

## Fonologia, acentuação gráfica e ensino

### Phonology, graphic accentuation and teaching

Thaís Cristófaró Silva<sup>1</sup>, Leonardo S. de Almeida<sup>2</sup>, Amarildo Marra<sup>3</sup>

*Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil*

#### RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir a relação entre Fonética, Fonologia e Acentuação gráfica no português brasileiro, com ênfase no ensino de ortografia. A análise apresentada neste artigo é pautada em dados do Projeto e-Labore que consiste em um corpus de produções textuais de crianças de 6 a 12 anos, da cidade de Belo Horizonte. Resultados indicaram que a acentuação gráfica representa o maior desafio na escrita infantil, sobretudo a omissão do acento gráfico. Exploramos esse resultado e apontamos alguns aspectos que possam contribuir para o ensino da acentuação gráfica no português brasileiro.

#### PALAVRAS-CHAVE:

Acento; escrita; diacrítico; tonicidade; ortografia

#### ABSTRACT

This article aims to discuss the relationship between Phonetics, Phonology and Graphic accentuation in Brazilian Portuguese, with an emphasis on the teaching of spelling. The analysis presented is based on data from the e-Labore Project, which consists of a corpus of textual productions obtained from children aged 6 to 12 years, in the city of Belo Horizonte. Results indicated that the graphic accent represents the greatest challenge in children's writing, especially its omission. Based on the results we offer some contributions to the teaching of graphic accentuation in Brazilian Portuguese.

#### KEYWORDS:

Accent; writing; diacritic; stress; orthography

Recebido em: 31.08.2020

Aceito em: 29.12.2020

<sup>1</sup> E-mail: [thaiscristofaro@gmail.com](mailto:thaiscristofaro@gmail.com) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0386-6304>.

Thaís Cristófaró Silva agradece o apoio do CNPq (PQ-309219/2016-7) e FAPEMIG (PPM-X-00702-18) para o desenvolvimento desta pesquisa.

<sup>2</sup> E-mail: [leonardo@dvpro.com.br](mailto:leonardo@dvpro.com.br) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6645-8896>

<sup>3</sup> E-mail: [amarildomarra@gmail.com](mailto:amarildomarra@gmail.com) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1956-8993>

## 1. Introdução

Na era digital, o uso da escrita manual parece estar fadado ao desuso. Além de tentar prever o que o usuário pretende escrever, o corretor ortográfico corrige palavras que tenham sido grafadas de maneira não esperada. Portanto, uma pergunta possível de ser formulada é: por que ensinar uma criança a escrever ortograficamente de acordo com as normas vigentes, se a tecnologia pode efetivamente apresentar a escrita correta das palavras?

O argumento de que a tecnologia pode levar o usuário a escrever de acordo com as normas ortográficas é simplista e inadequado. A questão é simplista porque algumas palavras são homófonas, ou seja, são pronunciadas da mesma maneira, mas podem ser grafadas de maneiras diferentes. Alguns exemplos são: ‘conserto/concerto’; ‘caçar/cassar’ etc. Portanto, a escolha da forma ortográfica da palavra a ser escrita depende do significado que se pretende expressar, e, nem sempre a tecnologia pode resolver a questão. Em segundo lugar, o argumento é inadequado porque a linguagem escrita é um sistema logicamente organizado que oferece ao seu conhecedor a capacidade de refletir e elaborar hipóteses sobre o sistema em si. Conhecer os princípios que regem o sistema ortográfico expande horizontes à medida que propicia ao usuário ter conhecimento de um sistema particular, cujos princípios podem ser aplicados a outros sistemas. Ademais, o aprendizado da escrita concebe ao usuário desde a precisão de controle motor até o conhecimento elaborado da língua pela qual se expressa. Portanto, justifica-se a relevância de se manter o ensino da ortografia como parte do currículo escolar.

Vale ressaltar a diferença entre escrita e ortografia. A escrita engloba o registro gráfico do que se pretende expressar e, algumas vezes, por questões estilísticas, literárias ou pessoais, pode violar o sistema ortográfico. A ortografia, por outro lado, é regida por legislação específica que visa resguardar a língua oficial de um país. No caso do Brasil, a legislação em vigor é o Acordo Ortográfico de 2008, regido pelo Decreto Nº 6.583, de 29 de setembro de 2008, e, posteriormente, alterado pelo decreto Nº 7.875, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2014). O Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), vinculado à Academia Brasileira de Letras, é a fonte oficial da ortografia das palavras do Português Brasileiro, doravante PB (Academia Brasileira de Letras, 2020).

A violação do sistema ortográfico pode acontecer, por exemplo, em uma revistinha em quadrinhos que pode apresentar uma forma ortográfica não prevista para registrar a oralidade, em alguns casos, como a do Cebolinha, personagem do Maurício de Souza. A literatura pode apresentar registros específicos que queiram retratar a oralidade ou criar palavras novas, como

muito bem nos ensinou Guimarães Rosa. E, do ponto de vista pessoal, um nome próprio pode ser escrito de uma maneira que viola todas as convenções ortográficas da língua. Neste artigo, pretendemos discutir aspectos referentes ao sistema ortográfico do português em relação ao acento gráfico e apontar alguns percursos possíveis para superar desafios impostos aos alunos.<sup>4</sup>

Embora todas as pessoas que tenham passado pelo ensino formal tenham tido acesso ao ensino de ortografia, sabemos que todos os usuários de qualquer língua têm algum grau de dificuldade em grafar corretamente pelo menos uma ou outra palavra de sua língua. Os usuários podem ter, de fato, inúmeras dúvidas quanto à grafia das palavras e, para saber a forma ortográfica correta, terão de recorrer a um dicionário. Contudo, a expectativa é de que a maioria das palavras sejam grafadas corretamente pelos usuários. Se o registro ortográfico tivesse mais erros do que acertos, a compreensão mútua da escrita pelos usuários seria impossível. É justamente porque há mais acertos do que erros de ortografia que os usuários podem fazer uso social da linguagem escrita. Entretanto, muitas vezes a escrita de uma palavra com a grafia incorreta pode ter um impacto nefasto em situações como a apresentação do currículo de alguém que busca emprego, uma carta de afeto para uma pessoa querida ou uma apresentação no âmbito da escola. Temos, portanto, o seguinte dilema: por um lado os usuários do sistema ortográfico têm mais acertos do que erros em suas produções, por outro lado, os poucos erros ortográficos que são produzidos causam impacto negativo. É importante, portanto, compreender quais são os principais problemas com que o usuário do sistema ortográfico se depara para registrar de maneira adequada o que pretende escrever, para que, então, intervenções possam ser propostas. Este artigo pretende ser uma contribuição nesse sentido ao discutir resultados de pesquisas de um corpus de linguagem escrita de crianças de 6 a 12 anos, de escolas de Belo Horizonte/MG. Este artigo tem a seguinte organização. A segunda seção apresenta informações sobre o corpus e-Labore e identifica como objeto de estudo o acento gráfico. A terceira seção considera o acento fonético, fonológico e ortográfico. A quarta seção discute o acento gráfico e a ortografia. A quinta seção apresenta considerações sobre o ensino da acentuação gráfica e é seguida pela Conclusão.

## 2. O corpus e-Labore

Este artigo utilizou dados do corpus do Projeto e-Labore que é constituído por redações de crianças e pré-adolescentes com idade entre 6 e 12 anos que cursavam do 2º ao 7º ano do Ensino

---

<sup>4</sup> Neste artigo, adotamos ‘acento tônico’ no âmbito da Fonética e Fonologia e ‘acento gráfico’ no âmbito da ortografia.

Fundamental em escolas públicas e particulares de Belo Horizonte/MG.<sup>5</sup> O corpus conta com 7.892 redações. No total, o corpus possui 22.455 palavras distintas (frequência de tipo) e 821.723 palavras no total (frequência de ocorrência). Ou seja, a contagem da frequência de ocorrência (todas as palavras do corpus) inclui palavras distintas (frequência de tipo) que foram repetidas pelos alunos. A Tabela 1 sumariza os dados gerais do corpus e-Labore listados acima.

Tabela 1 – Dados gerais do corpus e-Labore

Total de redações	7.892
Total de palavras distintas	22.455
Total geral de palavras	821.723

Fonte: elaborado pelos autores.

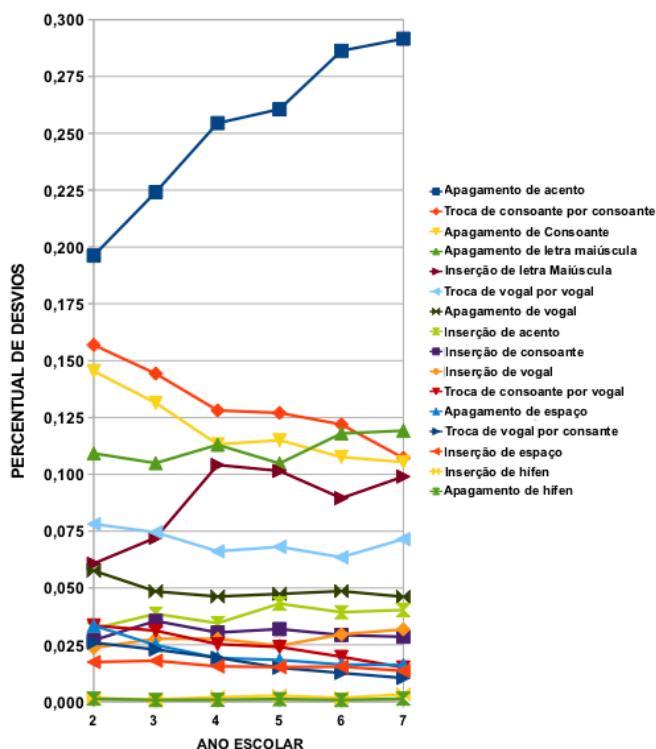
As redações do corpus e-Labore são provenientes de escolas localizadas em nove regionais da cidade de Belo Horizonte: Barreiro, Centro-sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha, Venda-Nova, sendo que de cada regional foram selecionadas 2 escolas públicas e 2 particulares. No processo de produção das redações, os professores de cada escola foram orientados a executarem uma atividade textual rotineira e escolherem um tema adequado à sua turma. O aluno deveria produzir o texto sem a interferência da professora.<sup>6</sup> A caracterização de como o corpus foi formulado e compilado pode ser obtida em Cristófaró Silva et al. (2006, 2007, 2008).

Um dos principais pontos de investigação do corpus foi a identificação de erros ortográficos na escrita infantil. Do total de 821.723 palavras do corpus, observou-se que 84.865 palavras foram grafadas com algum tipo de erro ortográfico. Portanto, 10,3% das palavras do corpus foram grafadas de maneira inadequada, enquanto o índice de acertos foi de 89,7%. Conforme indicado anteriormente, a expectativa de grande número de acertos foi confirmada. Ou seja, os usuários grafam adequadamente a maioria das palavras que escrevem. Considere a Figura 1.

Figura 1 – Erros ortográficos no corpus do projeto e-Labore

<sup>5</sup> Os dados do corpus e-Labore fazem referência à 1ª até a 6ª série. Neste artigo, utilizamos a terminologia atual de agrupamento de classes escolares, e fazemos referência ao 2º até o 7º ano.

<sup>6</sup> No corpus e-Labore todos os regentes das classes eram do sexo feminino.



Fonte: Almeida (2011).

A Figura 1 ilustra as 16 categorias de erros ortográficos considerados por Almeida (2011)<sup>7</sup>: Apagamento de acento gráfico, Troca de consoante por consoante, Apagamento de consoante, Apagamento de letra maiúscula, Inserção de letra maiúscula, Troca de vogal por vogal, Apagamento de vogal, Inserção de acento gráfico, Inserção de consoante, Inserção de vogal, Troca de consoante por vogal, Apagamento de espaço, Troca de vogal por consoante, Inserção de espaço, Inserção de hífen e Apagamento de hífen.

O eixo horizontal da Figura 1 lista os anos escolares do 2º ao 7º ano. O eixo vertical lista o percentual de erros ortográficos de cada uma das 16 categorias de erros ortográficos. É possível observar que os índices de erros ortográficos são de maneira geral estáveis, com índices semelhantes na maioria dos anos escolares, o que é indicado no gráfico da Figura 1 pela trajetória quase horizontal das linhas. Em alguns casos, ocorreu o decréscimo dos erros ortográficos ao longo da vida escolar do estudante. Por exemplo, a troca de uma consoante por outra (linha

<sup>7</sup> Almeida (2011) sugeriu três categorias para análise: Inserção, Apagamento, Troca. Estas categorias se associavam com os seguintes itens: consoante, vogal, letra maiúscula, acento gráfico, hífen e espaço. A combinação destas categorias levou à categorização apresentada na Figura 1: Inserção de consoante, Apagamento de consoante, Inserção de vogal, Apagamento de vogal; Inserção de acento gráfico, Apagamento de acento gráfico, Inserção de letra maiúscula, Apagamento de letra maiúscula, Inserção de hífen, Apagamento de hífen, Inserção de espaço, Apagamento de espaço, Troca de consoante por consoante, Troca de vogal por vogal, Troca de consoante por vogal e Troca de vogal por consoante.

vermelha) ou o apagamento de consoante (linha amarela) apresentaram índices mais altos no 2º ano e decresceram gradualmente até o 7º ano.

Dois casos, entretanto, apresentaram aumento de erros ortográficos ao longo da vida escolar do estudante, o que é indicado por linhas ascendentes no gráfico da Figura 1. Um deles é a inserção de letras maiúsculas em lugar de letras minúsculas (linha marrom). Este aspecto será retomado mais adiante neste artigo. O outro caso que salta aos olhos na Figura 1 é a grande ascensão, ao longo da vida escolar do estudante, do apagamento do acento gráfico (linha azul escuro na parte superior da Figura 1). Não apenas a ausência do acento gráfico é observada no 2º ano com o maior nível dentre os demais erros ortográficos, como persiste e apresenta aumento ao longo dos anos escolares, atingindo o mais alto nível no 7º ano. O acento gráfico representa grande desafio na escrita infantil (Andrade, 2009; Marra, 2012). Faz-se necessário, portanto, buscar uma explicação para o fato de a omissão do acento gráfico ser tão recorrente. Este artigo pretende explicar por que a acentuação gráfica representa um desafio ao longo da vida escolar do estudante e apresenta uma proposta preliminar para superar o problema. A próxima seção considera o acento fonético e fonológico, com foco no PB.

### 3. Acento fonético, fonológico e gráfico

Esta seção considera o acento fonético, fonológico e gráfico. O objetivo é caracterizar como a Fonética e a Fonologia analisam o acento tônico e discutir como estas disciplinas se relacionam com o acento gráfico.

A Fonética é a disciplina que caracteriza a produção física e articulatória dos sons. Do ponto de vista fonético, a tonicidade, ou seja, a saliência da vogal tônica, provém de uma duração maior, e de uma maior intensidade da pressão da corrente de ar, que é resultado de um maior esforço dos músculos da respiração durante a produção da vogal (Cagliari, 2002, p. 74-75). Ladefoged (1982) define foneticamente o acento tônico a partir de dois pontos de vista. Primeiro, na perspectiva da produção, o autor sugere que o acento tônico incide sobre a vogal que é produzida com maior força expiratória em comparação às outras vogais átonas do mesmo vocábulo. A vogal tônica, por ter mais energia, possui também um aumento na atividade da laringe que resulta no aumento do *pitch* (altura). Um segundo ponto de vista do autor define o acento fonético na perspectiva da percepção. O autor sugere que a pista mais confiável para o ouvinte perceber uma vogal tônica é a duração. Ou seja, vogais tônicas tendem a ser mais longas do que as átonas. No português, a duração da vogal tônica é geralmente bem maior do que a

duração das vogais átonas adjacentes (Cantoni, 2012). Podemos afirmar que foneticamente o acento tônico é caracterizado por parâmetros físicos - duração, intensidade e frequência, e que a duração é um importante correlato do acento tônico no PB (Massini-Cagliari, 1995; Consoni, 2011; Cantoni, 2012). Note que a interpretação fonética do acento tônico tem caráter físico e não explica sua natureza gramatical, pois esta é tarefa da Fonologia.

A Fonologia é o ramo da ciência que explica como a sonoridade se organiza gramaticalmente em línguas específicas. Por exemplo, no francês a última vogal da palavra tende a receber a proeminência acentual, i.e., é tônica. Por outro lado, em finlandês, a primeira vogal da palavra é sempre tônica. Em outras línguas como o inglês, por exemplo, o acento tônico pode ocorrer em diversas posições da palavra. Seja o acento tônico previsível (no final ou no início da palavra) ou variável (podendo ocorrer em vários locais da palavra), é a Fonologia que explica os padrões acentuais de uma determinada língua. No português, o acento tônico pode ocorrer em qualquer uma das três últimas vogais de uma palavra. Considere o Quadro 1:

Quadro 1 – Posição da vogal tônica na sílaba em palavras do PB

Posição da vogal na sílaba da palavra	Exemplo
final	sabiá
penúltima	sabia
antepenúltima	sábia

Fonte: elaborado pelos autores.

O Quadro 1 ilustra a distribuição das vogais tônicas, em relação à sua posição nas sílabas das palavras. Observa-se que a vogal tônica pode ocorrer na sílaba final de uma palavra, como em ‘sabiá’, na penúltima sílaba da palavra, como em ‘sabia’, ou na antepenúltima sílaba da palavra, como em ‘sábia’. Ou seja, a partir da margem direita em direção à margem esquerda de uma palavra, a vogal tônica pode ocorrer em qualquer uma das três últimas sílabas das palavras no PB. Qualquer palavra que tenha mais de uma sílaba terá uma única vogal tônica e uma ou mais vogais átonas.

Embora o acento tônico possa distinguir palavras em português como ilustrado no Quadro 1, raramente são encontradas palavras com cadeias sonoras equivalentes que englobem as três posições na palavra: final, penúltima e antepenúltima. O clássico e exclusivo exemplo de três palavras que se diferenciam quanto ao acento final, penúltimo e antepenúltimo de uma palavra em português é: ‘sábia, sabia, sabiá’. Ainda que o português não apresente muitos exemplos do

contraste do acento tônico nas três últimas sílabas das palavras, observa-se inúmeros pares de palavras em que o acento tônico da vogal da penúltima e da última sílaba distinguem palavras: ‘cara/cará’, ‘cáqui/caqui’, ‘cera/será’. O acento tônico também distingue palavras proparoxítonas e paroxítonas que pertençam a diferentes categorias morfológicas no PB, i.e., verbo e substantivo, como em ‘fabrica/fábrica’, ‘clinica/clínica’, ‘duvida/dúvida’. Nos pares de palavras apresentados neste parágrafo, o acento tem função distintiva na sonoridade e apresenta acento gráfico na ortografia. A distinção de palavras não é necessariamente o principal critério de atribuição do acento ortográfico, como veremos mais adiante. A descrição e análise dos critérios de atribuição do acento tônico na oralidade de uma língua é tarefa da Fonologia.

Inúmeros trabalhos investigaram os princípios que regem a atribuição fonológica do acento tônico em português. Apresentamos, a seguir, algumas referências bibliográficas para que os leitores possam avaliar as hipóteses formuladas por diferentes autores, bem como os avanços conquistados pela evolução das pesquisas (Mattoso Câmara Jr., 1975; Bisol, 1992; Magalhães, 2004; Wetzels, 2006; Araújo, 2007; Lee, 2007; Cantoni, 2012). O debate teórico centra-se, sobretudo, em dois polos quanto à natureza da atribuição do acento tônico no PB: a atribuição do acento tônico é previsível por algum princípio/regra/ algoritmo ou o acento tônico é lexical, sendo, portanto, parte integral da palavra. Em consonância com Cantoni (2009, 2012) pretendemos argumentar que estas duas perspectivas teóricas coexistem e se complementam.

O restante desta seção discute a atribuição do acento gráfico - agudo e circunflexo - no português.<sup>8</sup> Na ortografia, o diacrítico que representa o acento gráfico agudo ou circunflexo sempre ocorre na vogal tônica. A questão que se coloca é: por que é necessário usar o acento gráfico? Uma resposta parcial e simples seria afirmar que o acento gráfico permite ao leitor distinguir como pronunciar uma palavra da maneira adequada. Observe que sem o acento gráfico ‘Um cara bom.’ e ‘Um cará bom.’ seriam grafadas de maneira idêntica. A não ser que o contexto explicitasse qual seria a palavra adequada, o leitor deveria fazer uma opção entre ‘cara’ ou ‘cará’ ao ler a sentença. Além de ter o caráter distintivo, como apontado acima, o acento gráfico expressa notações particulares da ortografia. Por exemplo, no português, dentre as palavras oxítonas terminadas em vogal, somente as letras ‘a, e, o’ podem receber o diacrítico de agudo – ‘cará, café, avó’ – enquanto as letras ‘i, u’ não recebem diacrítico: ‘saci, urubu’. O acento gráfico, portanto, reflete uma notação ortográfica que é específica de uma determinada língua e que pode

---

<sup>8</sup> Os acentos gráficos agudo e circunflexo quando ocorrem coincidem com o acento tônico. Este não é o caso do til que também é um diacrítico, mas expressa sobretudo a nasalidade da vogal. Posteriormente, incluiremos o til na proposta metodológica que apresentaremos para o ensino da acentuação gráfica em português.



ou não ser usada para distinguir palavras. Na ortografia as palavras são classificadas quanto à tonicidade e podem ou não receber acento gráfico. Considere o Quadro 2.

Quadro 2 – Tonicidade da palavra no PB

Tonicidade da palavra	Posição da vogal na sílaba da palavra	Exemplo
oxítona	final	sabiá, saci
paroxítona	penúltima	sabia, pôde
proparoxítona	antepenúltima	sábia

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Quadro 2 lista na primeira coluna a nomenclatura para a classificação da tonicidade das palavras: oxítona, paroxítona ou proparoxítona. Em palavras oxítonas a vogal da última sílaba é tônica e nas palavras paroxítonas a vogal da penúltima sílaba é tônica. Palavras oxítonas e paroxítonas podem ou não receber acento gráfico, como ilustrado nos exemplos do Quadro 2. Nas palavras proparoxítonas a vogal da antepenúltima sílaba é tônica e sempre recebe acento gráfico. Os termos oxítona, paroxítona e proparoxítona dizem respeito à tonicidade da palavra: uma palavra é oxítona, paroxítona ou proparoxítona. A segunda coluna do Quadro 2 lista a nomenclatura adotada para a classificação da posição da vogal na sílaba da palavra em relação ao acento tônico: final, penúltima ou antepenúltima, e a terceira coluna do Quadro 2 lista os exemplos para cada caso. A próxima seção considera o acento gráfico e ortografia.

#### 4. Acento gráfico e ortografia

Vimos, na seção anterior, que o termo ‘acento tônico’ se refere à vogal tônica da palavra – na oralidade – e o termo ‘acento gráfico’ se refere a um diacrítico que ocorre acima de uma letra de vogal – na escrita. Note que na palavra ‘palito’, a vogal tônica não recebe qualquer diacrítico que a caracterize como sendo tônica. Por outro lado, na palavra ‘pálido’ a vogal tônica recebe o diacrítico agudo: ‘á’. Toda vogal que recebe os diacríticos agudo (´) ou circunflexo (^) no português é uma vogal tônica, como no exemplo de ‘pálido’. Contudo, nem toda vogal tônica recebe um diacrítico para caracterizá-la como tônica, como no exemplo de ‘palito’. Este fato impõe um desafio ao aprendiz da ortografia do português: quando é que devo utilizar um diacrítico para marcar a vogal tônica na ortografia?

Um primeiro ponto a ser notado é que a escrita não tem tonicidade. Cagliari (2002)

considerou as deficiências no ensino em relação às dificuldades no aprendizado das regras de acentuação gráfica. O autor descreve a confusão que a escola faz entre a escrita e a fala em relação à tonicidade. De fato, a escrita não tem sílabas tônicas nem átonas. A tonicidade é uma propriedade da fala, e por esta razão é do domínio da Fonética e da Fonologia. A tonicidade expressa a maneira como a palavra é pronunciada e qual é a vogal que apresenta as características físicas de vogais tônicas. Em palavras isoladas, o acento tônico tende a ocorrer, sistematicamente, em uma mesma vogal.<sup>9</sup> O falante nativo sabe produzir corretamente a vogal tônica quando pronuncia palavras individuais. O desafio, portanto, parece ser quanto ao uso da acentuação gráfica, na escrita.

Quednau e Collischonn (2006) apresentaram uma análise sobre a acentuação gráfica em textos produzidos para o concurso vestibular 2006 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foram analisados 39 textos que obtiveram notas de 06 a 20 pontos. As autoras categorizaram os possíveis erros em três tipos: 75% dos erros foram resultantes da omissão do acento gráfico, 22% procedentes do uso indevido do acento gráfico e 3% advindos do uso do acento gráfico na posição errada. Foram atestados 68 erros, aproximadamente 1,7 por redação. Contudo, analisando os erros encontrados por faixa de nota no vestibular (06 a 20 pontos), as autoras observaram que houve concentração dos erros de acentuação gráfica nas redações com notas mais baixas. As autoras observaram que predominava nas redações avaliadas os erros de acentuação das formas proparoxítonas, das paroxítonas terminadas em ditongo e das paroxítonas terminadas em consoante.

Cezar, Calsa e Romualdo (2006) apresentaram um estudo que verificou, por meio de observação de aulas de gramática, como os professores conceituam a acentuação gráfica nas aulas de Língua Portuguesa. Os autores observaram quatro professores de Língua Portuguesa de uma escola pública do município de Maringá/PR e concluíram que a acentuação gráfica foi somente abordada com o uso de livros didáticos. Os autores argumentam que essa metodologia de ensino é insatisfatória, pois os livros didáticos, geralmente, apresentam uma fragmentação excessiva do tópico da acentuação, acarretando uma confusão conceitual do conteúdo.

O que os trabalhos revisados nos parágrafos precedentes mostram é que problemas em relação à acentuação gráfica persistem na vida escolar (Quednau e Collischonn, 2006) e que a metodologia de ensino da acentuação gráfica parece ser elementar e, possivelmente, ineficiente:

---

<sup>9</sup> Algumas poucas palavras têm dupla prosódia, i.e., podem variar a vogal que recebe o acento tônico: 'rúbrica' ou 'rubrica'; 'acróbata' ou 'acrobata'; 'ruim' ou 'ruím'. Estes casos ocorrem em poucas palavras e as duas pronúncias são consideradas adequadas, bem como as suas ortografias correspondentes.

ou seja, a acentuação gráfica não é aprendida pelos estudantes do português (Cezar; Calsa; Romualdo, 2006).

Ao longo da vida escolar, certamente, o aluno se familiariza com os diacríticos que caracterizam os acentos gráficos agudo, circunflexo e til no PB.<sup>10</sup> O aprendiz, possivelmente, observa que os diacríticos ocorrem somente acima de letras que correspondem às vogais. A pergunta que se coloca é: ao longo da vida escolar, em que momento o aprendiz é informado sobre a distribuição do acento gráfico e sua relevância no registro da ortografia correta do português? Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definem os conhecimentos essenciais para toda educação básica a partir de 2018. Em relação à acentuação gráfica, a BNCC determina que:

No 1º e 2º o ano do Ensino Fundamental, a acentuação (apenas acentuação, provavelmente tonicidade das palavras) é objeto de estudo, mas sem explicitar quais habilidades serão desenvolvidas em relação a esse tópico. (Brasil, 2017, p. 101). No 3º ao 5º ano, a acentuação gráfica é objeto de conhecimento, especificamente a acentuação gráfica. É estudada a acentuação gráfica das oxítonas no 3º ano, a acentuação das paroxítonas no 4º ano, e a acentuação de oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas no 5º ano. (Brasil, 2017).

Portanto, de acordo com a legislação vigente, o ensino da acentuação gráfica deve ser iniciado no 3º ano do ensino fundamental e finalizado no 4º ano, enquanto o 5º ano funcionaria como uma retomada do conteúdo e início para o ensino de elementos morfológicos e sintáticos. No entanto, os estudos empíricos descritos acima e também os resultados do Projeto e-Labore, apresentados na Figura 1, indicam que a acentuação gráfica não é incorporada ao longo da vida escolar do estudante. Dessa forma, é relevante compreender quais são os principais desafios impostos ao aprendiz da ortografia do português para que possam ser propostas ações específicas que visem superar os problemas com o uso de diacríticos na ortografia do português. Este artigo pretende ser uma contribuição para o ensino do acento gráfico no processo de aprendizagem da ortografia. A próxima seção trata de contribuições para o ensino da acentuação gráfica no PB.

## **5. Acento gráfico: contribuições para o ensino**

Esta seção considera resultados do Projeto e-Labore e sugere propostas para o ensino da acentuação gráfica para os aprendizes da língua portuguesa, em especial, para os aprendizes dos

---

<sup>10</sup> O til também é um diacrítico que acompanha vogais, mas tem a função de marcar a nasalidade. Em algumas palavras o til ocorre em posição postônica e a vogal tônica recebe o diacrítico de agudo: 'órgão, imã'.

anos iniciais do Ensino Fundamental. Considere a Tabela 2.

Tabela 2 – Dados gerais do corpus e-Labore

	Corpus Total	Erros Ortográficos	%	Erros Acentuação	%
Total geral de palavras	821.723	84.865	10,3%	62.673	7,6%
Total de palavras distintas	22.455	4.064	18,1%	2.115	9,4%

Fonte: elaborado pelos autores.

A Tabela 2 lista os dados gerais do projeto e-Labore. A primeira linha lista o total geral de palavras do corpus, ou seja, 821.723 palavras, e indica o número de palavras que apresentaram erros ortográficos: 84.865. Temos, portanto, que 10,3% das palavras do corpus (84.865) apresentaram algum tipo de erro ortográfico. Dentre todas as 84.865 palavras com erros ortográficos, observou-se que 62.673 palavras apresentaram erros ortográficos relacionados com a acentuação gráfica, totalizando 7,6% do total do corpus.

Os resultados apresentados na Tabela 2 indicam na segunda linha que o corpus do e-Labore conta com 22.455 palavras distintas, sendo que 4.064 palavras apresentaram erros ortográficos diversos (18,1%). De todas as 4.064 palavras que apresentaram erros ortográficos diversos, um total de 2.115 palavras apresentaram erros de acentuação gráfica (9,4%). Ou seja, em mais da metade das palavras que apresentaram algum tipo de erro ortográfico, este erro é relacionado com a acentuação gráfica. Considere a Tabela 3.

Tabela 3 – Acertos e Erros de Acentuação Gráfica do Projeto e-Labore

Tonicidade da palavra	Acerto/Erro	Palavras distintas (repetidas)
Oxítonas	Acertos	363
	Erros	766
Paroxítonas	Acertos	183
	Erros	549
Proparoxítonas	Acertos	796
	Erros	1.407
Total		4.064

Fonte: elaborado pelos autores.

A Tabela 3 apresenta os acertos e os erros atestados em palavras com acentuação gráfica no corpus e-Labore, sejam oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas. Observe que nas palavras

oxítonas os acertos foram em 363 palavras e os erros em 766 palavras. Nas palavras paroxítonas, ocorreram 183 acertos e 549 erros, e nas palavras proparoxítonas ocorreram 796 acertos e 1.407 erros. Os dados da Tabela 3 colocam uma situação paradoxal quando se analisa todo o corpus e-Labore: a maioria das 821.723 palavras do corpus foram grafadas corretamente (cf. Tabela 2), mas nas palavras com acento gráfico são registrados mais erros do que acertos. Em busca de uma explicação para este paradoxo, consideramos os tipos de erros ortográficos atestados em relação à acentuação gráfica. Considere a Tabela 4.

Tabela 4 – Acertos e Erros na Acentuação Gráfica no projeto e-Labore

Casos	Oxítonas	Paroxítonas	Proparoxítonas
Omissão de diacrítico	23,3%	41,0%	31,8%
Troca de diacrítico	0,4%	0%	0,1%
Sílabas trocadas	0,3%	1,5%	1,5%
Outros tipos	6,3%	16,9%	14,8%
Total de erros	30,3%	59,4%	48,2%
Total de acertos	69,7%	40,6%	51,8%

Fonte: elaborado pelos autores.

A Tabela 4 apresenta os índices percentuais de quatro tipos de erros ortográficos relacionados ao uso de diacríticos que caracterizam a acentuação gráfica. A ‘Omissão de diacrítico’ representa casos em que a acentuação gráfica é simplesmente omitida quando deveria ocorrer e é o erro ortográfico que apresenta o maior índice dentre os erros de acentuação gráfica. A ‘Troca de diacrítico’ representa casos em que o acento gráfico agudo foi usado no lugar do circunflexo ou vice-versa. A ‘Sílabas trocadas’ representa os casos em que o acento gráfico ocorreu na palavra, mas em local diferente de onde deveria ter ocorrido. Finalmente, os ‘Outros tipos’ englobam casos de troca, omissão e acréscimo de letras em palavras que deveriam apresentar acento gráfico.

Os dados da Tabela 4 indicam que, para todas as palavras, sejam oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas, o maior índice de erros ortográficos diz respeito à omissão do diacrítico que é indicado na primeira linha da Tabela 4. Observa-se ainda que o índice de erros varia de acordo com a tonicidade das palavras sendo: paroxítonas (41%), proparoxítonas (31,8%) e oxítonas (23,3%), respectivamente. Como destacamos no gráfico da Figura 1, os índices de erros ortográficos tendem a aumentar ao longo da vida escolar do aprendiz. Tanto os resultados do projeto e-Labore quanto outros trabalhos (Almeida, 2011; Marra, 2012) indicam que a omissão do

acento gráfico apresenta os mais altos índices dentre os erros ortográficos. Uma pergunta que se coloca é: por que o aprendiz omite a acentuação gráfica esperada? A nossa resposta a essa pergunta é: porque durante os dois anos iniciais em que frequentou a escola o aprendiz não foi informado de que a acentuação gráfica é relevante! Entendemos que seja crucial para o aprendiz ser informado da relevância do acento gráfico no português. Isso pode fazer uma enorme diferença!

Possivelmente, o aprendiz teve ciência de ‘pequenos desenhos’ em torno de algumas letras, que obviamente seriam os diacríticos correspondentes aos acentos gráficos agudo e circunflexo e til. Contudo, a inferência óbvia do aprendiz é que aqueles ‘pequenos desenhos’ sejam irrelevantes. Se fossem relevantes, os professores indicariam tal relevância. Assim, o aprendiz prossegue na vida escolar sem ser notificado da relevância dos ‘pequenos desenhos’ até o 3º ano, quando será ensinado sobre a acentuação gráfica das palavras oxítonas (Brasil, 2017). Ou seja, após o ensino formal ignorar os diacríticos de acentuação gráfica por pelo menos dois anos, de repente, o aluno é surpreendido com a informação de que tais diacríticos são relevantes e devem ser levados em consideração!

E se os diacríticos da acentuação gráfica fossem destacados ao aprendiz desde o início do contato com a ortografia? Esta é a nossa proposta. Mais especificamente, sugerimos que seja indicado ao aprendiz que algumas vogais podem receber acento gráfico ou diacrítico que são denominados agudo, circunflexo e til. Os quadros que são apresentados a seguir, sistematizam quais são as vogais que podem receber diacríticos no português. Considere o Quadro 3.

Quadro 3 – Acentos gráficos

Acento gráfico	Nome	Letras das vogais em que ocorre	Exemplos
´	agudo	á, é, í, ó, ú	sofá, café, açai, cipó, última
^	circunflexo	â, ê, ô	lâmpada, você, avô
~	til	ã, õ	irmã, irmão, aviões

Fonte: elaborado pelos autores.

O Quadro 3 lista na primeira coluna os três diacríticos de acentuação gráfica do português: agudo, circunflexo e til, como indicado na segunda coluna. A terceira coluna indica as vogais que podem receber os diacríticos listados e a quarta coluna apresenta exemplos. Observe que somente o acento gráfico agudo ocorre com todas as cinco letras que representam vogais no PB: ‘á, é, í, ó, ú’. O acento gráfico circunflexo ocorre somente com as letras ‘â, ê, ô’ e o til somente

ocorre com as letras ‘ã, õ’. Vale ressaltar que em alguns casos o acento gráfico ocorre na vogal do final da palavra, como em ‘sofá’, e em outros casos ocorre na vogal inicial da palavra, como em ‘última’, e pode também ocorrer no meio da palavra, como em ‘acadêmico’. Portanto, nem todas as letras de vogais podem receber todos os diacríticos. Considere o Quadro 4.

Quadro 4 – Distribuição de acentos gráficos

Agudo	Circunflexo	Til
´	ˆ	˜
á	â	ã
é	ê	
í		
ó	ô	õ
ú		

Fonte: elaborado pelos autores.

O Quadro 4 mostra, na primeira coluna, que o acento gráfico agudo ocorre com todas as cinco letras de vogais (á, é, í, ó, ú). A segunda coluna indica que o acento gráfico circunflexo ocorre somente três letras de vogais (â, ê, ô) e a terceira coluna mostra que o til ocorre apenas com duas letras de vogais (ã, õ). Sugerimos que metáforas comumente utilizadas, como “chame a palavra” ou “bata palmas para separar as sílabas e identificar a sílaba mais forte da palavra”, devam ser substituídas por instruções sobre a acentuação gráfica do português.

Por exemplo, apresentam-se ao aluno várias palavras oxítonas com ‘á, é, ê, ó, ô’ (‘sofá, café, você, avó, avô’) e também oxítonas terminadas em ‘i, u’ (‘saci, urubu’) em atividade para identificar qual é a vogal que pode receber diacrítico. A partir dessa atividade, é possível inferir a regra que oxítonas terminadas em ‘i, u’ não recebem diacrítico. Tal regra explica as lacunas em cinza na segunda coluna do Quadro 4. É, contudo, relevante destacar para o aprendiz que as letras ‘i, u’ não recebem diacrítico quando precedidas por consoantes, mas podem receber o diacrítico se precedidas por vogais ‘a’ (‘baú, açai’). Assim, as regras de acentuação gráfica emergirão a partir do exame de palavras e da observação das letras e diacríticos envolvidos.<sup>11</sup>

Sobre o til, é interessante relacioná-lo com a nasalidade e com a restrição de que somente ocorre na parte final da palavra, com as vogais ‘ã, õ’. O ‘ã’ pode ocorrer no final de palavras, como em ‘maçã’ ou seguido de ‘os’ ou ‘es’: ‘mãos, cães’. Sempre que ‘õ’ ocorre é obrigatoriamente seguido da letra ‘e’, como em ‘leões’.

<sup>11</sup> Em geral, ocorre um único diacrítico. São poucos os casos em que dois diacríticos ocorrem na mesma palavra, e, quando ocorrem, um deles é o til. Sendo um padrão excepcional, sugerimos que palavras com dois diacríticos sejam abordadas quando surgirem no ambiente escolar: ‘órgão, bênção’.

O que as observações apresentadas nos Quadros 3 e 4 expressam é que existem restrições quanto a qual vogal pode receber diacrítico na acentuação gráfica das palavras no português. Embora estas informações possam parecer triviais, elas são importantes para o aprendiz que passará a prestar atenção, desde o início da escolaridade, ao acento gráfico que é líder dos erros ortográficos em diversos estudos.

Passemos, a seguir, a considerar o segundo erro ortográfico mais frequente no português, que é o uso inadequado de letras maiúsculas e minúsculas (Almeida, 2011). A escola no Brasil privilegia que no início da aprendizagem da escrita sejam utilizadas letras maiúsculas, embora várias escolas façam uso de letras maiúsculas e minúsculas nos quadros de alfabeto que apresentam aos alunos. Possivelmente, o argumento para apresentar letras maiúsculas inicialmente é que estas apresentam linhas retas, que facilitam o controle motor do ato de escrever. O aprendiz que prestar atenção ao código escrito obviamente observará que existem mais letras minúsculas do que letras maiúsculas em qualquer texto que lhe é apresentado. Contudo, nenhuma explicação é dada quanto à preferência pelo ensino de letras maiúsculas. É sugerido, portanto, que estudos futuros busquem elucidar as vantagens em se adotar o uso de letras minúsculas, ao invés de maiúsculas, no processo inicial de aquisição da linguagem escrita.<sup>12</sup> A nossa sugestão é que desde o início da aprendizagem do sistema de escrita, seja dada ênfase ao reconhecimento e ao uso de letras minúsculas e maiúsculas. Deve-se informar ao aprendiz que tanto letras minúsculas quanto letras maiúsculas ocorrem e indicar a correspondência entre elas (cf. Figura 2, abaixo). É importante deixar claro para o aprendiz que as letras maiúsculas ocorrem principalmente no início de sentenças e em nomes próprios (que podem ser identificados como nome de pessoas, de cidades, etc.). Outros contextos em que letras maiúsculas ocorrem, como em siglas podem ser abordados posteriormente. Entendemos que essa abordagem contribuirá para diminuir o segundo maior tipo de erro ortográfico atestado no corpus do e-Labore que é o uso de letras maiúsculas inadequadamente.

O primeiro argumento que apresentamos para enfatizar o reconhecimento e uso de letras minúsculas é que em qualquer texto escrito existem mais letras minúsculas do que maiúsculas. O segundo argumento a favor de privilegiar inicialmente as letras minúsculas (ao invés de maiúsculas) no início da aprendizagem do sistema de escrita é que as letras com til não ocorrem em início de palavra e, portanto, jamais aparecerão em letras maiúsculas. Ou seja, não existe palavra do português que se inicie com 'ã, Ã' ou 'õ, Õ'.

---

<sup>12</sup> A alfabetização em outras línguas, como o inglês, por exemplo, inicia com letras maiúsculas e minúsculas.



Nossa sugestão é de que desde o início da escolarização o alfabeto seja apresentado aos alunos com os diacríticos utilizados na acentuação gráfica do português. Desta maneira, o estudante terá conhecimento de que a acentuação gráfica tem relação com a tonicidade da palavra (no caso do acento gráfico agudo e circunflexo) ou com a nasalidade (no caso do til).<sup>13</sup>. Considere a Figura 2:

Figura 2 – Alfabeto maiúsculo, minúsculo e com acentos gráficos

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>	<b>K</b>	<b>L</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>O</b>	<b>P</b>	<b>Q</b>	<b>R</b>	<b>S</b>	<b>T</b>	<b>U</b>	<b>V</b>	<b>W</b>	<b>X</b>	<b>Y</b>	<b>Z</b>
<b>a</b>	<b>b</b>	<b>c</b>	<b>d</b>	<b>e</b>	<b>f</b>	<b>g</b>	<b>h</b>	<b>i</b>	<b>j</b>	<b>k</b>	<b>l</b>	<b>m</b>	<b>n</b>	<b>o</b>	<b>p</b>	<b>q</b>	<b>r</b>	<b>s</b>	<b>t</b>	<b>u</b>	<b>v</b>	<b>w</b>	<b>x</b>	<b>y</b>	<b>z</b>
á			é				í							ó						ú					
â			ê											ô											
ã														õ											

Fonte: elaborado pelos autores.

A Figura 2 apresenta o alfabeto do português com letras maiúsculas na primeira linha. A segunda linha apresenta as letras minúsculas correspondentes. As demais linhas apresentam vogais com diacríticos: agudo na terceira linha, circunflexo na quarta linha e til na quinta linha.<sup>14</sup> Sugerimos que o aprendiz seja apresentado aos diacríticos agudo e circunflexo (associados à acentuação gráfica), e ao til (associado à nasalização) desde o início da aprendizagem da escrita.

Uma das vantagens em dar destaque aos diacríticos é que se tem a oportunidade para apresentar ao aprendiz duas classes de letras: Vogais e Consoantes. É crucial informar ao aprendiz que consoantes e vogais se combinam para formar palavras. Podem ser montadas atividades lúdicas em que alunos recebem cartões e devem selecionar, se o tiverem, uma consoante, uma vogal com diacrítico ou uma vogal sem diacrítico. O nome do aprendiz pode ser utilizado para identificar categorias semelhantes. Ciente de que na escrita algumas letras correspondem a consoantes e outras letras correspondem a vogais, pode-se então informar ao aprendiz que somente letras de vogais recebem diacríticos.

Neste momento, retomamos a discussão sobre o acento na Fonética, Fonologia e ortografia. No domínio da Fonética, o falante nativo sabe produzir o acento tônico de acordo com os parâmetros físicos de sua língua. Quanto à Fonologia temos o debate se a atribuição do acento

<sup>13</sup> A acentuação gráfica também indica a qualidade das vogais médias serem abertas ou fechadas: ‘avô’ e ‘avó’ ou ‘pé’ e ‘pê’. A instrução quanto à qualidade vocálica seria um aspecto adicional a ser ensinado.

<sup>14</sup> Sugerimos que o quadro de letras não apresente letras maiúsculas com diacríticos. Esta sugestão decorre do fato de vogais com til não ocorrerem em início de palavra e de vogais com acento agudo e circunflexo terem ocorrência baixa em início de palavras quando poderiam ser grafadas com letras maiúsculas.

tônico é previsível por algum princípio/regra/ algoritmo ou se é lexicalmente especificado, sendo, portanto, parte integral da palavra. Conciliando este debate, e com foco na relação com a acentuação gráfica, sugerimos que o acento tônico seja compreendido como parte integral da palavra (Bybee et al., 1998) e que generalizações emergem a partir do conhecimento gramatical, podendo ser formalizadas em princípios, regras ou algoritmos (Cantoni, 2012; Benevides, 2020). Quanto à ortografia, a acentuação gráfica tem princípios regidos pela legislação vigente (Brasil, 2014). Portanto, alertar o aprendiz desde o início da alfabetização sobre a acentuação gráfica permite conciliar os princípios da ortografia relacionados com o acento gráfico e com o conhecimento fonético e fonológico do falante nativo.

## 6. Conclusão

Este artigo teve por objetivo discutir a relação entre Fonética, Fonologia e acentuação gráfica no português brasileiro, com ênfase no ensino de ortografia. A nossa sugestão é que embora a ortografia possa, em tese, ser inferida com a ajuda da tecnologia, é relevante ensinar aos usuários da modalidade escrita do PB a correta atribuição do acento gráfico, agudo e circunflexo, bem como do til.

Revisamos a literatura e observamos que o maior número de erros ortográficos atestados em diversos estudos é relacionado à acentuação gráfica, sendo que o segundo erro ortográfico com maior índice diz respeito ao uso de letras maiúsculas. Apresentamos os princípios das disciplinas Fonética e Fonologia, e consideramos a relação destas disciplinas com a ortografia. Analisamos dados do corpus do projeto e-Labore e verificamos que a omissão do diacrítico que marca a acentuação gráfica é o erro ortográfico mais frequente. Sugerimos que a omissão dos diacríticos nos anos iniciais de aprendizagem da escrita decorre do fato de que ao aprendiz não é apontada a relevância da acentuação gráfica para a ortografia do português. Identificamos que de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), que regula o Ensino Fundamental, o ensino da acentuação gráfica se dá tardiamente, no 3º ano da vida escolar.

Visando superar o problema dos altos índices de erros de acentuação gráfica por aprendizes iniciantes do português, sugerimos que os diacríticos do acento gráfico agudo (´), do circunflexo (^) e do til (~) sejam apresentados desde o primeiro momento que o aprendiz tem acesso ao sistema ortográfico do português. Nossa proposta também sugere que letras minúsculas sejam priorizadas no início da alfabetização (em detrimento a letras maiúsculas). Estudos empíricos devem corroborar a nossa proposta. Esperamos que as reflexões apresentadas neste

artigo sejam um passo inicial para a superação dos desafios apontados para a acentuação gráfica e para o uso de letras maiúsculas no português.

## Referências

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Global Editora, 2009. Disponível em: <http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 29 ago 2020.
- ALMEIDA, G. A. de M. *Aquisição da Linguagem Escrita: o corpus do projeto e-Labore*. Monografia. Bacharelado em Linguística. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2011.
- ANDRADE, N. C. *Análise dos erros de produção gráfica*. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Fonoaudiologia. Escola de Medicina. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2009.
- ARAÚJO, G. A. (Org.). *O acento em português: abordagens fonológicas*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2007. 272 p.
- BENEVIDES, A. L. O acento e as informações segmentais: uma abordagem multirrepresentacional. *Revista Entrepalavras*, v. 10, 2020. p. 190-209.
- BISOL, L. O acento e o pé métrico binário. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.22, 1992. p. 69-80.
- BRASIL. Senado Federal. *Acordo ortográfico da língua portuguesa: atos internacionais e normas correlatas*. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014. 100 p. Disponível em <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508145/000997415.pdf?sequence=1>> Acesso em 25 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (versão final). 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 25 ago. 2020 Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- BYBEE, J.; CHAKRABORTI, P.; JUNG, D.; SCHEIBMAN, J. Prosody and segmental effect: some paths of evolution for word stress. *Studies in Language* 22, 1998. p. 267-314.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002. 327 p.
- CANTONI, M. M. O acento no português brasileiro segundo uma abordagem baseada no uso. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 38 (1), jan.-abr. 2009. p. 93-102.
- CANTONI, M. M. *O Acento no português brasileiro: uma abordagem experimental*. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. 2012.
- CEZAR, K. P. L.; CALSA, G. C.; ROMUALDO, E.C. *A Prática pedagógica dos professores do ensino fundamental sobre tonicidade*. Iniciação Científica (CESUMAR). Vol. 08, 2006. p. 65-70.
- CONSONI, F. *Aspectos da proeminência tonal em português brasileiro*. Tese de Doutorado. Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011.
- CRISTÓFARO SILVA, T.; ALMEIDA, L. S.; MARTINS, R.M. F.; GUIMARAES, D. M. L. O. Aquisição da escrita infantil: a construção de um corpus do português brasileiro. In: *Proceedings of the International Joint Conference IBERAMIA/SBIA/SBRN*, 2006, Ribeirão Preto. 4th Workshop in Information and Human Language Technology. Ribeirão Preto: SBC, 2006.

- CRISTÓFARO SILVA, T.; GUIMARAES, D. M. L. O.; MARTINS, R.M. F.; ALMEIDA, L. S. Alfabetização e conhecimento linguístico: o Projeto e-Labore. In: Maria Antonieta Cohen; Gláucia Lara. (Org.). *Linguística, tradução, discurso*. 1a.ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/ UFMG, 2008. p. 140-154.
- CRISTÓFARO SILVA, T.; MARTINS, R.M. F.; ALMEIDA, L. S.; GUIMARÃES, D. M. L. O. Alfabetização e conhecimento linguístico: o Projeto e-Labore. In: VI Sevfale, 2007, Belo Horizonte. *Anais da VI Sevfale*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras - UFMG, v. 1, 2007. p. 1-16.
- LADEFOGED, P. *A course in phonetics*. 2ª. ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1982. 300 p.
- LEE, S-H. O acento primário no português: uma análise unificada na Teoria da Otimalidade. In: ARAÚJO, G. (org.). *O Acento em Português: abordagens fonológicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 120-143.
- MAGALHÃES, J. S. *O plano multidimensional do acento na Teoria da Otimalidade*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2004.
- MARRA, A. *Acentuação gráfica no português brasileiro: desafios para a escrita infantil*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2012.
- MASSINI-CAGLIARI, G. *Cantigas de amigo: do ritmo poético ao linguístico - um estudo do percurso histórico da acentuação em português*. Tese de Doutorado. Unicamp. São Paulo. 1995.
- MATTOSO CÂMARA Jr., J. *História e estrutura da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro, Padrão. 1975.
- QUEDNAU, L. R.; COLLISCHONN, G. Acentuação gráfica na redação dos vestibulandos. In: OLIVEIRA, A.; REBELLO, L. S.; FLORES, V. N.; MEIRA, M. C. (Org.) *A redação no contexto do vestibular 2006 - níveis de avaliação de textos*. Porto Alegre, 2006. p. 207-225.
- WETZELS, W. L. Primary Word stress in Brazilian Portuguese and the weight parameter. *Journal of Portuguese Linguistics*, v.5, n.2, 2006. p. 9-58.
-