dados tiveram o acento gráfico colocado ou em posição paroxítona, como em **colóque (coloque)**, ou em posição oxítona, como em **quisér (quiser)**, ou, por fim, em monossílabos tônicos, como em **quér (quer)**. Nos não verbos, 248 (87,32%) dos 284 dados também tiveram colocação de acento gráfico ou em posição paroxítona, como em **martélo/mantéla (martelo)**, ou em posição oxítona, como em **colhér (colher)**, ou, por fim, em monossílabos tônicos, como em **vóz vós/fóis (voz)**.

Vale observar, a partir desses resultados, o quanto as crianças parecem estar sensíveis a aspectos fonológicos da (sua) língua e da (sua) escrita. Ainda que a palavra não prevesse o uso de acento gráfico, houve alto número de registros de verbos e de não verbos em que o acento gráfico coincidiu com a sílaba tônica dessas palavras que não preveem acento gráfico. Esse resultado foi o mesmo obtido por Ney (2012, p. 112), que concluiu, a partir de suas análises, que, “ao grafarem acentos indevidos, as crianças também revelam hipóteses coerentes com a fonética e com a prosódia da língua, pois, na maioria desses casos, o acento indevido coincide com a sílaba tônica da palavra”. Essas informações podem nos levar ao entendimento de que, embora a criança não acerte, em termos (orto)gráficos, o registro da palavra – tendo em vista que inclui um acento que não é pedido pelas normas ortográficas –, ela propõe hipóteses que se harmonizam com o que é percebido em termos fonológicos. Essa proposição estaria relacionada à inserção das crianças em práticas letradas e orais, o que as faz marcarem na escrita certos aspectos fonológicos, observados na oralidade, a partir de caracteres gráficos.

Dentre os não verbos que não preveem acento gráfico registrados pelas crianças com acento em posição que não corresponde ao acento fonológico primário, bem como aqueles nos quais a criança usou mais de um acento gráfico quando a palavra não os previam (classificados como “outras ocorrências”), foi possível observar uma grande variabilidade de fatores que poderiam ter motivado a emergência de cada ocorrência. Uma análise dos motivos que geraram cada uma dessas ocorrências foge, no entanto, do escopo da pesquisa.

Ao nos atermos aos casos de verbos e de não verbos por número de sílabas, observamos os seguintes resultados:

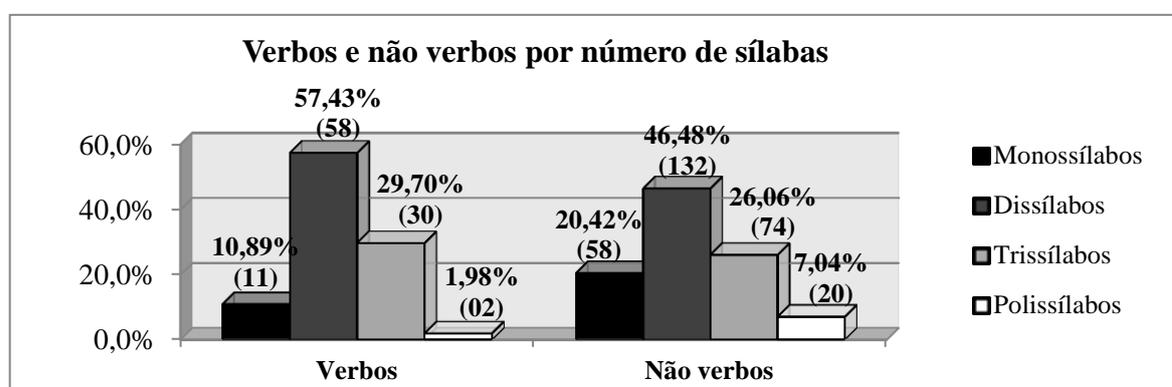


Gráfico 15: II palavras que não preveem acento gráfico: verbos e não verbos por número de sílabas

Em se tratando do número de sílabas, vemos que a tendência entre **verbo** e **não verbo** foi a mesma, pois o maior número de acento gráfico registrado foi nas **palavras com duas sílabas**, com percentuais bem próximos: os **verbos** com 57,43% e os **não verbos** com 46,48%. As demais quantidades de sílabas, ainda que inferiores, também mantiveram uma regularidade decrescente no percentual visto em verbos e em não verbos: trissílabos, monossílabos e polissílabos.

Dentre os verbos com duas sílabas que não deveriam, mas receberam acento gráfico, foi recorrente o uso do verbo **era**. Para explicar essas ocorrências, devemos considerar, novamente, a posição do acento, o timbre da vogal, a dialogia instaurada pela relação homonímica da vogal **é** com o verbo **ser**, conjugado como **é**, elementos já explorados nos comentários sobre os resultados do Gráfico 13 (p. 97).

Quando notamos os outros verbos que não preveem acento gráfico com duas sílabas registrados pelas crianças com acento, vemos que quase todos correspondem ao que é não marcado para o acento fonológico, segundo a proposta de Bisol (1992, 1994), em especial, os casos não marcados correspondentes à regra de Formação de Constituintes Prosódicos, que é responsável pela distribuição do acento a partir da relação forte e fraco, sempre estabelecida

na borda esquerda da palavra, quando ela é finalizada por vogal, como em **quero (quéro)**. O uso mais recorrente foi a colocação de acento gráfico justamente a partir dessa relação forte e fraco, de modo que isso foi constatado em quase todos os verbos dissílabos que não preveem acento gráfico, tal como averiguamos no Gráfico 14. Exceções a essa tendência foram identificadas, por exemplo, no registro de **fosse**, que teve o acento gráfico colocado na última sílaba (**focê**).

A variabilidade de verbos trissílabos escritos pelas crianças parece ter sido pouco maior que a dos dissílabos, sendo que os usos mais comuns corresponderam àqueles finalizados por sílaba leve, logo, que tem preferência em ter acento fonológico primário na penúltima sílaba. Dentre as seis repetições do verbo **colocar**, conjugado como **coloque**, apenas um dado não teve acento agudo colocado na penúltima sílaba (**colóque**), e sim em posição oxítona (**coloqué**). O fato de as crianças marcarem mais vezes o acento gráfico na sílaba tônica da palavra pode levar à compreensão de que elas estão mais sensíveis para a relação entre aspectos da (sua) fala e aspectos da (sua) escrita do que para outros fatores. Ou seja, mesmo tendo, dentre as possibilidades do modo de enunciação escrito, a opção por registrar o acento gráfico em uma das três últimas sílabas da palavra, a criança insere o acento gráfico mais vezes na sílaba portadora de acento fonológico.

Assim como os verbos, os não verbos dissílabos que não preveem acento gráfico também foram predominantes (132 usos). O maior número de palavras com duas sílabas repetidas foi o pronome pessoal **ela** (43 registros). Além disso, o pronome demonstrativo **essa** também foi recorrente (20 registros). Para explicar esses registros, temos que considerar os mesmos fatores levantados anteriormente: posição do acento, timbre da vogal, dialogia instaurada pela relação homonímica da vogal **e** com o verbo **ser**, conjugado como **é**.

Os trissílabos que não preveem acento gráfico foram menos recorrentes (74 registros, levando em conta as repetições), dado o próprio padrão do PB: ter menos não verbos com três sílabas, já que se tem o padrão dissilábico nessa língua. Vimos, também, nesses trissílabos, a predominância de acento agudo em posição paroxítona, “respeitando”, uma vez mais, a relação forte e fraco predominante no PB: dos 74 registros, em 58 o acento gráfico foi colocado na penúltima sílaba⁶⁶. Essa recorrência mostra, também, uma “tentativa” da criança de estabelecer uma relação intrínseca entre a (sua) fala e a (sua) escrita, porque a criança colocou o acento gráfico em uma posição em que o acento fonológico é não marcado – e, portanto, em palavras que não demandariam o uso de sinal diacrítico. Das 74 palavras,

⁶⁶ Tiveram, ainda, 2 trissílabos com mais de um acento gráfico empregado na palavra: **direito (direito)** e **xíquinha (Chiquinha)**.

somente em 14 o sinal diacrítico foi registrado na última ou na antepenúltima sílaba, como em **animáis** (**animais**) e em **mímosa** (**mimosa**).

Os não verbos polissílabos foram menos vezes registrados (somente 20 ocorrências, com poucas repetições de palavras). Esse resultado se coaduna com a tendência de, no PB, também existirem menos palavras com mais de três sílabas. Mesmo que, nesses tipos de palavra, tenham sido observadas colocações de acento gráfico em posição paroxítona, também atendendo à correspondência entre acento gráfico e sílaba tônica, palavras com mais de três sílabas foram as que apresentaram mais oscilações e particularidades. A análise dessas oscilações e particularidades exige um exame minucioso que não entra no escopo deste capítulo. Ressaltamos que, no Capítulo 4, reservamos uma seção especial para tratar, qualitativamente, de algumas dessas particularidades.

CAPÍTULO 4: EM BUSCA DA CIRCULAÇÃO IMAGINÁRIA DA CRIANÇA

4.1 AS TENDÊNCIAS

Conforme os resultados obtidos no capítulo anterior, podemos afirmar que a análise quantitativa feita neste trabalho nos possibilitou verificar diferentes maneiras de como as crianças usam (convencionalmente ou não) o acento gráfico na aquisição da escrita. Considerando todos os dados identificados, constatamos que foi tendência muito forte **mais usos de palavras** que, segundo as convenções ortográficas, **necessitam de acento gráfico** (88,13% dos dados), do que de palavras que não deveriam ter recebido sinais diacríticos, mas foram acentuadas pelas crianças. Ou seja, as palavras que **preveem acento gráfico** foram bem mais **expressivas** do que as palavras que não preveem acento gráfico, o que mostrou, como já prevíamos, que as crianças parecem ser mais sensíveis às palavras que devem receber acento gráfico, segundo as convenções ortográficas (tendo elas sido escritas convencional ou não convencionalmente), já que as crianças colocaram muito pouco acento gráfico em palavras que as regras ortográficas não determinam: 11,86%. Essa sensibilidade seria resultante da inserção das crianças em práticas escolares, mas, também, de experiências sócio-históricas vividas por elas em diferentes práticas que envolvem a oralidade e o letramento.

No que se refere ao uso de acento gráfico ligado às palavras que *preveem acento gráfico*— nosso primeiro grupo de análise —, foi tendência geral **maior número de acentos** usados de forma **não convencional** (com 55,46%) do que de acentos usados de forma convencional (44,54%). No interior desse grupo, quando consideramos a distinção entre as classes de palavras verbos e não verbos, constatamos que existia uma **quantidade superior de não verbos** (73,79% dos dados) com relação aos verbos (26,21% dos dados). Nos **verbos**, a **tendência** foi o registro **convencional** do acento gráfico (68,76%), enquanto, entre **não verbos**, foi **tendência** o registro **não convencional** do acento (64,06%).

Em se tratando da variável “tipo de acento gráfico”, ainda no interior do primeiro grupo de dados, constatamos que existia uma **quantidade superior de acento agudo** (convencional e não convencional) em relação ao acento circunflexo, tanto nos verbos (96,67%) quanto nos não verbos (68,45%). Vimos, também, que o **acentos grave** aparece com exclusividade e de forma pouco expressiva apenas nos não verbos, usado sempre de forma **não convencional**. Com relação aos **verbos** escritos com **acentos agudo**, vimos que foi **tendência** o uso desse acento de forma **convencional** (70,90% dos dados) e, com relação aos **verbos** escritos com **acentos circunflexo**, a **tendência** foi o uso **não convencional** (96,00%

dos dados). Ou seja, as crianças “acertam” mais quando usam o agudo e “erram” mais quando usam o acento circunflexo em verbos. Com relação aos **não verbos** escritos com **acento agudo**, os resultados foram relativamente opostos: foi **tendência** o uso desse acento de forma **não convencional** (70,76% dos dados) e, com relação aos **não verbos** escritos com **acento circunflexo**, vimos um relativo equilíbrio entre os usos **convencionais**, que predominaram, com 52,50% dos dados, e não convencionais, com 47,50% dos dados.

No que diz respeito à variável “posição do acento gráfico” – proparoxítonos, paroxítonos, oxítonos e monossílabos tônicos –, ainda no interior do primeiro grupo de dados, verificamos, nos **verbos**, um **maior número** de usos **convencionais** nos **monossílabos tônicos** (73,19% dados) e uma **grande quantidade** de usos **não convencionais** nos **paroxítonos** (100% dos dados) e nos **oxítonos** (81,48% dos dados). Nos **não verbos**, a **tendência** foi maior uso **não convencional** do acento nos **proparoxítonos** (88,51%), nos **paroxítonos** (86,91%) e nos **monossílabos tônicos** (65,34%), bem como usos **convencionais** (que predominaram) e não convencionais relativamente equilibrados nos **oxítonos** (respectivamente, 57,54% e 42,46% dos dados).

Quando consideramos a variável “número de sílabas” – monossílabos tônicos, dissílabos, trissílabos e polissílabos –, ainda no interior do primeiro grupo de dados, verificamos, nos **verbos**, maior quantidade de usos **não convencionais** nos **trissílabos** e nos **polissílabos**, ambos com 100% dos dados, assim como nos **dissílabos** (80% dos dados). Também verificamos maior quantidade de usos **convencionais** nos monossílabos tônicos (73,19% dos dados). Nos **não verbos**, a **tendência** foi maior uso **não convencional** do acento nos **monossílabos tônicos** (65,34% dos dados), nos **trissílabos** (90,10% dos dados) e nos **polissílabos** (87,10% dos dados). Nos **não verbos dissílabos**, vimos um relativo equilíbrio entre os usos convencionais e **não convencionais**, estes que predominaram (respectivamente, 48,49% e 53,60% dos dados).

No que se refere ao uso de acento gráfico ligado às palavras que *não preveem acento gráfico* – nosso segundo grupo de análise –, quando consideramos a distinção entre as classes de palavras verbos e não verbos, constatamos que a **tendência** foi o registro de **não verbos** que **não preveem acento gráfico** (73,77% dos dados). Nesse mesmo grupo, quando consideramos o “tipo de acento grafado pela criança”, notamos que a **tendência** foi relativamente igual para **verbos** e **não verbos**: maior uso de **acento agudo** em palavras que não preveem acento gráfico (respectivamente, 87,13% e 89,08% dos dados). Ao observarmos o “tipo de acento grafado e o timbre vocálico da sílaba tônica”, também constatamos que a **tendência** foi relativamente a mesma para **verbos** e **não verbos**: maior uso do **tipo de acento**

gráfico registrado pela criança **correspondente ao timbre da vogal** (respectivamente, 86,14% e 70,07% dos dados), ou seja, o registro de agudo para vogal aberta e o registro de circunflexo para vogal fechada, nas sílabas tônicas consideradas na análise.

Ainda no interior do segundo grupo, quando analisamos a “posição do acento fonológico” das palavras registradas pela criança, a **tendência** foi maior uso de acento gráfico em palavras **paroxítonas** que não preveem acento gráfico, tanto em **verbos** (81,19% dos dados) quanto em **não verbos** (74,65% dos dados). Quando avaliamos a “posição do acento gráfico e a sílaba tônica da palavra”, também verificamos que a **tendência** foi relativamente a mesma para **verbos** e **não verbos**: maior uso de **acentos gráficos** pela criança **na sílaba tônica** das palavras que não preveem acento gráfico (respectivamente, 90,10% e 87,32% dos dados). Com relação ao “número de sílabas”, a **tendência** foi o uso de acentos em **dissílabos** que não preveem acento gráfico, tanto para **verbos** (57,43% dos dados) quanto para **não verbos** (46,48% dos dados).

Por meio da análise quantitativa do primeiro e do segundo grupo – respectivamente, o que reúne registros de acento gráfico em palavras que não preveem acento gráfico e o que reúne registros de acento gráfico em palavras que não preveem acento gráfico –, temos a possibilidade de observar relações dessas tendências com o que é, também, mais ou menos recorrente na língua e na escrita. É o que ocorre, por exemplo, por um lado, com a tendência de as crianças usarem mais acentos não convencionais em dissílabos, tanto para verbos quanto para não verbos, mostrando “preferência” para uma estrutura que também é preferida pela língua e, por outro lado, com as tendências de maior registro de acento agudo e maior registro de acentos em não verbos, mostrando uma recorrência que é também a da própria escrita – em que se encontram mais não verbos e mais palavras com acento agudo.

Com base nos resultados obtidos na análise quantitativa, pensamos na possibilidade de investigar, por meio de um olhar mais qualitativo, outras condições linguísticas (para além daquelas examinadas na análise quantitativa) e eventuais condições discursivas que teriam proporcionado registros de acento gráfico, de modo a nos permitir acessar mais informações sobre o imaginário criado pelas crianças sobre o que é a escrita e, mais especificamente, sobre o uso da acentuação gráfica. Nosso principal critério para essa análise foi examinar dados representativos de tendências e, também, dados exemplificativos de particularidades que essas próprias tendências põem à mostra no uso de palavras que preveem e que não preveem acento gráfico, de modo a averiguar a circulação imaginária do escrevente pelos eixos propostos por Corrêa (2004), mencionados no Capítulo 2 e apresentados na sequência.

4.2 A CIRCULAÇÃO IMAGINÁRIA PELO MODO DE ENUNCIÇÃO ESCRITO

A concepção de escrita que norteia as nossas interpretações sobre o funcionamento do acento é aquela definida por Corrêa (2004), que a entende como heterogênea por natureza. Para apreender a circulação imaginária do escrevente, Corrêa (2004) propõe três eixos: (1) representação da escrita em sua suposta gênese, (2) representação da escrita em seu estatuto de código institucionalizado e (3) representação da escrita a partir da dialogia com o já falado/já escrito e com o já ouvido/já lido.

Ancoramo-nos nesses eixos de circulação imaginária para pensar o papel dos fatores linguísticos e/ou discursivos que permitem a emergência de usos de acento gráfico por escreventes em aquisição da escrita, sejam esses registros convencionais ou não convencionais. A nosso ver, tanto as ocorrências que atendem às convenções ortográficas, quanto as que se dão de forma divergente estão ligadas ao próprio momento da aquisição da escrita e, em consequência, às vivências dos escreventes, oriundas da circulação deles pelas diversas práticas orais e letradas em que estão inscritos. Não são, portanto, nem pistas de certo controle/domínio sobre as regras de acentuação gráfica, no caso dos usos *convencionais* do acento, nem meras evidências de não adequação a essas mesmas regras, no caso dos usos *não convencionais* do acento.

Assim, ao tomarmos por base o primeiro eixo, buscamos ver as condições linguísticas e/ou discursivas que teriam permitido registros do acento gráfico pelas crianças decorrentes da imagem que elas teriam da escrita em sua suposta gênese. Nos dados analisados por Corrêa (2004), diferentes em vários aspectos dos nossos, quando circulam por esse eixo, os escreventes (vestibulandos) parecem partir da pressuposição de uma equivalência aparente entre fala e escrita, como se ambas se constituíssem como dois modos de enunciação idênticos. Com isso, “o escrevente confere à escrita um poder quase ilimitado de fidelidade representacional” (CORRÊA, 2004, p. 82).

É importante mencionar que, ao invés de entendermos que tal relação estabelecida pelo escrevente entre fala e escrita seria marca da interferência do oral/falado no escrito, a concebemos, como faz Corrêa, como uma manifestação da heterogeneidade constitutiva da escrita e que, portanto, remete-se a uma prática social, revogando o tratamento da escrita pura. Assim, a história, marcada linguisticamente, também tem papel expressivo “que constitui os diferentes modos pelos quais práticas orais/letradas compõem essa marca de heterogeneidade em um determinado texto escrito” (CORRÊA, 2004, p. 162). Isso nos permite dizer que o

sujeito estabelece uma relação com a linguagem que não é apenas contextual, mas histórica e social.

A representação da escrita depende, essencialmente, da relação que é estabelecida com o *outro*. Na sala de aula, esse diálogo ocorre, normalmente, entre aluno-professor e/ou entre aluno-aluno, mas, não só, porque, por mais que se pense que os interlocutores da cena enunciativo-pragmática são determinantes para o processo de produção textual na escola, há, também, os *outros* que não são apenas físicos/concretos, pois “não é ao *outro em si*, em sua dimensão física e empírica, que me refiro, mas sim ao *outro* entendido como instância de representação do funcionamento tido como convencional da linguagem em sua modalidade escrita e visto a partir das representações” (CAPRISTANO, 2007a, p. 81), que compõem os destinatários possíveis ou a quem se pretenda atingir com a sua escrita, como, até mesmo, a uma demanda institucional.

A esse respeito, podemos introduzir os pressupostos do segundo eixo que orienta a representação do escrevente sobre a (sua) escrita em seu estatuto de código institucionalizado. Corrêa (2004) reconhece que agiria no imaginário do escrevente uma representação do que ele visualiza ser a escrita institucionalizada. Acreditamos que alguns usos de acento gráfico poderiam ser explicados a partir dessa circulação imaginária que o escrevente faz da (sua) escrita. Nesse segundo eixo,

os encontros entre oral/falado e o letrado/escrito evidenciam sempre que o escrevente leva a extremos uma tal imagem sobre o institucionalizado para a (sua) escrita, ou seja, esses encontros mostram-se pelo excesso, produzindo inconsistências formais (e estilísticas) em relação ao tipo de organização textual proposto (CORRÊA, 2004, p. 166).

A imagem que o escrevente tem do institucionalizado para a sua escrita leva-o a uma “tentativa de adequar o texto ao que recomenda a prática escolar tradicional”⁶⁷ (CORRÊA, 2004, p. 168). Nesse caso, para Corrêa (2004, p. 172), no modo de enunciação escrito, é possível observar “a identidade homogeneizadora do indivíduo – lugar da criatividade ou do desvio da norma – ou a sua identificação pela assunção do que se toma como coletivo – a própria norma”. Em vista disso, ao procurar seguir os “modelos de escrita”, por meio, por exemplo, do que talvez conheça acerca das regras ortográficas de acentuação, o sujeito escrevente pode seguir, em realidade, uma representação de tal modelo, como ocorre quando

⁶⁷ Ressaltamos que não entendemos apenas a escola como o local que perpassa uma escrita institucionalizada, outros contextos também a deliberam, no entanto, a escola é vista como uma das instituições mais importantes para a construção dessa visão institucionalizada de escrita, em especial, quando analisamos enunciados escritos em contexto educacional.

ele troca a posição do acento gráfico, devido a uma relação homonímica como, por exemplo, entre o pronome demonstrativo **esta** e o verbo **está**.

Por sua vez, a dialogia com o já falado/já escrito e com o já ouvido/já lido compreende o terceiro eixo da circulação imaginária do escrevente pela escrita. Nessa forma de representação, consideramos a possibilidade de resgatar a relação que o escrevente mantém com outros textos e/ou discursos. Isso é possível devido à “sua vinculação a uma prática social” (CORRÊA, 2004, p. 229). Dessa ideia, emerge o fato de que todo e qualquer dizer é fruto de um “já-dito” e, em consequência, do caráter dialógico inerente ao modo de constituição da escrita que aqui defendemos – heterogeneamente constituída. Toda e qualquer escrita é dialógica.

Chama-nos a atenção, acerca do terceiro eixo, o que o autor discute a respeito

da atribuição dos chamados “problemas de escrita” à falta de leitura dos escreventes, genericamente referida ao contato com textos escritos, mas restringindo-se, ainda mais especificamente, à falta de certos tipos de leitura valorizados pela escola. Sem fazer o elogio da falta de leitura escolarizada, acredito que [...] **é a produção (e não a falta) de leitura (de vários tipos) que agrega dificuldades no momento da textualização pela escrita** (CORRÊA, 2004, p. 238-239, grifos nossos).

Ou seja, diferentemente do que se prega nas escolas, o fato de os alunos deslizarem pelas diversas possibilidades da língua, teria maior ligação com a produção de leitura, do que com a falta dela. Assim, tendo contato/conhecimento e por participar de um grande repertório de práticas sociais, é possível que os conflitos que, muitas vezes, produzem uma escrita heteróclita, com oscilações e não consonante às regras e normas ortográficas, “apareçam” de forma mais visível – expressa por meio de pistas linguísticas/lexicais – nas produções de enunciados escritos pelos escreventes nos momentos em que, por exemplo, leem de certas formas, talvez não escolarizadas, os materiais que são oferecidos como apoio para produção textual.

Esses três eixos que norteiam a representação de escrita pelos quais os escreventes circulam no modo de enunciação escrito foram tomados como recursos teórico-metodológicos para entender tendências e, também, particularidades nos modos por meio dos quais as crianças registram ou não o acento gráfico. Na seção que segue, então, considerando cada um desses eixos, fazemos a análise qualitativa de algumas tendências observadas no capítulo anterior, conforme síntese feita anteriormente (na seção 4.1), de modo a buscarmos

compreender como as crianças podem circular, de diferentes formas, pelo imaginário da (sua) escrita, a partir de pistas linguísticas e/ou discursivas que seus enunciados deixam ver.

Organizamos as análises da seguinte forma: a próxima seção está dividida em três subseções, cada uma referente a um dos três eixos de circulação imaginária. Para cada eixo, foi feito o exame de ocorrências mais características de tendências de palavras que preveem acento gráfico e de tendências palavras que não preveem acento gráfico.

4.3 TENDÊNCIAS: OS EIXOS DE CIRCULAÇÃO IMAGINÁRIA

4.3.1 A circulação imaginária pelo primeiro eixo

4.3.1.1 Tendências de palavras que preveem acento gráfico

Vimos, nos não verbos, que a tendência de uso de acento circunflexo foi a sua colocação de forma **convencional** nas palavras que preveem acento gráfico, cujo percentual somou pouco mais de 50% dos dados (especificamente, 52,50%), em relação às ocorrências não convencionais. É interessante observar os tipos de não verbos com esse acento gráfico que foram escritos pelas crianças, em nosso material de análise, observação que pode ser feita, em especial, nos Quadros 8, 13 e 17 (respectivamente, p. 71, 78 e 86). Por meio deles, vemos que a palavra **você** foi a mais repetida, sendo que, das 524 vezes em que as crianças a registraram, 306 (58,4%) delas atenderam às convenções ortográficas.

Como hipótese para o grande número de registros convencionais dessa palavra, pontuamos, na análise quantitativa (p. 71), que isso teria sido decorrente de um possível efeito de reconhecimento dessa palavra, com base na memória gráfica da criança, já que **você** é uma palavra bastante recorrente nas práticas sociais e históricas de que as crianças participam. Portanto, para nós, o que motiva a emergência de registros convencionais como esse seria, sobretudo, a circulação predominante da criança ora pelo segundo, ora pelo terceiro eixo de circulação imaginária pela escrita (abordados mais adiante). Nos registros convencionais de acento, dada a sua natureza, não encontramos, de forma geral, pistas da circulação da criança pelo primeiro eixo. No entanto, quando verificamos dados como os que serão demonstrados na figura seguinte, junto com a circulação pelo segundo ou terceiro eixo, vemos atuar, na mesma palavra, outros indícios que nos levam a novas hipóteses de circulação imaginária da criança pela (sua) escrita:

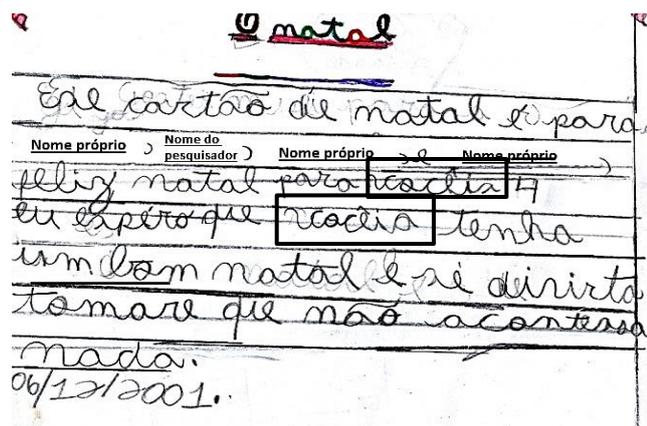


Figura 27⁶⁸: Tendência de palavras que preveem acento gráfico – primeiro eixo

O enunciado da Figura 27 foi produzido a partir da última proposta das produções feitas na primeira série (Proposta 14). Ela pedia que as crianças escrevessem um cartão de natal para interlocutoras específicas: quatro alunas de fonoaudiologia que haviam ministrado palestras sobre audição e voz, que nortearam os comandos de produção 1 e 13, respectivamente. No cartão ilustrado, vemos algumas palavras nas quais estão envolvidos usos do acento gráfico: (a) a tendência que estamos explorando, isto é, acentos circunflexos em palavras que preveem acento gráfico, colocados de forma convencional, quando a criança registrou as palavras **vocêis** e **vocêia**, ambas para designar **vocês**; (b) acento agudo em palavras que preveem acento gráfico, colocado de forma convencional, no registro do verbo monossílabo tônico **é** (conjugação do verbo **ser**, na terceira pessoa do singular do presente do modo indicativo); por fim, (c) acento agudo colocado de forma não convencional, no registro do verbo **espéro**, para **espero** (conjugação do verbo **esperar**, na primeira pessoa do singular do presente do modo indicativo).

Tendo em vista que nosso objetivo, nessa seção, é o de examinar a tendência de uso de acento circunflexo colocado de forma **convencional** nas palavras que preveem acento gráfico, especialmente, na palavra **você** – a mais repetida em nosso material –, comentaremos, apenas, os registros descrito em (a). Conforme já mencionamos, não raro, a palavra **você** aparece nas mais variadas práticas orais e letradas em que as crianças estão imersas, por exemplo, no próprio contexto escolar de sala de aula, mas, não só, já que há um repertório de outras práticas em que essa palavra pode circular. Constantemente e, em especial, na fala, dizemos **vocêis**, forma coloquial de pronunciar o vocábulo **vocês**. Isso acontece, em geral, devido à função que a vogal alta **-i** desempenha nessa palavra, formando um processo de ditongação,

⁶⁸ **Leitura preferencial:** O Natal. Esse cartão de natal é para Nome Próprio, Nome do Pesquisador, Nome próprio e Nome próprio. Feliz Natal para vocês 4. Eu espero que vocês tenham um bom natal e se divirtam. Tomara que não aconteça nada. 06/12/2001.

quando a palavra vem acompanhada de um morfema derivativo que produz a flexão número, representando o seu plural, com a inserção do morfema derivativo -s, final. A inserção da vogal -i na palavra **vocêis** ocorre em função da chamada epêntese, que corresponde à inserção de um segmento vocálico na palavra (PEIXOTO, 2011). Segundo Marques (2013), o também denominado espichamento da vogal seria um dos comportamentos que o ditongo formado teria, em especial, quando utilizado na percepção da fala e em certas situações da escrita, como vemos acontecer com o registro de **vocêis**. Devido a isso, para o autor, esse seria um fenômeno bastante comum, especialmente, na fala informal, que pode aparecer, também, em situações de escrita.

Logo, uma construção que já é bastante usada na fala, sobretudo, naquela mais informal, foi, também, registrada, na escrita, pela criança e, nesse modo de enunciação, foi marcado o acento circunflexo em posição de acento primário. Ao que parece, há uma tentativa feita pela criança de “transferir” uma característica da (sua) pronúncia ou da (sua) fala para a (sua) escrita, quando ela seria levada, além de ressaltar a tonicidade da sílaba, a mostrar o timbre vocálico que, no caso da vogal -e, tem timbre fechado nessa posição de sílaba tônica. Assim, embora a colocação do acento gráfico de forma convencional, se avaliada isoladamente, não mostre a circulação da criança pelo primeiro eixo, associada a outros fatos presentes no cotexto e no contexto do enunciado infantil, pode permitir fazer algumas conjecturas sobre essa circulação.

4.3.1.2 Tendências de palavras que não preveem acento gráfico

A respeito das palavras organizadas no grupo de palavras que não preveem acento gráfico, vejamos o enunciado seguinte, que apresenta dados que foram tendência no que diz respeito ao uso de acento gráfico em não verbos: uso não convencional de acento gráfico em posição correspondente à de acento fonológico primário (usos que corresponderam a 86,14% das ocorrências):

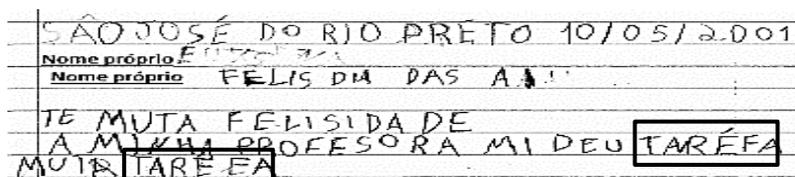


Figura 28⁶⁹: Tendência de palavras que não preveem acento gráfico – primeiro eixo

⁶⁹ **Leitura preferencial:** São José do Rio Preto, 10/05/2001. Nome Próprio. Nome Próprio, feliz dia das mães. Te (desejo) muita felicidade. A minha professora me deu tarefa, muita tarefa.

No enunciado exposto na Figura 28, examinaremos apenas os dois registros não convencionais de **taréfa** (**tarefa**). Ney (2012, p. 106) constatou, em seus estudos, que há casos em que a utilização do acento de forma não convencional pela criança mostra-se coerente “com a estrutura prosódica da língua” e parece “indicar que as crianças tentaram ressaltar, além do timbre, a sílaba tônica das palavras”. Vemos isso, também, nos registros que a criança fez da palavra **tarefa** – essa palavra configura-se como tendência geral na atribuição de acento fonológico na língua, de acordo com o algoritmo acentual descrito por Bisol (1992, 1994), como já demonstramos em diversas passagens desta pesquisa⁷⁰, uma vez que ela forma um constituinte binário, com proeminência à esquerda, a contar da borda direita da palavra **ta[RÉ fa]** (* .). As duas vezes em que a criança registrou essa palavra em seu enunciado parecem, por um lado, uma busca de assinalar a sílaba tônica dessa palavra e, por outro, marcar o timbre aberto da vogal **-e**.

Ao registrar o acento gráfico na sílaba tônica e em uma vogal com timbre aberto, a criança criaria a imagem de que aspectos (orto)gráficos podem representar integralmente aspectos fonológicos. Com esse gesto, o escrevente parece circular pelo primeiro eixo de circulação imaginária, a partir da representação que teria da gênese da escrita. Em outros termos, nessas ocorrências, é provável que tenha incidido sobre a escrita da criança uma equivalência entre a (sua) fala e a (sua) escrita, em função de os acentos gráficos terem recaído exatamente na posição da sílaba tônica das palavras (**taREfa**). Nesse entendimento, “ao apropriar-se da escrita, o escrevente tende a tomá-la como representação termo a termo da oralidade” (CORRÊA, 2004, p. 10), o que produz a representação desses dois modos de enunciação (falado e escrito) como análogos.

Convém destacar, por fim, que essa circulação pelo primeiro eixo é acompanhada por outros fatores. Vejamos: devido ao fato de, em **José** – palavra escrita convencionalmente, no mesmo enunciado, portanto, elemento da cena enunciativo-pragmática –, a sílaba acentuada ter timbre vocálico aberto, da mesma forma que em **tarefa**, essa informação pode ter motivado a colocação de acento agudo, também, nas duas vezes em que a criança registra essa segunda palavra. Afirmamos isso com base no seguinte indício: dentre todas as palavras escritas nesse enunciado, as únicas duas que têm o timbre da vogal **-e** aberto são **José** e **tarefa**. As demais, como em: **preto**, **deu**, **felicidade** e **professora**, têm timbre fechado – algumas na posição tônica, outras em posição átona.

⁷⁰ Verificar, em especial, seção 1.1.1, do Capítulo 1.

4.3.2 A circulação imaginária pelo segundo eixo

4.3.2.1 Tendências de palavras que preveem acento gráfico

No que se refere às ocorrências em que a colocação de acento grave era prevista pelas regras ortográficas, vimos a pouca expressividade na grafia desse acento, além de poucas palavras que deveriam recebê-lo. As palavras registradas pelas crianças que deveriam ter esse acento (apenas não verbos) foram escritas 100% de forma não convencional. O próximo enunciado que será apresentado foi escrito a partir da Proposta de produção 8, que pedia aos alunos para escreverem acerca do que tinham lido em um panfleto educativo sobre a Dengue, distribuído e recolhido pelo pesquisador antes da produção escrita. O panfleto configurou-se, portanto, como um elemento da cena enunciativa mais imediata e, especificamente, como um recurso utilizado na proposta de produção. Esse material, que pode, ou não, ter sido observado pelas crianças, está ilustrado nas Figuras 29 e 30:



Figura 29: Parte externa do panfleto sobre “A Dengue” utilizado na atividade

<p>O QUE É E COMO SE TRANSMITE A DENGUE? </p> <p>A DENGUE É UMA DOENÇA TRANSMITIDA PELO MOSQUITO <i>Aedes Aegypti</i>. VÔCÊ A CONTRAI ATRAVÉS DA PICADA DESSE MOSQUITO. EXISTE DOIS TIPOS DE DENGUE: DENGUE CLÁSSICA OU NORMAL, ONDE NÃO HÁ RISCO DE MORTE DO PACIENTE, E A DENGUE HEMORRÁGICA QUE PODE LEVAR A MORTE.</p> <p>COMO É O MOSQUITO? </p> <ul style="list-style-type: none"> • ESCURO E RAJADO DE BRANCO; • MENOR QUE O PERNILONGO COMUM; • PICA DURANTE O DIA; • E SE DESENVOLVE EM ÁGUA PARADA E LIMPA. <p>QUAIS OS SINTOMAS DA DOENÇA? </p> <ul style="list-style-type: none"> • FEBRE ALTA (39°C A 41°C); • DORES MUSCULARES E NAS ARTICULAÇÕES; • VÔMITOS; • FORTES DORES DE CABEÇA; • MANCHAS VERMELHAS NA PELE; • MAL ESTAR GENERALIZADO; • PERDA DO APETITE. <p>NOS CASOS DE DENGUE HEMORRÁGICA, ESSES SINTOMAS VÊM ACOMPANHADOS DE SINAIS DE SANGRAMENTO, ONDE OS MAIS COMUNS SÃO SANGRAMENTO DAS GENGIVAS E DO NARIZ. </p>	<p>COMO EVITAR A DOENÇA?</p> <p>A ÚNICA MANEIRA DE ACABAR COM A DENGUE É COMBATER A PROLIFERAÇÃO DO MOSQUITO. PARA ISSO, É PRECISO DESTRUIR SEUS CRIADOUROS, E SUAS MEDIDAS SÃO SIMPLES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • TAMPE OS DEPÓSITOS DE ÁGUA COMO: CAIXA D'ÁGUA, POÇOS E TAMBORES;  • NÃO DEIXE ÁGUA LIMPA PARADA EM RECIPIENTES COMO: GARRAFAS, PNEUS, PRATOS DE PLANTAS E XAXIM, FÁCIAS E COPINHOS DESCARTÁVEIS;  • LAVE BEM OS PRATOS DE PLANTAS E XAXINS, BEBEDOUROS DE AVES E ANIMAIS, PASSANDO UM PANO OU BUCHA PARA ELIMINAR POR COMPLETO OS OVOS DOS MOSQUITOS;  • GUARDE AS GARRAFAS VAZIAS DE CABEÇA PARA BAIXO;  • JOGUE NO LIXO COPOS DESCARTÁVEIS, TAMPINHAS DE GARRAFA, LATAS E TODO E QUALQUER OBJETO QUE ACUMULE ÁGUA.  <p>ATENÇÃO: O LIXO DEVERÁ FICAR O TEMPO TODO FECHADO.</p>
---	---

Figura 30: Parte interna do panfleto sobre “A Dengue” utilizado na atividade

O panfleto educativo apresenta algumas expressões de grande circulação social. “Diga não à dengue”, por exemplo, é uma expressão de uso comum, seja no modo de enunciação oral, como em jornais televisivos, programas de rádio, palestras etc., seja no modo de enunciação escrito, em panfletos, folders, jornais impressos etc. Como adiantamos, na análise quantitativa, não observamos nenhum registro convencional de acento grave como indicativo de crase e os poucos usos em que pediam a fusão entre a preposição (**a**) e o artigo feminino (**a**) apresentaram, em sua maioria, ausência do acento – cf. Gráfico 5 (p. 69). Também não notamos nenhum registro de pronomes demonstrativos que exigiriam o acento grave, como **àquele(a)** (**a** + **aquele(a)**), por exemplo.

No PB, é rara a existência de palavras com esse sinal gráfico e, além disso, não existe, em geral, diferença significativa entre a pronúncia da crase e do artigo feminino **-a**. Na escrita, depende do contexto em que é utilizado, ou seja, da construção sintática, para se saber se o acento grave deve ser usado ou não. A soma de todos esses fatores produz, muitas vezes, dúvidas em relação à existência de sinal diacrítico grave na palavra **a**, não só por alunos em aquisição inicial da escrita como também pelos próprios escreventes já imersos no funcionamento simbólico da escrita. Quando a palavra precisa de acento grave, a criança é levada, geralmente, a omitir ou a grafar outro tipo de acento, para atender ao esperado pela escola, que, em geral, cobra o uso de acento, mesmo sem ter, ainda, sistematizado o conteúdo referente às regras de acentuação gráfica – trata-se, aqui, de um exemplo daquilo que chamamos anteriormente de presumido social (CORRÊA, 2013, p. 495).

Em se tratando de um dos enunciados produzidos por uma criança a partir da referida Proposta de produção 8, que estamos analisando, visualizamos o que parece ser uma

“tentativa” de se adequar ao institucionalizado para a (sua) escrita, muito provavelmente, decorrente do próprio instrumento utilizado antes da escrita do enunciado (o panfleto):

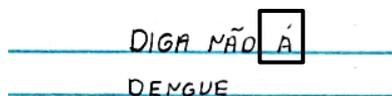


Figura 31⁷¹: Tendência de palavras que preveem acento gráfico – segundo eixo

No enunciado da Figura 31, há um não verbo monossílabo tônico que deveria conter acento grave, segundo as convenções ortográficas, pois a crase ocorre. A criança, no entanto, coloca um acento agudo, ao invés de grave. O uso desse acento está ligado ao fato de que, talvez, a criança ainda não saiba o valor do agudo registrado, tampouco da crase, o que teria provocado a troca do tipo de acento por estar entrando no funcionamento simbólico da escrita, a partir da prática letrada da escola⁷². Para esses escreventes, não parece ser tranquilo o fato de entre os três acentos gráficos existentes no PB ter-se esses dois muito parecidos, afinal, entre o registro ortográfico do acento agudo e do acento grave só há mudança na direção de ambos (respectivamente, ´ e `).

Deve-se considerar, também, que, apesar de, na prática mais imediata que envolve a condição de produção desse enunciado, a criança ter tido possibilidade de observar que, em algumas situações, o uso de “a dengue” necessita de um acento gráfico na construção **à dengue**, é possível, também, que ela já tenha visto/lido essa e outras construções sintáticas que envolvem o uso do grave em outras práticas sociais e históricas de que participa, como em propagandas televisivas ou em diversos cartazes presos em paredes de escolas, postos de saúde, dentre outros.

A troca do tipo de acento gráfico, pela criança, parece ser resultante de uma memória gráfica – que pode, ou não, ter sido proporcionada pelos fatores supramencionados –, de que a construção sintática “Diga não à dengue” necessita de acento grave na palavra **à**, tendo em vista que há a fusão das duas vogais idênticas. Logo, acreditamos que pode ter atuado na escrita da criança, uma imagem do institucionalmente correto, isto é, do que a criança representa como o que seria “adequado” para a (sua) escrita produzida no contexto escolar. Como vimos, a partir de Corrêa (2004), essa representação de escrita gera, muitas vezes, inconsistências formais e, inclusive, podemos ver esse como um caso de hipercorreção, em

⁷¹ **Leitura preferencial:** Diga não à dengue.

⁷² A menção explícita ao contexto escolar, nesse momento, parece oportuna, tendo em vista que estamos tratando de dados de escrita infantil, produzidos em meio escolar e, em especial, na aquisição inicial da escrita, por onde, especialmente, circula a imagem de escrita culta formal.

que, em uma suposta tentativa de se adequar aos padrões ortográficos do PB, a criança “erraria” devido ao que pode ter sido, como diz Corrêa (2004), uma tentativa de alçamento do que se supõe ser o institucionalizado para a escrita.

4.3.2.2 Tendências de palavras que não preveem acento gráfico

Dentre os usos de acento gráfico em não verbos que não preveem acento, observamos, diversas vezes, ocorrências não convencionais ligadas ao acento agudo, isto é, 89,08% dos casos. O fragmento de enunciado a seguir foi produzido a partir da Proposta 5, na metade do ano. Nele, apresenta-se um registro de acento agudo de forma não convencional, em que se observa a união de duas palavras:

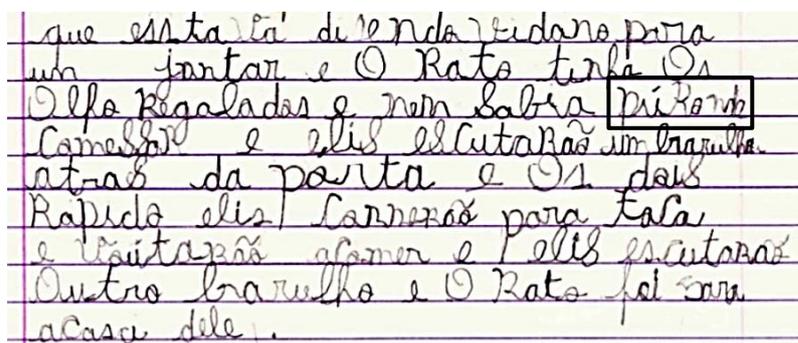


Figura 32⁷³: Tendência de palavras que não preveem acento gráfico – segundo eixo

No dado em destaque na Figura 32, como dissemos, vemos o registro de duas palavras de forma hipossegmentada: **púronde (por onde)**. A hipossegmentação trata-se de uma segmentação não convencional. Para Ticianel (2016, p. 8), a hipossegmentação corresponde “à ausência de espaços em branco entre palavras, como em ‘tida’ para ‘te dar’”, o que levaria a uma junção entre palavras que, pelas regras ortográficas, deveriam dar-se de forma separada.

Ao olharmos para essas palavras, a partir das convenções ortográficas, veremos que a palavra **por** trata-se de uma preposição que não tem acento próprio, já que age como um clítico e, por isso, é átono. Já a palavra **onde** corresponde a uma dissílaba acentuada, cuja posição do acento primário recai na penúltima sílaba, contemplando o que é canônico na língua, portanto, sem a necessidade de receber acento gráfico – atende, como vimos, à regra

⁷³**Leitura preferencial:** [...] que estava convidando para um jantar. E o rato tinha os olhos arregalados e nem sabia por onde começar. E eles escutaram um barulho atrás da porta e os dois, rápido, eles correram para (a) toca e voltaram a comer. E eles escutaram outro barulho e o rato foi para a casa dele.

1.ii de atribuição do acento primário, em que há formação de um constituinte binário, com cabeça à esquerda, quando se conta a partir da borda direita da palavra (* .) (BISOL, 1992).

Quando a criança une um monossílabo átono a um dissílabo, a palavra “transforma-se” em um trissílabo. Nesse exemplo, a criança parece ser levada, ao mesmo tempo, por dois fatores: (a) a união de duas palavras, decorrente da pronúncia; (b) um distanciamento do que imagina ser da fala e o que supõe pertencer à (sua) escrita quando, nessa “nova” construção, insere um acento gráfico em uma palavra que não prevê acento, colocando-o numa posição que corresponderia a um padrão acentual pouco recorrente na língua, isto é, um padrão proparoxítono.

O uso de acento gráfico pela criança parece estar vinculado a uma imagem produzida sobre a (sua) escrita, que se distancia de aspectos da (sua) fala, na tentativa de alçamento ao que a criança representa como uma escrita institucionalizada. Ao “construir”, com a junção dessas palavras, uma trissílabo e, nela, marcar o acento, com sinal diacrítico, na antepenúltima sílaba, parece mostrar que o escrevente usou o acento agudo em posição proparoxítona em função da imagem que representa como institucionalmente o mais “correto”, gerando, até mesmo, uma incoerência, quando tratamos de aspectos ortográficos e fonológicos da língua. Esse gesto pode ter sido motivado, inclusive, por uma negação do que a criança usa na própria fala (por exemplo, **puRONde**). Apropriando-nos da teoria desenvolvida por Corrêa (2004), entendemos que, dentre outras, essa seria uma tentativa de alçar ao institucionalizado para a (sua) escrita.

4.3.3 A circulação imaginária pelo terceiro eixo

4.3.3.1 Tendências de palavras que preveem acento gráfico

Outra tendência observada na análise quantitativa foi o uso não convencional de acento gráfico em não verbos que preveem acento (64,06% dos dados). Alguns dados incluídos nessa tendência, quando olhados de forma qualitativa, podem mostrar a circulação da criança pelo terceiro eixo. Vejamos um exemplo de ausência de acento de uma palavra nos escritos infantis para verificar de que forma essa circulação se mostra:

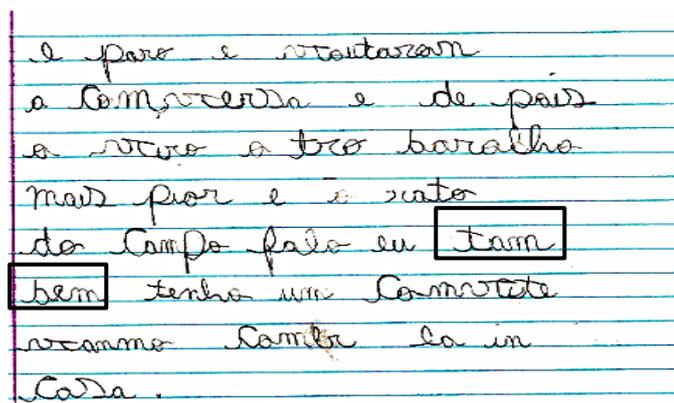


Figura 33⁷⁴: Tendência de palavras que preveem acento gráfico – terceiro eixo

O enunciado exemplificado na Figura 33 foi produzido a partir da Proposta 5, que pedia a escrita da história *O rato do campo e o rato da cidade*. A ocorrência em destaque (**também**), além de ter sido registrada, como dito, de forma não convencional, porque a criança não colocou acento gráfico algum, ocorreu em um contexto não convencional: translineou sem marcar com hífen a dependência entre as partes (CAPRISTANO; NOTARI, 2017) (**tam bem**). Translinear pode ser definido como o ato de “separar, no fim de uma linha, uma palavra em duas partes” (NOTARI, 2013, p. 03), geralmente, quando o espaço gráfico da folha ou a delimitação feita pelo escrevente (como parece ocorrer no enunciado em análise) não permite que a sequência seja continuada na mesma linha. A criança, ao translinear sem marcar a dependência entre as partes, faz uma hipersegmentação, ou seja, uma separação não prevista de palavra.

Podemos pensar, a partir desse dado, que a separação dessa palavra teria sido decorrente de um efeito de reconhecimento de outras duas existentes no léxico do PB, com sentidos/formações morfológicas/as distinto/as e independente/s, e que circulam nas diversas práticas que envolvem o uso da fala e da escrita de que as crianças participam: **tão** e **bem**. Com isso, vemos um indício da heterogeneidade da escrita a partir da dialogia com o já falado/escrito. O dado em questão pode ser observado enquanto pista linguística/discursiva da circulação da criança pelo terceiro eixo, em função do contexto em que aparece: no interior de uma ocorrência de translineação e de forma hipersegmentada. A ausência de acento gráfico, nesse sentido, resultaria da recuperação do “já-dito”: a criança pode ter sido levada a entender as partes como duas palavras independentes, não acentuadas graficamente.

⁷⁴ **Leitura preferencial:** [...] e parou e voltaram a conversar. E depois ouviram outro barulho mais pior, e o rato do campo falou: – Eu também tenho um convite, vamos comer lá em casa.

4.3.3.2 Tendências de palavras que não preveem acento gráfico

Foi tendência nos verbos que não preveem acento gráfico o registro de acento gráfico correspondente à sílaba tônica da palavra, cujo percentual foi de 86,14% do total de ocorrências. O verbo **ser**, em sua forma **era**, mostrou-se bastante utilizado entre as palavras que não preveem acento gráfico nos escritos infantis, de modo que, das 27 vezes em que a criança a escreveu de forma não convencional, em todas colocou acento agudo em posição paroxítona, atendendo a um princípio fonológico da língua, que corresponde ao maior número de palavras com acento primário na penúltima sílaba das palavras, em geral, sem acento gráfico.

De forma geral, pressupomos que, quando a criança acentua o verbo **era** com acento agudo na penúltima sílaba, uma possibilidade de análise é a de que a criança tenha circulado pela imagem da (sua) escrita plasmada na (sua) fala, por marcar acento agudo na sílaba tônica, que, além disso, tem timbre vocálico aberto. Entretanto, quando observamos dados como o da próxima figura, cremos na possibilidade, também, de representação da (sua) escrita a partir da dialogia com o “já-dito”, dado o contexto ortográfico em que a palavra foi redigida:

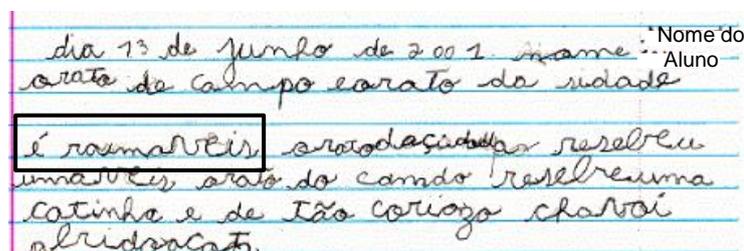


Figura 34⁷⁵: Tendência de palavras que não preveem acento – terceiro eixo

O enunciado demonstrado na Figura 34, assim como o da figura anterior, foi escrito a partir do comando de produção que pedia que as crianças produzissem a história *O rato do campo e o rato da cidade*, após o pesquisador lê-la, algumas vezes, e algumas crianças a contarem, oralmente, a seu modo. Essa produção foi feita por volta da metade do ano e, nela, podemos observar um dado de mescla: **é raumaveis (era uma vez)**. Os casos de mescla ocorrem como uma forma de segmentação não convencional, a partir da “combinação entre uma junção e uma separação não previstas” (CAPRISTANO, 2010, p. 187), quando há,

⁷⁵ **Leitura preferencial:** Dia 13 de junho de 2001. Nome: Nome da Aluno. O rato do campo e o rato da cidade. Era uma vez o rato da cidade recebeu uma vez o rato do campo recebeu uma cartinha e de tão curiosa já foi abrindo a carta.

simultaneamente, espaços em branco (hipersegmentações) e junções (hipossegmentações) não previstas pelas convenções ortográficas, envolvendo duas ou mais palavras.

Como antecipamos, observamos que o que foi tendência no registro de acento em palavras que não preveem acento gráfico parece ter relação com uma dialogia com o “já-dito”, pois, quando a criança separa a sílaba **-e** do restante da palavra **-ra** e, ainda, une essa última com outras duas palavras, **uma** e **vez**, pode ser que tenha atuado sobre a escrita da criança um efeito de reconhecimento do mesmo verbo **ser**, mas em sua forma **é**, que, por sinal, passa a receber acento convencional, por ser uma palavra que prevê acento gráfico. Essa pista torna-se ainda mais relevante quando lembramos que, em nossos dados, o uso convencional de acento gráfico no verbo **é** foi bastante expressivo entre as palavras que preveem acento gráfico, com 499 registros escritos pelas crianças atendendo às convenções ortográficas e isso, do mesmo modo, pode ter provocado esse uso de acento no verbo **era**.

4.4 PARA ALÉM DAS TENDÊNCIAS

A análise dos resultados apresentada até aqui permite mostrar que, de fato, podemos ver crianças em aquisição da escrita sistematizada pela instituição escolar circulando por diferentes práticas sociais, a respeito do que imaginam ser a (sua) escrita, quando observamos as tendências no uso de acento gráfico em suas produções escritas. Porém, além de ver essa circulação imaginária em tendências, gostaríamos de apresentar, aqui, algumas reflexões sobre as **particularidades** encontradas no uso do acento gráfico pelas crianças, particularidades que foram mencionadas, sobretudo, ao longo do capítulo dedicado à análise quantitativa e que, a partir de agora, reservamos um momento para tratar a seu respeito de forma mais pormenorizada.

Com essa apresentação, queremos dar voz a essas particularidades e mostrar que, mesmo particulares, enquadram-se no que entendemos como mais geral do funcionamento dos nossos dados, ou seja, podemos ver, a partir deles, embora de maneira diferente das tendências e, talvez, de forma mais idiossincrática, a complexa circulação da criança por práticas de oralidade e letramento. Para isso, fazemos a análise de alguns dados que exemplificam particularidades, também considerando os três eixos de circulação imaginária propostos por Corrêa (2004).

Com relação ao primeiro eixo, vejamos uma primeira particularidade: como antecipamos, a tendência quanto ao registro de verbos por número de sílabas que não preveem acento gráfico foi o registro de dissílabos (57,43% dos dados). Os verbos com demais

quantidades de sílabas, como as trissílabas, constituíram-se como ocorrências mais particulares (29,70% dos dados). Vejamos um exemplo dessa particularidade:

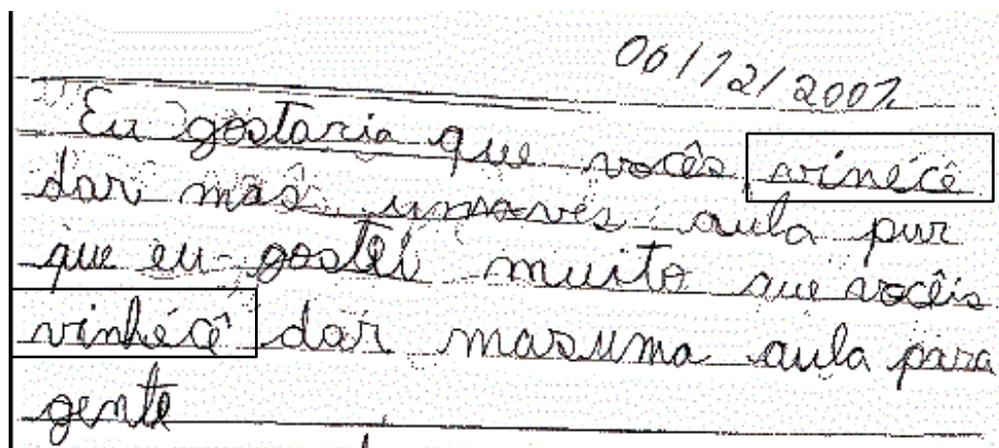


Figura 35⁷⁶: Particularidade de acento gráfico – primeiro eixo

No enunciado visto a partir da Figura 35, a criança escreveu duas vezes o trissílabo **viesse**, conjugação do verbo **vir**, na terceira pessoa do singular do pretérito imperfeito do modo subjuntivo. Apesar de, ortograficamente, a palavra ter sido escrita de forma diferente nas duas vezes em que a criança a registrou, os dois acentos gráficos empregados mantêm-se, em ambas as ocorrências, os mesmos e nas mesmas posições.

Parece que esses acentos registrados em palavras que não preveem acento gráfico estão, concomitantemente, ligados aos timbres das vogais -e e à marcação da tonicidade da sílaba dominante da palavra, que é paroxítona. Não parece ocasional o fato de a criança ter colocado o acento agudo na penúltima sílaba – portadora do acento primário –, em uma vogal de timbre aberto. Do mesmo modo, ao colocar acento circunflexo na última sílaba, esse sinal diacrítico coincide com o timbre fechado da vogal final nessa palavra. Em relação a esse último acento gráfico empregado nas duas palavras, ou seja, o circunflexo, parece ser mais um indício de uma relação estabelecida entre o timbre e a memória gráfica de outra palavra, **você**, dada a semelhança (ort)gráfica e fonológica com **vinhécê** e **viécê**.

Também com relação ao primeiro eixo, vejamos uma segunda particularidade: no Capítulo 3, constatamos que o uso de não verbos oxítonos que não preveem acento gráfico foram bem raros, pois somaram apenas 4,93% dos dados. Dentre esses tipos de dados, observamos o seguinte exemplo, no próximo enunciado:

⁷⁶ **Leitura preferencial:** 06/12/2001. Eu gostaria que vocês viessem dar mais um vez aula, porque eu gostei muito. (Queria) que vocês viessem dar mais uma aula para a gente.

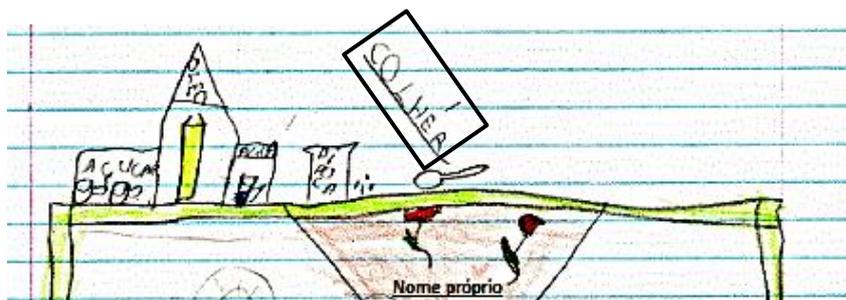


Figura 36⁷⁷: Particularidade de acento gráfico – primeiro eixo

O fragmento de enunciado ilustrado na Figura 36 foi produzido no fim do ano, já que a atividade foi realizada em outubro, a partir da Proposta de produção 11, que pedia a escrita de uma receita. Nesse momento, interessa-nos analisar o dado **colhér** (**colher**), em que a criança registrou o acento gráfico correspondendo à sílaba tônica, que tem posição oxítona, devido ao seu peso silábico – a última sílaba apresenta rima ramificada –, bem como em uma vogal com timbre aberto. Esses fatos também parecem ser indícios da escrita como tentativa de representação integral do oral/falado, uma vez que o acento agudo foi grafado, justamente, em posição do acento fonológico primário. Nesse caso, teria atuado na escrita da criança o que podemos entender como uma gravação fiel da memória gráfica-sonora do falado, a partir do material gráfico (CORRÊA, 2004).

Com relação ao segundo eixo, vejamos uma primeira particularidade, relativa ao registro convencional de não verbos. Neles, o uso convencional do acento gráfico pela criança, em palavras que o preveem, mostrou-se como uma particularidade entre os dados, com 35,94% ocorrências, já que a tendência, como vimos, foi grafar não verbos de forma não convencional (64,06% dos dados). O exemplo a seguir ilustra um dado particular de acento gráfico convencional registrado pela criança em não verbo:

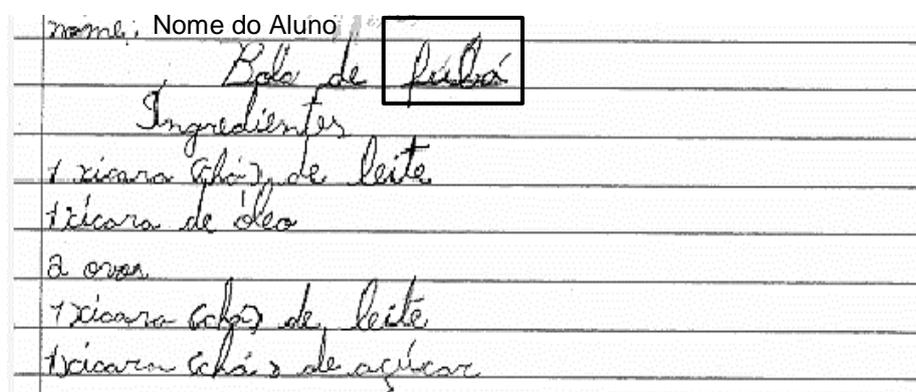


Figura 37⁷⁸: Particularidade de acento gráfico – segundo eixo

⁷⁷ **Leitura preferencial:** Açúcar. Óleo. Água. Pipoca. Colher. Nome Próprio.

⁷⁸ **Leitura preferencial:** Nome: Nome do Aluno. Bolo de fubá. Ingredientes: 1 xícara (chá) de leite. 1 xícara de óleo. 2 ovos. 1 xícara (chá) de leite. 1 xícara (chá) de açúcar.

O enunciado apresentado na Figura 37 foi escrito a partir da Proposta 11, que solicitava a produção de uma receita de algo que as crianças gostassem, após leitura, pelo pesquisador, de uma receita do bolo *Nega Maluca*. Nesse trecho do enunciado, observamos algumas palavras com o acento gráfico convencional. Chama-nos a atenção o registro da palavra **fubá**, visto que ela apresenta uma especificidade: a rasura.

Pesquisas, como as desenvolvidas por Capristano (2013) e por Machado (2014), por exemplo, mostram que a rasura – não raro presente na escrita infantil e na adulta – pode acontecer de diversos modos: “apagamentos, escritas sobrepostas, inserções, riscos etc” (CAPRISTANO, 2013, p. 667). Uma dessas formas, o apagamento, geralmente ocorre quando o “escrevente retorna sobre o material escrito, visando a anular um segmento” (MACHADO, 2014, p. 48). Em nosso caso, o segmento observado refere-se ao acento gráfico. Um apagamento malsucedido de acento agudo no enunciado em análise pode ser verificado na penúltima sílaba da palavra **fubá**.

Assim, o “‘primeiro gesto de escrita’ (antes da rasura)”, que poderia culminar em um uso não convencional de acento gráfico, e o “‘último gesto de escrita’ (após o rasuramento)” (MACHADO, 2014, p. 63), que resultou em um registro convencional, parecem mostrar a circulação da criança pela representação do código escrito institucionalizado, uma vez que o gesto de rasurar, em geral, pode ser resultado da imagem que o escrevente tem sobre o que seria correto para a (sua) escrita e também pode agir como resultado de uma atividade epilinguística. Não entendemos, com isso, que “rasuras presentes no processo de aquisição [...] [possam] ser interpretadas como provas de um escrevente atento para conter e prevenir falhas do processo de escrever ou como marcas de insucessos ou ajustamentos desse mesmo processo” (CAPRISTANO, 2013, p. 676), mas, sim, que seriam fruto de um processo conflitante, de negociação com as possibilidades da língua e da representação que tem da (sua) escrita.

Essas negociações com as possibilidades da língua não excluem, no entanto, que esse gesto, o da rasura, seja interpretado como marca de atividade epilinguística. Ao circular pelas diferentes práticas de letramento e de oralidade, o escrevente passa por diversos efeitos da língua, com base na sua própria construção linguística, o que o faz, também, nesse movimento, tentar alçar a escrita esperada pelo *outro*, pelo que representa como institucionalizado. A instituição escolar, possivelmente, teria grande papel para a produção dessa imagem, mas não só ela, já que é provável que as crianças participem de práticas que envolvem muitas outras instituições, as quais também pretendem seguir um “padrão de

escrita”. Algumas famílias, inclusive, cobram uma escrita “correta”, nas diversas situações do cotidiano, mesmo de crianças em aquisição da escrita.

Logo, como pondera Capristano (2013, p. 676, grifos da autora), o fato de o escrevente “supor” o que ele deveria escrever, buscando, talvez, como dissemos, atender ao institucional, derivaria da imagem que ele “mobiliza sobre a sua escrita e a escrita do *outro*”. Em meio a essa tentativa de atendimento ao que imagina ser o institucionalmente “certo”, que está ligada, muito provavelmente, ao seu contato com “já-ditos”, a criança oscila de um registro não convencional para um registro convencional.

Ao formular essas hipóteses, tomamos por base as próprias informações linguísticas que permeiam o enunciado. Inicialmente, há transferência da posição do acento gráfico, de oxítona para paroxítona, que pode ter sido, inclusive, motivada por duas palavras paroxítonas que também foram registradas pelo escrevente no momento da produção, **óleo** e **açúcar** (elementos da cena enunciativo-pragmática), ou, mesmo, pelo que é mais comum no PB: dissílabos terminados em vogal com acento primário na penúltima sílaba. Nessa oscilação, também parece deixar ver sua circulação por práticas letradas, a partir do já escrito/lido, uma vez que, provavelmente, teria atuado nessa escrita, também, um efeito de reconhecimento de que há acento na palavra, e o conflito possivelmente incide no lugar em que ele deve aparecer.

Ainda com relação ao segundo eixo, vejamos uma segunda particularidade: dentre os dados que foram incluídos nesse Grupo II, de palavras que não preveem acento gráfico, também notamos aqueles em que o acento gráfico não foi posto em posição de acento primário nos não verbos, e isso aconteceu de forma bastante particular, em 10,56% dos dados. Esse tipo de ocorrência pode ser explicado pautando-se em uma representação que a criança teria da (sua) escrita, possível pela imagem que o escrevente criaria ao circular por práticas que envolvem a oralidade e o letramento. A próxima figura ilustra isso:

macarrão
miojo
alface
quiabo
bolacha
vinte pacotes de café

Figura 38⁷⁹: Particularidade de acento gráfico – segundo eixo

O enunciado da Figura 38 foi feito no mês de setembro, quando o ano letivo já estava se encaminhando para o fim e foi escrito a partir da Proposta 9, lista de compras 01. Ele

⁷⁹ **Leitura preferencial:** [...] macarrão, miojo, alface, quiabo, bolacha, vinte pacotes de café.

contém uma palavra que foi registrada de forma não convencional (**alfacê**, para **alface**), porque, além de as regras de acentuação gráfica não exigirem o uso de sinal diacrítico, ele foi colocado, pela criança, sobre a sílaba que não corresponde ao acento primário, já que essa é uma palavra paroxítona e não oxítona, posição em que a criança assinalou o acento.

Uma suposição para esse registro é a de que a criança teria sido levada a assinalar que a vogal final **-e** da palavra **alface** tem algumas especificidades, tendo estado aqui sensível à neutralização das oposições fonológicas em **/e/** e **/i/** na posição pós-tônica final. A neutralização da átona final é entendida, segundo Bisol (2003, p. 271), “como perda do traço distintivo entre vogais médias e altas”, como ocorre entre a vogal média **/e/** e a vogal alta **/i/**. Na fala, devido a essa neutralização, podemos produzir **alfaci** (para **alface**). Quando a criança registra acento circunflexo sobre a vogal final dessa palavra, ela parece ser motivada por uma suposta oposição do que é da (sua) fala e do que é da (sua) escrita. Parece incidir, com essa interpretação, um traço de hipercorreção, quando marca “em excesso” para produzir o efeito de que a vogal final representa, de fato, **/e/**, e não **/i/**. A hipercorreção produzida em **alfacê** seria condicionada “pelo respeito ao distanciamento que essa escrita [...] impõe ao escrevente em relação ao que ele diz” (CORRÊA, 2004, p. 194).

A própria construção composicional⁸⁰ desse gênero discursivo permite uma distribuição visual de certas palavras que acabam ficando quase de forma isolada, já que o gênero lista de compras permite a divisão dos itens em linhas separadas e, conseqüentemente, isso pode ter produzido uma atenção especial para um processo que ocorre na fala da própria criança, ao “tentar” distanciar-se dela (da fala) na escrita. Talvez, isso não teria acontecido se essa palavra tivesse sido registrada a partir de outro gênero discursivo. Pensemos em um exemplo: ao elaborar, em contexto escolar, um bilhete que seria preso à geladeira, com o seguinte contexto ortográfico: “mãe, não se esqueça de comprar alface, pois eu vi que está em oferta na feira”, o foco poderia estar no acontecimento, e não em cada palavra isolada. Nossas suposições partem de elementos que extrapolam aspectos apenas ortográficos e fonológicos e que, também, permitem inferir pistas para um determinado registro (orto)gráfico.

Nesse sentido, o “lugar que o escrevente atribui a si mesmo é o que supõe como o do ‘erro’ e que, desse lugar, procura alcançar o da ‘correção’” (CORRÊA, 2004, p. 197), cria a imagem de que essa seria a escrita legitimada por instituições que privilegiam um modelo de

⁸⁰ Segundo Bakhtin (2003, p. 279, grifos nossos), o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades das diversas esferas da atividade humana “não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua **construção composicional**”. A construção composicional de um enunciado orienta a organização e a estrutura textual.

escrita culta formal, como a escola. Essa imagem talvez ocorra, porque, no trânsito pelo segundo eixo de representação da (sua) escrita, o escrevente a entenderia como um modo autônomo de expressão.

Com relação ao terceiro eixo, vejamos uma primeira particularidade: conforme verificamos no Capítulo 3, constatamos, dentre as palavras que preveem acento gráfico, que o registro convencional de não verbos trissílabos resultou em dados bastante particulares (9,90% das ocorrências). No fragmento de enunciado a seguir, vemos que a criança registrou, sob o efeito das práticas sociais e históricas de que participa, diferentes palavras, dentre as quais percebemos uma dessas particularidades:

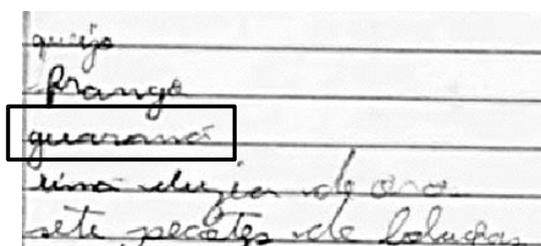


Figura 39⁸¹: Particularidade de acento gráfico – terceiro eixo

Inicialmente, destacamos que o enunciado da Figura 39 foi produzido em setembro, a partir do comando que pedia também a escrita de uma lista de compras (Proposta 9). Nessa atividade, as crianças deveriam orientar uma terceira pessoa a fazer compras. Para isso, elas precisavam dar algumas indicações à pessoa, por escrito, por exemplo, em que supermercado comprar, que produtos e suas respectivas quantidades, o valor que a pessoa poderia gastar, o local de entrega etc.

A partir disso, vemos, no fragmento do enunciado (Figura 39), no trecho em que mostra a lista de parte dos produtos a se comprar, o registro de uma palavra com acento gráfico: **guaraná**, atendendo às convenções ortográficas que determinam que palavras oxítonas terminadas pela vogal aberta **-a(s)** levam acento gráfico – diacrítico agudo.

Como vimos anteriormente (Quadro 13, p. 78), notamos que essa foi uma ocorrência rara entre os não verbos trissílabos com acento gráfico convencional: foi escrita apenas uma vez no material de análise. Isto é, só foi escrita convencionalmente no enunciado em que estamos apresentando e foi uma das únicas palavras formadas por mais de duas sílabas com acento convencional, já que foi mais recorrente o uso de oxítonas dissílabas, em especial, a baixa variabilidade de não verbos, com as palavras **você** e **José**, predominantes (juntos

⁸¹ **Leitura preferencial:** [...] queijo, frango, guaraná, uma dúzia de ovos, sete pacotes de bolacha [...].

somaram 504 registros de acento convencional). Mesmo que **guaraná** tenha sido um dado peculiar, a criança “acertou” o uso de acento gráfico.

Nessa ocorrência, o escrevente parece circular pela dialogia com o já escrito/lido, tendo em vista que o uso de acento convencional na sílaba correspondente teria ocorrido devido a um efeito de reconhecimento desse vocábulo, ou de outros com estrutura semelhante, a partir do contato com palavras da língua em rótulos do refrigerante ou em propagandas televisivas, por exemplo, a partir das práticas letradas pelas quais a criança circula. Outras ocorrências desse tipo foram constatadas por meio de palavras como **nestlé** e **risqué**, ainda que dissilábicas, também marcas de produtos famosos que tiveram, nos poucos registros vistos no material de análise, uso convencional de acento gráfico.

É importante observar, do mesmo modo, que a proposta de produção pedia uma lista de compras, e esse gênero discursivo solicitado, que faz parte da cena enunciativo-pragmática, pode estar relacionado à possível recuperação de produtos que se encontram em supermercados, em propagandas, panfletos, folders, rótulos, dentre outras práticas pelas quais a criança transita. Além do mais, a construção composicional das listas de compras⁸² possuiria forte motivação para a escrita isolada das palavras e, em consequência, um possível resgate, por meio da memória da criança, da imagem gráfica dessa palavra. Essa hipótese se justifica pelo fato de assumirmos a escrita como um processo, e não como um produto, com isso, a heterogeneidade que constitui a escrita está além do material significativo, porque envolve outras dimensões do próprio processo de produção (CAPRISTANO, 2010). Assim, observamos que, mesmo um dado convencional pode “esconder” elementos outros que mostram que o atendimento às convenções ortográficas pode ser decorrente de outros fatores que permeiam um registro convencional, como as próprias práticas sociais e históricas em que as crianças circulam, ultrapassando a visualização de um mero acerto, para a observação das possíveis motivações que teriam levado a essa “adequação ortográfica”.

Cabe destacar que, pautando-se no campo linguístico-discursivo, Corrêa (2004, p. 231, grifos do autor) explica que essas “pistas, que marcam a relação do escrevente com o já falado/ouvido e já escrito/lido, corresponde, *grosso modo*, ao que normalmente se chama de *relações intertextuais*”. Ou seja, os dizeres são sempre permeados por um “já-dito” e, mesmo que não sejam estabelecidas, concretamente, relações intertextuais, constantemente haverá um interdiscurso atravessando outros discursos. Alguns abrangem a memória gráfica ou o próprio contexto de produção, como, dentre outras possibilidades, pensamos acontecer com o registro

⁸² Em geral, espera-se, socialmente, que uma lista de compras seja produzida com a disposição dos itens a serem comprados, em linhas separadas, já que isso poderia facilitar a visualização dos produtos selecionados.

convencional do vocábulo **guaraná**, mas isso não descarta a possibilidade, também, de uma relação com outros discursos pelos quais essa palavra e a criança circulam, já que a produção interdiscursiva está na dependência da relação que o sujeito estabelece com a linguagem e, em consequência, com a escrita – e, nela, com o acento gráfico.

Por fim, ainda com relação ao terceiro eixo, vejamos uma segunda particularidade: vimos que, dentre as palavras que não preveem acento gráfico, os não verbos que tiveram registro de acento gráfico em posição correspondente ao acento fonológico primário foram predominantes, com 87,32% das ocorrências. Casos mais particulares foram examinados quando houve registro de acento gráfico em posição diferente do acento primário (10,56% dos dados). Ocorrências ainda mais particulares foram observadas quando se teve a colocação de mais de um acento gráfico em uma mesma palavra, com 2,11%. Particularidades como essas podem ser visualizadas na próxima figura:

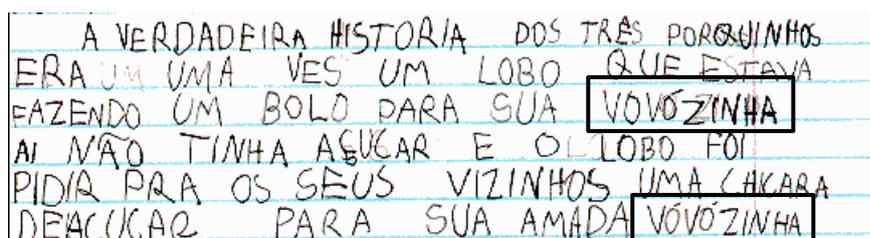


Figura 40⁸³: Particularidades de acento gráfico – terceiro eixo

Dentre as diversas palavras que mantêm relação com o acento gráfico presentes nessa parte do enunciado exemplificado na Figura 40, destacamos a oscilação de registro na palavra **vovozinha**. A Proposta 6, que deu base para a produção desse enunciado, foi realizada no mês de agosto, a partir da conhecida história dos *três porquinhos*, após o pesquisador perguntar, oralmente, se as crianças conheciam a história original. Tendo recebido respostas afirmativas, ele solicitou a escrita de uma das versões dessa história, após ler a versão: *A verdadeira história dos três porquinhos: diário de um lobo*.

Fábulas e contos como a história dos *três porquinhos* ou da *chapeuzinho vermelho*, bem como as suas variadas versões, comumente são usados como recurso didático em sala de aula, sobretudo, quando se trata de uma turma em aquisição da escrita, o que já pode ter provocado um efeito de reconhecimento das palavras **vovó** e **vó** quando a criança registrou as seguintes palavras: **vovózinha** e **vóvózinha** (ambas para **vovozinha**). No entanto, ao que parece, mais do que circular em meio escolar, esses tipos de enunciados são bastante

⁸³ **Leitura preferencial:** A verdadeira história dos três porquinhos. Era uma vez um lobo que estava fazendo um bolo para sua vovozinha. Aí, não tinha açúcar e o lobo foi pedir para os seus vizinhos uma xícara de açúcar para a sua vovozinha [...].

recorrentes no próprio contexto familiar, além de outras práticas em que as crianças podem transitar.

Toda essa “história do contato que o escrevente teve com diferentes práticas de linguagem” (CORRÊA, 2004, p. 77) que envolvem o uso oral e/ou, sobretudo, letrado das palavras **vovó** e **vó** parece mostrar mais claramente pontos de circulação dialógica pelo terceiro eixo de representação da (sua) escrita. Com base na teoria fonológica métrica de atribuição de acento primário, observamos, como Bisol (1992, 1994), que, devido ao domínio da regra para não verbos ser cíclica, quando a palavra tem uma derivação, por exemplo, a partir da inserção de um sufixo, a regra que antes estava estabelecida, é renovada. Assim, a palavra **vovó**, que, no primeiro ciclo, tinha posição de acento primário oxítono, na sílaba final **-vó**, com o acréscimo do sufixo **-zinha**, formando a palavra **vovozinha**, passa, no segundo ciclo, a ter posição de acento primário em posição paroxítona, na sílaba **-zi**. Essa informação, no entanto, não é evidente para alunos que estão entrando no funcionamento simbólico da escrita e, nesse caso, parece ocorrer a busca de apoio no já falado/escrito. A criança ficaria, pois, presa “ao imaginário acerca de certos espaços sociais” (CORRÊA, 2004, p. 75) que corresponderiam à palavra inteira **vovó**, principalmente, quando registra **vovózinha**, ou à sua contração, **vó**, quando oscila, em especial, no registro de **vovózinha**, e não ao seu diminutivo, **vovozinha**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, tivemos como objetivo analisar, quantitativa e qualitativamente, diferentes registros (convencionais e não convencionais) do acento gráfico e observar, a partir deles, o modo como crianças ingressas na primeira série do EF-I circulam por práticas de oralidade e letramento. Para atender a esse objetivo, verificamos, em um primeiro momento, quantitativamente, as especificidades das tendências no uso que as crianças fazem do acento gráfico e as particularidades que essas tendências deixavam ver. Em seguida, examinamos, qualitativamente, a partir das tendências verificadas no exame quantitativo, a relação entre o uso do acento gráfico feito pelas crianças e as condições linguísticas e/ou discursivas que permitiram a emergência desses registros. A investigação foi feita à luz da concepção de escrita constitutivamente heterogênea, conforme postulados de Corrêa (1997a, 2004), assim como de autores que, respaldando-se nessa perspectiva teórica, olham para aspectos da aquisição da escrita infantil, como Capristano (2007a, 2007b), Paula (2007), Chacon (2008), Machado (2014), Machado e Capristano (2016) e Ticianel (2016). A partir dos exames quantitativo e qualitativo, chegamos aos resultados que apresentaremos a seguir, em forma de síntese, os quais consideramos mais expressivos. Vejamos, primeiro, as palavras que preveem acento gráfico e, em seguida, as palavras que não preveem acento gráfico.

Acerca das palavras que **preveem acento gráfico** registradas convencionalmente pela criança, vimos, no exame dos verbos, as seguintes tendências: maior número de verbos (68,76%), de verbos com acento agudo (70,90%) e de verbos monossílabos tônicos (73,19%). Averiguamos que essas tendências estiveram ligadas, sobretudo, à baixa variabilidade no registro das palavras, pois, dos 749 verbos que preveem acento gráfico, registrados de forma convencional pelas crianças, observamos grande recorrência de uma palavra bastante comum no modo de enunciação falado e/ou escrito, como constatamos com o significativo número de repetição do verbo **ser**, em sua forma **é** (499). A respeito das demais tendências de palavras que preveem acento gráfico, como o maior uso de não verbos com acento circunflexo (52,50%) e de não verbos oxítonos (57,54%), manteve-se a ligação com a recorrência no registro de uma palavra de grande circulação social, constantemente presente nas práticas orais e letradas das quais as crianças comumente participam: 306 registros convencionais da palavra **você**.

As tendências do uso convencional de palavras que preveem acento gráfico teriam sido motivadas, de uma forma geral, pela circulação da criança pela dialogia com o já

falado/escrito; harmonizando-se com os postulados de Corrêa (1997a, 2004). Isto é, essas tendências seriam guiadas por um efeito de reconhecimento de palavras pelas crianças, proporcionado pelo contato com as práticas mais imediatas, que estão interligadas, muitas vezes, à cena enunciativo-pragmática, ou, mais especificamente, a instrumentos e materiais utilizados para o desenvolvimento das atividades propostas, como leitura, pelas crianças, de panfleto educativo, de receita de bolo, de contos, de fábulas etc. Ainda que nem sempre esses elementos tenham sido levados e apresentados no modo de enunciação escrito, foram, diversas vezes, lembrados no modo de enunciação falado, quando, por exemplo, o pesquisador perguntava se as crianças recordavam-se de determinada história e as faziam contá-las.

Do mesmo modo, pudemos pensar na recorrência de uso de palavras nas práticas sociais e históricas que circundam o universo infantil, que levaria a um resgate proporcionado pela memória gráfica de palavras semelhantes ou daquelas mais recorrentes, por exemplo, o grande contato que crianças residentes de um município chamado São José do Rio Preto provavelmente têm com a palavra **José**, que, por sinal, teve um elevado número de registros de acento convencional: 198, de um total de 258 vezes em que esse não verbo foi escrito.

Com relação às palavras que preveem acento gráfico utilizadas de forma não convencional, vimos que uma primeira tendência foi, justamente, o fato de se ter mais casos de acentos não convencionais (56,46%) do que convencionais. Os verbos com acento circunflexo (96,00%), conforme observamos, são pouco recorrentes no PB, assim como verbos com uma quantidade maior de sílabas, como trissílabos e polissílabos (ambos com 100% de registros não convencionais), fato que explicaria o expressivo uso não convencional desse sinal gráfico feito pelas crianças. Resultado semelhante foi identificado nos não verbos proparoxítonos (88,51%), casos raros na língua e na escrita no PB.

O registro de palavras sem atender às regras de acentuação gráfica correspondeu, quase sempre, à ausência de acento gráfico (96,85%), o que entendemos estar relacionado à própria tendência do PB, que tem uma quantidade muito pequena de palavras que deve receber acento gráfico, já que, como vimos, existe cerca de 80% de palavras que não apresentam acento gráfico, no PB (AMORIM; BARBOSA JUNIOR, 2013). Compreendemos que esses tipos de registros relacionam-se, constantemente, ao universo das vivências sócio-históricas de que as crianças participam, pois, provavelmente, elas têm contato mais expressivo com palavras sem acento gráfico.

Na análise mais específica dos dados, observamos que algumas tendências puderam ser vistas a partir de outros fatores, em especial, nos momentos em que estavam ligadas a

algum elemento da condição de produção e/ou do cotexto ortográfico em que a palavra foi empregada. Por exemplo, no caso de uma palavra escrita pela criança em um cotexto de translineação e, ao mesmo tempo, de hipersegmentação, como analisamos no caso da palavra **também** (Figura 33), entendemos que a existência de outras duas palavras existentes no PB sem acento gráfico (**tão** e **bem**) teria acionado na criança um efeito de reconhecimento, possível pelas diversas práticas, sobretudo, letradas, com as quais tem contato.

Constatamos, do mesmo modo, que a dialogia produzida pela relação homonímica entre vocábulos, em ocorrências em que as crianças não assinalaram acento, quando deveriam, seria outra motivação para elas deixarem de registrar acento gráfico. Por exemplo, dos 48 registros do verbo estar, em sua forma **está**, 38 foram escritos sem acento gráfico, dada a existência, no PB, do pronome demonstrativo **esta**.

Nos momentos em que as crianças colocaram acentos gráficos nos dados não convencionais, seja por elas terem trocado o tipo de acento, seja por terem usado mais de um acento gráfico em uma mesma palavra, seja por terem trocado a posição do acento, também haveria um efeito de reconhecimento de que a palavra deve ter acento gráfico, provavelmente, porque a criança estabelece uma dialogia com o “já-dito” e, em alguns momentos, isso poderia levá-la a produzir uma imagem do código escrito institucionalizado; aproximando-se das afirmações realizadas por Corrêa (1997a, 2004).

Verificamos a produção dessa imagem a partir de situações em que a criança deveria ter assinalado acento grave, no entanto, não o fez. Dos dados de acento grave identificados, 100% foram registrados de forma não convencional pelas crianças. Alguns desses registros estavam relacionados com a troca de acento grave por acento agudo, como ocorreu com a fusão entre o artigo **-a** e a preposição **-a = à**, em que a criança escreveu **= á** (identificamos 3 registros como esse e 22 casos com ausência de acento grave). Nessas ocorrências, além de um efeito de reconhecimento de que essa palavra tem acento gráfico, proporcionados por elementos da cena enunciativo-pragmática (apresentação de um panfleto educativo), ou por outras práticas letradas de que as crianças participam, cremos que a criança teria produzido uma imagem do que seria uma escrita correta, visando a atender à escrita institucionalizada. Nas palavras que preveem acento gráfico, esses usos díspares de acento gráfico demonstram processos conflitantes que permeiam a relação entre o sujeito escrevente e a (sua) escrita.

No exame das palavras que **não preveem acento gráfico**, verificamos, uma vez mais, que as crianças seguiram o que é mais recorrente no PB: acentuaram não convencionalmente mais não verbos (76,77%) e usaram de forma não convencional mais vezes o acento agudo (verbos: 87,13%, não verbos: 89,08). Constatamos, também, que as tendências de palavras

que não preveem acento gráfico foram idênticas entre as variáveis de verbos e não verbos. Por exemplo, observamos uma tendência muito forte na relação entre a fala e a escrita da criança na maior parte das palavras que não preveem acento gráfico, em que o registro do acento gráfico coincidiu com o timbre vocálico (verbos: 86,14%, não verbos: 70,07%) e, do mesmo modo, em que o registro do acento gráfico coincidiu com a posição da sílaba tônica (verbos: 90,10%, não verbos: 87,32%). As crianças estariam, então, sensíveis para aspectos fonológicos e ortográficos da língua e, ao produzirem ocorrências não previstas relacionadas à acentuação gráfica, seriam conduzidas pela imagem da gênese da escrita; tal qual proposta por Corrêa (1997a, 2004).

Dessa maneira, nas ocasiões em que as crianças fizeram usos acento gráfico nas palavras que não preveem acento, de maneira especial, esses registros teriam se dado em função de uma relação intrínseca entre os modos de enunciação falado e escrito. Isso ficou saliente na observação do uso de acento gráfico na sílaba tônica da palavra **taréfa** (duas vezes registrada no enunciado de uma mesma criança – conforme análise da Figura 28), cujo timbre vocálico é aberto, coincidindo com o tipo de acento registrado: o agudo.

O exame qualitativo dos dados permitiu observar, uma vez mais, que as crianças produzem imagem(ns) acerca da (sua) escrita, a partir de elementos que compõem, por exemplo, o contexto ortográfico. Casos como esse foram examinados no registro de **é raumaveis** (Figura 34), que, por ser um registro que se envolveu em uma situação não convencional de mescla, nos forneceu pistas de que a criança teria estabelecido uma relação dialógica com a existência do mesmo verbo **ser**, na terceira pessoa do singular: **é**. São, pois, pistas linguísticas – registro da primeira sílaba da palavra **era** de forma separada do restante e com acento agudo, associado aos diversos momentos em que a criança registrou o verbo **ser** em sua forma **é**, convencionalmente, conforme identificamos no levantamento quantitativo – e pistas discursivas – a partir da existência do verbo **ser** em sua forma **é** em diversas práticas letradas que circundam a criança.

Este trabalho também nos possibilitou averiguar que, nas tendências de uso das palavras que se envolveram com o acento gráfico, houve particularidades. Dentre essas particularidades, tiveram, muitas vezes, ocorrências que são raras no PB, como a existência de verbos trissílabos e a de não verbos oxítonos que devem ter acento gráfico. As análises dessas particularidades confirmam que os registros particulares também podem ser examinados a partir do funcionamento mais geral dos nossos dados, ou seja, podem ser interpretados, embora de maneira diferente das tendências e, talvez, de forma mais idiossincrática, com base na circulação da criança por práticas de oralidade e letramento, principalmente, por termos

considerado elementos das condições de produção do enunciado e elementos do contexto ortográfico, que exigiram um exame minucioso.

Os resultados obtidos nesta pesquisa, à luz da interpretação proposta, permitem-nos afirmar que, no uso (convencional ou não) de acento gráfico pela criança, podemos ver a sua circulação por diferentes práticas, a partir de pistas linguísticas e/ou discursivas que emergiram em seus enunciados escritos e que seriam, muitas vezes, motivadas por elementos que compõem as condições de produção. Aparentes acertos, se analisados sob a ótica da heterogeneidade da escrita, podem ser entendidos, dentre outros, como fruto da memória que a criança tem do gráfico, dos resgates feitos por ela a partir dos “já-ditos” – acionados diretamente ou não pela cena enunciativo-pragmática –, ou seja, de tudo o que a constitui como sujeito que se relaciona com a linguagem e, nela, com a escrita e com a acentuação gráfica, de diferentes formas e a partir de diversas possibilidades. Do mesmo modo, os erros, sem serem limitados ao produto final, podem ser resultados de processos conflituosos, produzidos pela(s) imagem(ns) que a criança tem acerca da (sua) escrita ao enunciar.

Todos esses resultados levam para a compreensão de que não é o desconhecimento das regras de acentuação gráfica, por ainda não terem sido sistematizadas em forma de conteúdo escolar na primeira série, que proporcionaria uma escrita heteróclita, com oscilações entre o que é convencional e não convencional, mas a própria natureza do modo de enunciação escrito que, como as explicações linguísticas e/ou discursivas apresentadas apontaram, é constitutivamente heterogênea. Compreendemos que, tanto as diferentes tendências observadas nos usos do acento gráfico ao longo desta dissertação quanto as particularidades, não resultam da complexidade ou da facilidade na definição de regras ortográficas para as crianças, assim como, não são fruto de fracassos ou de sucessos das crianças, mas dizem respeito a saberes ligados a práticas sociais e históricas que permeiam a vida dos escreventes e os afetam ao enunciar a partir do modo escrito.

As análises e as reflexões feitas nesta pesquisa alicerçam-se em um modo de olhar para a escrita infantil ainda pouco explorado e conhecido, sobretudo por professores que atuam nas séries iniciais do EF, fonoaudiólogos, pesquisadores, pais e demais interessados na escrita de crianças. Ao tratarmos do trabalho pedagógico, especialmente, na difícil tarefa de alfabetizar crianças no início de seu processo de escolarização, é comum verificarmos perspectivas que levam para um restrito olhar acerca da escrita infantil. Esse olhar é, quase sempre, pautado na concepção de acerto e de erro, aguçado, inclusive, em disciplinas que embasam a formação profissional do professor alfabetizador. No erro, exaltam-se, em geral, aspectos negativos, principalmente se se tratam de questões de ordem ortográfica, como é o

caso da acentuação gráfica. Às vezes, compreende-se que o erro está ligado a algum problema da criança; às vezes, considera-se que ele seria resultado da falta de preparo profissional ou de metodologia adequada para o desenvolvimento da atuação do professor; às vezes, ainda, entende-se que a escassez na infraestrutura que sustenta a educação não seria eficaz, nem suficiente para uma “boa” prática docente ou para a efetivação do aprendizado pelo aluno, e disso resultariam as incoerências ortográficas.

O trabalho que fizemos leva-nos para uma direção distinta do que comumente é atribuído à aquisição da escrita e à complexidade que a envolve; ele propõe reflexões que possibilitam o (re)pensar o modo de olhar para a escrita da criança – nesse caso, especificamente, para a acentuação gráfica – tanto por profissionais da educação, quanto por outros que se interessam, de alguma forma, pelo modo de enunciação escrito infantil. Em nossa concepção, a relação que a criança estabelece com a linguagem e, de forma mais específica, com a escrita, ao fazer diferentes usos de acento gráfico na produção de enunciados escritos, seria fruto da sua circulação por práticas orais e letradas. Nessas práticas, transitam conhecimentos sobre a relação entre a (sua) fala e a (sua) escrita, sobre as interpretações do que seja uma palavra, sobre o acento gráfico, sobre informações ortográficas e fonológicas etc., conhecimentos esses que constituem os “já-ditos” e fazem a criança ser levada por eles, em sua constituição social e histórica, e, de modo especial, integram a gama de saberes que a envolvem quando ingressa no contexto escolar.

Por essas razões, acreditamos que este trabalho pode ter expressiva contribuição para estudiosos da linguagem, pedagogos, profissionais da saúde, como fonoaudiólogos, psicólogos, assim como para leigos que se interessam e/ou se relacionam com o assunto, uma vez que considera a acentuação gráfica feita pela criança também como parte do processo de aquisição da escrita, e não apenas como elemento de avaliação do produto final. Assim considerada, os momentos em que a criança seria levada ora a “acertar”, ora a “errar” o registro de acento gráfico, conforme as convenções ortográficas, dão espaço para que possamos ver a relação que elas estabelecem com práticas orais e letradas de que participam. Sob essa ótica, a acentuação gráfica, feita por crianças no início do processo de escolarização formal e sistematizada, sai de um papel da mera correção e se torna parte do processo, com todas as possibilidades e complexidades que a linguagem oferece.

Consideramos, por fim, que esta pesquisa não se fecha em si, pois abre a possibilidade de ampliar certas discussões que foram, aqui, apenas mencionadas, tomadas como análises auxiliares ou que, em função de todo material do Banco de dados, permitiria a exploração de novos investimentos metodológicos e analíticos. Uma possibilidade seria desenvolver um

estudo considerando a variável série escolar, a fim de verificar a relação que a criança estabelece com o uso do acento gráfico no decorrer das quatro primeiras séries do EF-I, com a intenção de examinar se o tempo escolar teria relação com a forma como a criança acentua as palavras.

Outra possibilidade de ampliação ou de desenvolvimento de novas pesquisas poderia ser a partir da noção de presumido social, conceito desenvolvido por Street e, também, utilizado por Corrêa (2011, 2013), em que vê que a “cobrança”, ainda que implícita, de conteúdos escolares nem sempre condiz com o que já foi sistematizado em sala de aula para alunos em contexto escolar. Nesse caso, o investimento poderia ser feito na investigação do que, geralmente, se cobra no contexto escolar, na forma de uma materialidade verbal não explicitada – vista a partir do uso que a criança faz da acentuação gráfica ou de outros aspectos que envolvem o modo de enunciação escrito da criança. Uma pesquisa nesse sentido possibilitaria observar se, nos momentos em que as crianças escrevem em consonância ou não com as convenções ortográficas, elas se pautariam em conteúdos ensinados em sala de aula ou, quando esse conteúdo não é explicitamente explorado, em que elas se ancorariam para produzir seu modo de enunciação escrito, especialmente, quando haveria registros convencionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA Brasileira de Letras. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. 5 ed. São Paulo: Global, 2009.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

AMORIM, L. M. de; BARBOSA JUNIOR, F. R. A complexidade do uso da acentuação gráfica na Língua Portuguesa. **Maiêutica, curso de Letras**, v. 1, n. 1, p. 47-55, 2013.

ARAÚJO, G. A. de; GUIMARÃES-FILHO, Z. O.; OLIVEIRA, L.; VIARO, M. As proparoxítonas e o sistema acentual do português. In: ARAÚJO, G. A. de (org.). **O acento em português**: abordagens fonológicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 37-60.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011. 1056 p.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

BISOL, L. O acento e o pé binário. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 29, n. 4, p. 26-36, 1994.

BISOL, L. O clítico e seu status prosódico. **Revista Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 5-30, jan./jun. 2000.

BISOL, L. Neutralização das átonas. **DELTA**, v. 19, n. 2, p. 267-276, 2003.

BISOL, L. Mattoso Câmara Jr. e a palavra prosódica. **DELTA**, São Paulo, v. 20, 2004.

BISOL, L. O acento: duas alternativas de análise. **Organon**, Porto Alegre, v. 28, n. 54, p. 281-321, jan./jun. 2013.

BISOL, L. Os constituintes prosódicos. In: BISOL, L. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 259-271.

BONILHA, G. F. G. A influência da qualidade da vogal na determinação do peso silábico e formação dos pés: o acento primário do português. **Organon**, v.18, p. 41-56, 2004.

CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 23, p. 137-151, jul./dez. 1992.

CAGLIARI, L. C. O que é a ortografia. In: SEMINÁRIO DO GEL, 23., 1994, São Paulo. **Anais de Seminários do GEL**. São Paulo: CNPq, GEL, USP, v. 1. p. 552-559, 1994.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 43-58, 2002.

CAGLIARI, L. C. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, M. (Org.). **Ortografia da Língua Portuguesa: história, discurso, representações**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 17-52.

CANGUSSÚ, T. A. **Endereçamento e relações intergenéricas em enunciados escritos por crianças do Ensino Fundamental I**. Maringá, 2016, 155f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

CAPRISTANO, C. C. **Aspectos de segmentação na escrita infantil**. São José do Rio Preto, 2003. 213 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp. 2003.

CAPRISTANO, C. C. A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre as segmentações não-convencionais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 245-260, 2004.

CAPRISTANO, C. C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. Campinas, 2007. 253f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2007a.

CAPRISTANO, C. C. Continuidades e discontinuidades em direção à palavra escrita convencional. In: SEMINÁRIO DE TESES EM ANDAMENTO, Campinas, 2007. **Anais do SETA**, Campinas, v. 1. p. 179-184, 2007b.

CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p. 191-193, 2010.

CAPRISTANO, C. C. Um entre outros: a emergência da rasura na aquisição da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 667-694, set./dez. 2013.

CAPRISTANO, C. C.; OLIVEIRA, E. C. Escrita infantil: a circulação da criança por representações sobre gêneros discursivos. **Alfa**, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 347-370, 2014.

CAPRISTANO, C. C. **Práticas e eventos de letramento no espaço/tempo da aquisição da escrita**. (em elaboração), 2017.

CAPRISTANO, C. C.; NOTARI, V. F. O registro do hífen na aquisição da escrita. **Calidoscópio**, v. 15, n. 1, p. 81-93, jan./abr. 2017.

CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CESCHIN, O. H. L. Acentuação gráfica: mudança de metodologia. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 259-270, 1988.

CEZAR, K. P. L. **Acentolândia: criação e aplicações de um jogo de regras sobre acentuação gráfica para séries iniciais do ensino fundamental**. Maringá, 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

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

CHACON, L. Oralidade e letramento na aquisição da pontuação. **Revista Letras**, Curitiba (UFPR), v. 61, p. 97-122, 2003.

CHACON, L. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 223-232, 2004.

CHACON, L. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamentos de práticas de oralidade e de letramento. **Estudos Linguísticos**, v. XXXIV, p. 77-86, 2005.

CHACON, L. Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In: CORRÊA, M.L.G. (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 155-167.

CHACON, L. Para além de vínculos diretos entre características fonético segmentais e ortográficas na escrita infantil. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v.16, n.1, p. 215-230, jan./jun. 2008.

CHACON, L. **Erros ortográficos e características da sílaba na escrita infantil**. No prelo.

COLLISCHONN, G. O acento em português. In: BISOL, L. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 132-165.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. 1997a. 422 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997a.

CORRÊA, M. L. G. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. **Cadernos da F. F. C.**, Marília, v. 06, nº 02, pp. 165-186, 1997b.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: MARCUSCHI, L. A. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. eletrônico, n. especial, p. 333-356, 2011.

CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

CORREA-LOUREIRO, V. **Língua Portuguesa: da oralidade à escrita**. Curitiba: IESDE, 2010. 152 p.

CUNHA, A. P. N. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia**. Pelotas, 2004, 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

CUNHA, A. P. N. da; MIRANDA, A. R. M. A influência da hierarquia prosódica em hipossegmentações da escrita de crianças de séries iniciais. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, edição especial, n. 1, 2007.

CUNHA, A. P. N. **As segmentações não-convencionais da escrita inicial**: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu. Pelotas, 2010, 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

GALVES, C.; ABAURRE, M. B. M. Os clíticos no Português Brasileiro: elementos para uma abordagem sintático-fonológica. In: CASTILHO, A. T. de (Org.). **Gramática do Português Falado IV**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996. p. 273-319.

GINZBURG, C. Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, H.; SEBEEK, T. A. **O signo de três**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1983.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In _____. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989. p. 145-179.

GINZBURG, C. **O fio e os rastros**: Verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, 454p.

GUSSO, A. M. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

INFANTE, U. **Curso de gramática**: aplicada aos textos. São Paulo: Scipione, 2001.

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

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

LEE, S. H. O acento primário no português: uma análise unificada da Teoria da Otimalidade. In: ARAÚJO, G. A. de (Org.). **O acento em português**: abordagens fonológicas. São Paulo: Parábola, 2007, p. 120-143.

LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2002.

MACHADO, T. H. S. **Rasuras ligadas à segmentação de palavras na escrita infantil**. Maringá, 2014, 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

MACHADO, T. H. S.; CAPRISTANO, C. C. Rasuras ligadas à segmentação de palavras na aquisição da escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 01, p. 337-364, jan./mar. 2016.

MAGALHÃES, J. S. de. Acento. In: BISOL, L.; SCHWINDT, L. C. (Orgs.). **Teoria da Otimalidade**: fonologia. Campinas: Pontes, 2010. p. 93-134.

MARRA, A. V. **Acentuação gráfica no português brasileiro**: desafios para a escrita infantil. Belo Horizonte, 2012, 108 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MARQUES, D. L.; SILVA, A. P. S. da. *OrtograFixe*: Um jogo para apoiar o ensino-aprendizagem das regras da nova reforma ortográfica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2012. **Anais...** UFRJ; UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

MARQUES, M. M. O Comportamento de Vogais Altas /Glides/ /i/ e /u/ em duas Variedades: na Escrita e na Fala. **Língua Portuguesa**, v. 43, p. 08-13, 2013.

MASSINI-CAGLIARI, G. Sobre o lugar do acento de palavra em uma teoria fonológica. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 23, p. 121-136, jul./dez. 1992.

MATZENAUER, C. L. B. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, L. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 11-81.

MENON, O. P da S. Acentuação gráfica. **Revista Letras**, Curitiba, v. 31, p. 129-138, 1982.
MIRANDA, A. R. M.; SILVA, M. R.; MEDINA, S. Z. O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição. **Linguagens & Cidadania**, v. 14, p. 1-15, 2005.

MOREIRA, N. da C. R. Ortografia: estratégias verificadas em crianças e adultos. **Revista do GELNE**, Ceará, v.1, n. 1, p. 102-107, 1999.

NEY, L. A. G. **Acentuação gráfica na escrita de crianças das séries iniciais**. Pelotas, 2012, 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

NEY, L. A. G. Como as crianças utilizam o acento gráfico no processo de aquisição da escrita? In: ANPED SUL, 10., 2014. **Anais...** Florianópolis, SC: UDESC, v. 1, p. 1-22, 2014.

NOTARI, V. F. A criança e o hífen: encontros e desencontros no processo de aquisição da escrita. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO MÚLTIPLOS OLHARES (CONALI), 4., 2013. **Anais...** Maringá, 2013.

ORLANDI, E. P. Texto e discurso. **Organon**, v. 9, n. 23, 1995.

PAULA, I. F. V. de. **Movimentos na escrita inicial de crianças**: um estudo longitudinal de hipersegmentações. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp. 1997.

PÊCHEUX, M.; HAROCHE, C.; HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. (Org.) **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p. 13-32.

PEIXOTO, J. dos S. O ditongo em português: história, variação e gramática. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2011.

REIS, M. C.; TENANI, L. E. **Registros da heterogeneidade da escrita**: um olhar para as grafias não-convencionais de vogais pretônicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ROCHA, T.; MESCKA, P. M. Análise comparativa das definições de substantivos e verbos nos compêndios de gramática normativa. **Perspectiva**, Erechim, v. 36, n. 136, p. 89-99, dez. 2012.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I – primeiro ao quinto ano**, 2007. Disponível em: <http://www.cdcc.usp.br/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/Portal-Secretaria-Municipal-De-Educacao-Sao-Paulo-Capital/EF-CICLOI/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagem_EnsFnd_cicloI.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

SANTOS, J. P. dos. Uma proposta metodológica para o ensino de acentuação gráfica. In: COLÓQUIO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS. 2010. **Anais...** Universidade Estadual Paulista, Assis - SP, p. 26-28, maio. 2010.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIMIONI, T.; ALVES, F. A. A influência dos conhecimentos sobre o acento fonológico na acentuação gráfica. **Domínios de Linguagem**, v. 9, n. 3, p. 263-274, jul./set. 2015.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, 2008.

TAVARES, M. A. A gramatização do aí como conector: indícios sincrônicos. **Working Papers em Linguística**, UFSC, 1999.

TENANI, L. E. Segmentações não-convencionais e teorias fonológicas. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 233-244, 2004.

TICIANEL, G. **Discurso direto e hipossegmentações na aquisição da escrita**. Maringá, 2016, 200 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

TÔ. Tom Zé. **Letras**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/tom-ze/164918/>>. Acesso em: 17 set., 2016.