

O acento gráfico no Ensino Fundamental II: reflexões sobre os textos dos alunos e práticas possíveis

The accent mark in Elementary School II: reflections on students' texts and possible practices

Ana Luiza de Souza Couto¹, Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães²

Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil

RESUMO

Este artigo busca compreender o uso do acento gráfico, agudo e circunflexo, no Ensino Fundamental II (EFII) e refletir sobre práticas pedagógicas que possam levar o aluno à compreensão e ao uso reflexivo do acento gráfico. Como aporte teórico, nos baseamos em Mattoso Camara (1970), Collischonn (2005), Ferreira Neto (2007), Graham e Santangelo (2014), Graham et. al (2002), Treimam e Kessler (2014), Ney e Miranda (2019). O corpus é constituído de produções de textos do EFII de uma escola pública de Belo Horizonte. A análise quantitativa (PAIVA, 2019) foi realizada por meio Software R (2020). Como resultados, vimos que: (1) de um modo geral, há um progresso no uso correto do acento gráfico ao longo do EFII; (2) a maior dificuldade dos alunos é em relação à acentuação de proparoxítonas; (3) o erro mais recorrente é a omissão do acento gráfico.

PALAVRAS-CHAVE:

Ortografia. Acento gráfico. Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

This paper aims to understand the use of the accent mark, acute and circumflex, in Elementary School II (EFII) and reflect on pedagogical practices that can lead the students to understanding and reflect about the use of accent mark. As a theoretical framework, we based on Mattoso Camara (1970), Collischonn (2005), Ferreira Neto (2007), Graham e Santangelo (2014), Graham et. al (2002), Treimam e Kessler (2014), Ney e Miranda (2019). The corpus consists of text productions from EFII, collected at a public school. Quantitative analysis (PAIVA, 2019) was performed using Software R (2020). The following results were observed: (1) in general, there is progress in the correct use of the accent mark throughout EFII; (2) the greatest difficulty for students is in relation to the accentuation of proparoxytones; and (3) the most recurrent error is the omission of the accent mark.

KEYWORDS:

Spelling; Accent mark; Elementary School II

Recebido em: 31.08.2020

Aceito em: 02.11.2020

¹ E-mail: |ORCID: annaluizasouzacouto@hotmail.com |ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6389-7818>

² E-mail: |ORCID: danielolive@yahoo.com.br |ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2016-6502>

1. Introdução

A ortografia do português é considerada como relativamente transparente e de estrutura silábica simples (Seymour, Aro e Erskine, 2003). Em outras palavras, a ortografia é constituída por uma complexa relação entre fonemas e grafemas, cada relação pode ser classificada como regular direta, regular contextual e irregular (Cagliari, 1997, Morais, 2010; Nóbrega, 2013; Soares, 2018). Além dessas relações, o sistema ortográfico do português também é regulado pelo uso de diacríticos, tais como: o acento agudo, o acento grave, o acento circunflexo, o til, a cedilha, o hífen e os sinais de pontuação. O foco deste artigo é o uso de dois desses diacríticos, o acento gráfico agudo e o circunflexo, nas produções textuais dos alunos do Ensino Fundamental II (EFII – 6º ao 9º ano) de uma escola pública da rede estadual na cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais, coletadas no ano de 2018. Pretende-se refletir sobre as seguintes questões: Há um padrão de uso do acento gráfico no Ensino Fundamental II? Quais são as principais dificuldades evidenciadas nos textos dos alunos? Há predominância do uso correto em algum ano? Quais são as posições que geram maior dúvida quanto ao acento, considerando os anos escolares?

Embora o acento gráfico seja considerado um importante elemento do português escrito, a sua aprendizagem ainda não é consolidada por parte dos alunos. São identificadas dificuldades quanto à acentuação das palavras ao longo de toda a formação educacional: Ensino Fundamental I (Marra, 2012; Ney, 2012), Fundamental II (Barreto, 2018), Ensino Médio (Sartori et al., 2015), alunos em concurso para o vestibular (Quednau e Collischonn, 2006) e Ensino Superior (Castelo e Sousa, 2017), este último em Portugal. É comum ouvirmos dos professores: “meus alunos não sabem nem o que é acento”, ou “eu já nem corrijo mais acento porque sei que não adianta”. Da parte dos alunos, há também uma grande descrença: “para que eu preciso acentuar as palavras?” ou “nunca aprendi acento” ou ainda “sei as regras, mas na hora de usar, eu esqueço”. Portanto, uma reflexão sobre o acento gráfico nos textos dos estudantes poderá servir a um duplo objetivo: primeiro, compreender seu uso e suas dificuldades, no decorrer dos anos e em contextos específicos e, segundo, através deste mapeamento, refletir sobre práticas pedagógicas possíveis, que possam levar o aluno à compreensão e ao uso reflexivo do acento gráfico. Partimos do pressuposto de que ensinar a escrita é ensinar também a reflexão sobre a língua em uso e em uma de suas modalidades. Embora não haja uma relação direta entre escrita de acordo com as normas gramaticais e o seu uso consciente, há trabalhos que apontam a importância do domínio da escrita ortográfica para o entendimento do texto (Graham e Santangelo, 2014) e na construção de sentido do texto (Berninger, 1999). Nesse contexto, o uso consciente da escrita ortográfica pode

ser um dos fatores capaz de subsidiar o aluno com recursos para exprimir seus pensamentos, suas ideias e engajar, de forma ativa, nos diversos discursos.

Este artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, denominada “O acento no plano sonoro, no plano gráfico e seu ensino”, iremos discutir o acento sob a perspectiva fonológica e seus reflexos no plano gráfico; na segunda seção, apresentamos a metodologia; na terceira seção, denominada “Análise dos dados e discussão dos resultados”, apresentamos e discutimos os resultados obtidos na análise quantitativa dos erros; na quarta seção, intitulada como “Práticas Pedagógicas”, apresentamos reflexões sobre práticas possíveis no ensino do acento. Por fim, nas “Considerações finais”, retomamos pontos essenciais apresentados quanto aos resultados obtidos sobre o uso do acento gráfico.

2. O acento no plano sonoro, no plano gráfico e seu ensino

Do ponto de vista fonológico, de acordo com Cristófaros-Silva (2017), o termo “acento” refere-se à proeminência da vogal, em uma determinada sílaba, em relação às demais do enunciado. Os correlatos acústicos do acento – duração, intensidade e frequência fundamental (Cantoni, 2013) – foram amplamente investigados em diversos trabalhos sobre o português brasileiro (doravante PB) (Massini-Cagliari, 1991; Ferreira Netto, 2007; Cantoni, 2009, 2013). O acento é um importante elemento no português, possuindo duas funções essenciais: a função distintiva e a função delimitativa (Mattoso Camara, 1970).

Quanto à função distintiva, dizemos que o acento pode distinguir palavras que possuem a mesma cadeia sonora no nível segmental (Mattoso Camara, 1970), como as palavras *sábia* [‘sa.bi.a], *sabia* [sa.‘bi.a] e *sabiá* [sa.bi.‘a]. Neste caso, há os mesmos fonemas e a distinção, que gera a mudança de sentido, se dá pelo acento, no plano suprasegmental³. Quanto à função delimitativa, o acento “permite ao ouvinte distinguir palavras no curso sonoro na fala” (Ferreira Netto, 2007, p. 17). Devido à presença do acento, o falante não confunde, por exemplo, “mesa das bebidas” e “mesadas bebidas” (Ferreira Netto, 2007, p.17). Portanto, “o reconhecimento do acento lexical é certamente uma das pistas possíveis para a segmentação das palavras na cadeia sonora” (Ferreira Netto, 2007, p.17).

É fundamental, neste ponto, distinguirmos o acento no plano sonoro do acento gráfico.

³ Suprasegmental se refere ao “nível de representação em que os elementos analisados se sobrepõem aos segmentos consonantais e vocálicos do nível segmental. Envolvem fenômenos como a entonação, o ritmo, e a organização da hierarquia prosódica em geral” (Cristófaros-Silva, 2017, p. 207).

Com exceção dos monossílabos átonos, todas as palavras do português têm acento lexical na fala. De acordo com determinadas regras da proeminência acentual de uma língua, esse acento, no contínuo da fala, pode, eventualmente, ser de menor ou maior proeminência (Mattoso Camara, 1970). Entretanto, nem todas as palavras são acentuadas graficamente. Por exemplo, as palavras *camisa* [ka. 'mi. zə] e *tráfego* ['tra. fe. gɔ] são fonologicamente acentuadas, mas apenas a segunda palavra é acentuada graficamente. Para entendermos a colocação do acento gráfico, é importante compreender os padrões acentuais do português na fala, como eles se estruturam e se relacionam com os padrões acentuais ortográficos. Na escrita, o acento é marcado como agudo (´) – nas vogais tônicas abertas - e circunflexo (^) – nas vogais tônicas fechadas, conforme regras de colocação do acento sobre as quais trataremos mais a seguir.

Sabemos que, no português, o acento pode cair em uma das três últimas sílabas. Dessa forma, temos palavras proparoxítonas (com acento na antepenúltima sílaba, por ex. *fábrica*), paroxítonas (com acento na penúltima sílaba, por ex. *fácil*) e oxítonas (com acento na última sílaba, por ex. *café*). Segundo Collischonn (2005), a caracterização do acento no português “é um indicativo da regularidade subjacente à distribuição do acento” (Collischonn, 2005, p. 153). Portanto, é fundamental que compreendamos os padrões de regularidade que subjazem ao acento e, assim, possamos pensar no uso na escrita e seu ensino.

Para isso, é importante termos em mente que o acento no plano gráfico não é cópia direta do acento no plano sonoro. Se assim fosse, todas as palavras, com exceção dos monossílabos átonos, seriam acentuadas. A colocação do acento gráfico segue parâmetros específicos que visam à economia, não-redundância. A maioria das palavras tem acento na fala, o que não quer dizer que ela tem acento na escrita. Entretanto, essa relação entre acento na fala e acento gráfico na escrita é mais complexa do que podemos imaginar. De acordo com Mattoso Camara (1970), é essencial a diferença entre vocábulo fonológico e vocábulo formal, tal diferenciação auxilia na compreensão do acento na fala e do acento na escrita. O vocábulo fonológico é definido, na cadeia sonora da fala, por meio do acento lexical, no qual a proeminência acentual da vogal silábica pode variar do menor ao maior grau, sendo a sílaba tônica de maior grau, seguida pela sílaba postônica e, por último, a sílaba pretônica, de menor grau. Em contrapartida, o vocábulo formal “não é um vocábulo fonológico, senão parte de um vocábulo fonológico, a que se acha ligado pelo acento que domina várias sílabas átonas” (Mattoso Camara, 1970, p.70). Portanto, o acento no plano sonoro - o acento lexical - pode variar entre as três posições, pretônico, tônico e postônico, de acordo com o grau de proeminência da sílaba. Já o acento gráfico, na escrita, é

definido pela predominância da sílaba tônica em relação às sílabas átonas da palavra.

Segundo os autores Mattoso Camara (1970) e Collischonn (2005), no português, o acento tem preferência pela penúltima sílaba, a posição paroxítona, principalmente em palavras terminadas por vogais, tais como *cardume*, *amigo*, *vizinho*. Assim, o acento paroxítono é o mais frequente, sendo, portanto, considerado não-marcado. Nos estudos de Cantoni (2009), em uma análise realizada no banco de dados linguísticos do Português Brasileiro, ASPA⁴, a autora identificou que as palavras paroxítonas apresentam frequência maior do que as oxítonas e proparoxítonas. Dessa forma, o acento paroxítono, salvo em palavras com terminações específicas, não é marcado com o diacrítico, já que a leitura da palavra como paroxítona seria o *default* na língua.

De acordo com Collischonn (2005), o número de palavras proparoxítonas é reduzido, e muitas são caracterizadas por empréstimos do Latim, tais como *dinâmico*, *lâmpada*, *líquido*. Como visto, as palavras proparoxítonas citadas são todas acentuadas graficamente, isso ocorre devido ao fato de ser um grupo pequeno de palavras que se opõe à tendência geral da preferência do acento pela penúltima sílaba. Portanto, como a tendência é a leitura da palavra como paroxítona, se, por exemplo, *lâmpada* for escrito sem acento, será lida como paroxítona, com a proeminência maior na sílaba “pa”.

Conforme aponta Collischonn (2005), o grupo de oxítonas pode se dividir em dois grupos – palavras terminadas em consoantes e palavras terminadas em vogais. Quando terminadas em consoantes, há a preferência do acento pela última sílaba, tais como *cantar*, *rapaz*, *legal*. Isso ocorre devido ao peso silábico, em que a sílaba pesada, ou seja, terminada em consoante, atrai o acento, postulado pela Teoria Métrica da Sílaba (Selkirk, 1982 apud Collischonn, 2005). Quanto ao segundo tipo, caracteriza um número reduzido de palavras, em que a maioria delas são empréstimos de outras línguas, tais como *avó*, *crochê*, *jacaré*. Além disso, quando a penúltima sílaba for pesada, a palavra nunca será proparoxítona, tal como ocorre em *cadastro*, *covarde* e *parente* (Collischonn, 2005).

Pode-se elencar as seguintes regularidades do acento lexical, com base em Collischonn (2005, p.145):

- O acento pode cair sobre uma das três últimas sílabas da palavra.

⁴ O projeto ASPA: Avaliação Sonora do Português Atual foi desenvolvido a partir da necessidade de se “ter um conhecimento probabilístico sólido da estrutura sonora do português brasileiro contemporâneo” (Cristófaros-Silva; Almeida; Fraga, 2005, p. 2269).

- A posição do acento na penúltima sílaba (paroxítona) é a preferida, sendo a de maior frequência do português.
- Quando a última sílaba da palavra for pesada, ou seja, tiver uma consoante pós-vocálica, o acento cai preferencialmente sobre ela.
- Quando a penúltima sílaba for pesada, o acento não cairá sobre a antepenúltima sílaba.

Segundo Collishonn (2005), a ortografia parte dessas regularidades acentuais para estabelecer as regras ortográficas que envolvem a acentuação gráfica, em que as palavras com acento não marcado não são acentuadas, e as palavras com o acento marcado são acentuadas. Em outras palavras, “a acentuação gráfica ocorre quando a tonicidade das palavras se desvia do padrão preferencial” (Marra, 2012, p.12). Podemos sistematizar o acento e sua relação com a marcação da seguinte forma.

Quadro 1: Acento marcado e não marcado

TIPO	POSIÇÃO	ACENTO GRÁFICO?
ACENTO MARCADO	Proparoxítonas	míope, ângulo, síndrome
	Paroxítonas terminadas em consoante	câncer, lápis, revólver
	Oxítonas terminadas em vogal	avó, maré, bambu
ACENTO NÃO MARCADO	Paroxítonas terminadas em vogal	amigo, mesa, cansaço
	Oxítonas terminadas em consoante	cantar, colher, anzol

Fonte: Collishonn (2005)

Há, portanto, uma relação entre acento no plano sonoro e o acento gráfico. Além disso, cada posição do acento no português, no plano sonoro e gráfico, possui uma frequência de tipo específica. Como apontam Benevides e Guide (2017), com dados obtidos do Corpus ABG⁵, o tipo paroxítono possui maior quantidade de palavras no PB, seguido pelo tipo oxítono, proparoxítono e monossílabo, respectivamente. Isso corrobora a discussão teórica desenvolvida anteriormente, a qual apontou que a alta frequência do acento paroxítono confirma a preferência pelo acento na penúltima sílaba no português, seguido por um menor grupo de oxítonas e o grupo reduzido de proparoxítonas (cf. Collishonn (2005), 2005; Mattoso Camara, 1970).

No plano gráfico, o acento no português é regulado por normas ortográficas. Conforme o Acordo Ortográfico de 1990 (BRASIL, 2008), a acentuação gráfica é organizada por três tipos de palavras, as oxítonas (“já”, “é”, “além”, “avô”), as paroxítonas (“mesa”, “açúcar”, “tênis”) e as

⁵ O corpus ABG é constituído por dados de fala e de escrita para a investigação dos padrões fonológicos do acento primário no Portuguesa Brasileiro (Benevides e Guide, 2017).

proparoxítonas/ proparoxítonas aparentes (“líquido”, “glória”, “gêmeo”). Essa classificação de proparoxítonas aparentes causa uma divergência entre os gramáticos, pois há quem afirme que palavras como “glória”, “família” são paroxítonas terminadas em ditongo, as quais são sempre acentuadas (Ferreira, 2015; Rocha Lima, 2011). Há outros, entretanto, como Luft (2013), que classificam como proparoxítonos fixos ou verdadeiros, como “fábrica”, e eventuais, ou falsos, como “gêmeo” e “Antônio”. Essa divergência faz com que esse grupo de palavras, chamadas proparoxítonas aparentes no Acordo Ortográfico (Brasil, 2008), possa ser classificado de forma divergente: por exemplo, a palavra “glória” como proparoxítona: gló-ri-a ou como paroxítona: gló-ria” (Marra, 2012, p.61).

Com relação ao ensino da acentuação, há muito o que se pesquisar principalmente considerando a diversidade de contextos no Brasil e a necessária volta do olhar à faceta linguística para a escrita do aluno, como afirma Soares (2018). Conforme dito na introdução, verifica-se a dificuldade na acentuação gráfica, nos diversos níveis de ensino, vista como complicada por parte dos alunos e difícil de ser abordada de forma não tradicional por parte dos professores. Além disso, a maioria das gramáticas e dos manuais didáticos tratam a acentuação com base na memorização de regras e exceções e sua aplicação a partir de exercícios mecânicos e descontextualizados (Couto, 2020).

Durante todo o percurso escolar, a acentuação está presente, mas quando ela, de fato, é ensinada? De acordo com a Base Comum Nacional – BNCC (Brasil, 2017), a acentuação é introduzida no 3º ano do Ensino Fundamental I. Isso não indica, no entanto, que a criança não esteja exposta ao uso deste diacrítico desde o seu contato mais tenro com a escrita. Afinal, o acento está em toda parte, em textos variados com que se depara no dia a dia, inclusive em muitos nomes próprios; e é verdade que muitas crianças, desde cedo, se interessam por compreender seu uso e ainda mais sua “utilidade”. Portanto, o ensino do acento deve acompanhar o ensino da escrita desde as fases iniciais da alfabetização. Afinal, há estudos que indicam que as crianças, a partir do momento em que são expostas à escrita, seja no ensino escolar ou fora dele, elaboram hipóteses sobre seus diversos padrões, conforme a teoria da Integração de Múltiplos Padrões – IMP (Treiman e Kessler, 2014). Certamente, essas hipóteses para a língua portuguesa incluem a ocorrência sobre o uso do acento gráfico e é importante que o professor tenha o conhecimento necessário para orientar o aluno na sistematização destas hipóteses. Além disso, instruções explícitas sobre os padrões ortográficos, em específico, neste trabalho, o acento gráfico, impactam, positivamente, no ensino e na aprendizagem do aluno

(Graham e Santangelo, 2014; Graham, Harris e Chorzempa, 2002).

3. Metodologia

De acordo com os estudos descritos anteriormente, este artigo realiza uma abordagem quantitativa (PAIVA, 2019) do uso de acento, agudo e circunflexo, em textos de alunos do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos), de uma escola pública da rede estadual de Belo Horizonte – Minas Gerais. Além disso, ele integra a pesquisa “Ortografia no Ensino Fundamental II: reflexões e práticas⁶”, inscrita no Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, de registro nº 79559017.4.0000.5149. As produções textuais foram coletadas no ano de 2018, em 2 momentos, o primeiro no mês junho e o segundo em setembro, nas turmas do 6º ao 9º ano.

Para as coletas, foram solicitadas aos alunos produções textuais, com temas previamente selecionados pelos integrantes do grupo de estudos “Práticas de Ensino de Escrita e Oralidade (PENSEO)⁷”. As propostas temáticas foram selecionadas considerando as expectativas e interesses da faixa etária pesquisada. A primeira proposta tinha como tema: “Eu no futuro” e a segunda proposta, que foi considerada neste artigo, teve como tema “Todo mundo tem um ídolo”. Uma discussão prévia sobre os temas foi realizada e possíveis dúvidas foram sanadas. Como um recorte, selecionamos, para este artigo, apenas a segunda coleta, com objetivo de obtermos resultados mais precisos no teste estatísticos aplicado, e não haver uma correlação⁸ entre os dados da 1ª e 2ª coleta.

Como procedimentos de coleta e análise, para este artigo, foram desenvolvidos os seguintes passos:

⁶ O projeto de pesquisa, coordenado por uma das coautoras deste artigo, Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães, tem como objetivos investigar as variações ortográficas presentes nos textos de alunos do Ensino Fundamental II (EFII) e propor tipologias para tais variações. Além disso, busca desenvolver caminhos para as possíveis práticas do trabalho com a ortografia na sala de aula.

⁷ O grupo PENSEO visa discutir pesquisas sobre práticas de ensino do português na educação básica, além de desenvolver metodologias para o ensino da ortografia no Ensino Fundamental II. O grupo é constituído pelas professoras Dra. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães, uma das coautoras deste artigo, e Dra. Anya Campos, coordenadoras do projeto, e por alunos da graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

⁸ Como o objetivo do trabalho não é estudar o comportamento dos alunos nos dois momentos de aplicação das produções textuais, optou-se por trabalhar na análise somente com os dados da segunda coleta. O teste de hipóteses utilizado neste trabalho, Binominal Exata (Hollander e Wolfe, 1973), possui a suposição de independência entre as observações, ou seja, as observações da segunda coleta para cada aluno, de acordo com o ano escolar, são independentes. Se trabalhássemos com os dados das duas coletas, teríamos duas informações para cada aluno. Porém, dessa forma, esses dados seriam correlacionados, ou seja, as duas observações para cada aluno apresentariam uma estrutura de dependência, o que, conseqüentemente, acarretaria a violação da suposição de independência entre as observações exigidas pelo teste utilizado neste trabalho.

- a) Coleta dos textos na escola, com recolhimento prévio de termos de assentimento e consentimento dos responsáveis, alunos e escola.
- b) Análise ampla dos textos, considerando os desvios ortográficos de maneira geral.
- c) Análise específica dos textos, com foco para a acentuação:
 - Tabulação de todas as palavras acentuadas conforme a norma gramatical, acertos;
 - Tabulação de todas as palavras que não seguem a norma gramatical de acentuação, erros⁹;
 - Tabulação, em categorias, de todas as palavras que são acentuadas no português.
 - Análise estatística dos dados.

Para realizar as análises estatísticas¹⁰ dos dados, utilizamos o *Software R* (2020). Além disso, aplicamos o Teste Binomial Exata (Hollander e Wolfe, 1973), para comparar, estatisticamente, as proporções do uso correto e do uso incorreto do acento gráfico ao longo do Ensino Fundamental II. O nível de significância considerado em todos os testes é igual a 0,05%.

Neste artigo, consideramos apenas as palavras que ortograficamente têm a marcação do acento gráfico. A análise consistiu em três etapas, na primeira, consideramos as variáveis erros e acertos por ano escolar 6º ano (6A), 7º ano (7A), 8º ano (8A) e 9º ano (9A); na segunda, as variáveis erros e acertos por ano escolar e de acordo com a posição do acento, oxítone (OX), paroxítone (PA) e proparoxítone (PR) e também levando em conta os monossílabos tônicos¹¹ (MO); na terceira, e última análise, consideramos apenas a variável erros (não concordância com a norma gramatical de acentuação) e seus tipos, de acordo com os códigos exemplificados a seguir.

- SA (Sem acento): ate, saude, musica
- TD (Troca de diacrítico): fémea, também
- SE (Sílabas Erradas): epóca, músicas, albúm
- DA (Duplicação de Acento): ódio, difícil, máquinas

Levando em conta as variáveis selecionadas e os resultados do teste estatístico aplicado, realizamos, na próxima seção, a análise dos dados.

⁹ Neste trabalho, utilizamos o termo erro, compreendendo-o como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

¹⁰ As análises foram realizadas em colaboração com Gisele de Oliveira Maia, doutoranda em Estatística pela Universidade Federal de Minas Gerais, a quem agradecemos imensamente. Agradecemos também a Cecília Toledo pelas ricas discussões sobre o acento.

¹¹ Diferente do Novo Acordo Ortográfico, que classifica palavras oxítonas como “dá”, “só”, “é”, optamos, neste artigo, por analisar os monossílabos tônicos em uma categoria diferente das oxítonas, visto que tais monossílabos contêm “uma única sílaba”, além disso, estes “tendem a ser mais resistentes aos fenômenos fonológicos de mudança sonora do que palavras de mais de uma sílaba” (CRISTÓFARO-SILVA, 2017, p.152), o que poderia influenciar na análise dos resultados.

4. Análise e discussão dos resultados

A amostra analisada, referente ao Ensino Fundamental II, é constituída por 1282 palavras que são acentuadas ortograficamente no português. Além disso, as palavras foram coletadas em produções textuais dos alunos sobre o tema “Todo mundo tem um ídolo”, em setembro de 2018. Na tabela a seguir, há o número de ocorrências (N) e a porcentagem (%) de erros (não concordância com a norma gramatical de acentuação) e acertos (concordância com a norma gramatical) de acordo com cada ano escolar.

Tabela 1 - Porcentagem de erros e acertos de acordo com o ano escolar

	6A		7A		8A		9A	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Acertos	132	33,8%	155	57,0%	157	48,8%	163	55,4%
Erros	259	66,2%	117	43,0%	165	51,2%	134	44,6%
Total	391	100,0%	272	100,0%	322	100,0%	297	100,0%

De acordo a Tabela 1, podemos observar que o 6º ano e o 8º ano possuem mais erros, (66,2%) e (51,2%), respectivamente, que acertos, (33,8%) e (48,8%), em relação à acentuação. Em contrapartida, o 7º ano e o 9º ano possuem mais acertos, (57,0%) e (55,4%), respectivamente, do que erros (43,0%) e (44,6%). Para confirmarmos, estatisticamente, se a proporção de erros é maior ou menor que a proporção de acertos ao longo do EFII, realizamos o teste o Teste Binominal Exata (Hollander e Wolfe, 1973), com nível de significância de 0,05%, e obtivemos os seguintes resultados.

- No 6º ano, foi confirmado, estatisticamente, que a proporção de erros é maior que a proporção de acertos, com o p-valor = $6,46 \times 10^{-11}$.
- No 7º ano, foi confirmado, estatisticamente, que a proporção de acertos é maior que a proporção de erros, com o p-valor=0,022.
- No 8º ano, as proporções de erros e acertos são estatisticamente iguais, com p-valor = 0,3483. Por isso, não podemos afirmar que, de fato, houve diferença estatisticamente relevante entre a concordância e a não concordância com a norma gramatical de acentuação neste ano.
- No 9º ano, foi confirmado, estatisticamente, que a proporção de acerto é maior que a

proporção de erros, com o p-valor = 0,040.

Considerando tais resultados, podemos dizer que, de modo geral, ao longo do EFII, na escola pesquisada, há um aumento de casos em que a acentuação gráfica é realizada de acordo com a norma gramatical, exceto considerando o resultado do 8º ano, cujos percentuais de acerto e erro são bastante próximos, o que não apresenta uma relevância estatística significativa. Futuras pesquisas poderão investigar quais são as práticas de ensino do acento gráfico que são realizadas nas escolas em cada ano, para refletir sobre os efeitos do ensino ao longo dos anos. Pode-se, também, ampliar as escolas pesquisadas.

Para a compreensão da redução de palavras acentuadas corretamente do 7º para o 8º ano, podemos pensar em diferentes hipóteses, como: a) Não sabemos como o professor de cada turma abordou a acentuação gráfica nas aulas, o que pode ter influenciado essa redução de palavras acentuadas de acordo com a norma gramatical nos textos do 8º ano; b) a aprendizagem é não-linear, com momentos de instabilidade no desenvolvimento (Thelen e Smith, 1994). Nesta perspectiva, a redução de palavras acentuadas corretamente do 7º para o 8º ano pode refletir fatores diversos que influenciam a dinâmica da aprendizagem e permitem a ocorrência de períodos de instabilidade.

Passamos agora a investigar o uso do acento em relação à posição, considerando as seguintes categorias: monossílabo tônico (**MO**), oxítone (**OX**), paroxítone (**PA**) e proparoxítone (**PR**). Na tabela a seguir, temos as proporções de acertos e erros da acentuação de acordo com a posição, em correlação com o ano escolar.

Tabela 2 - Porcentagem de erros e acertos de acordo com a posição do acento e levando em conta os monossílabos tônicos

		MO		OX		PA		PR	
		N	%	N	%	N	%	N	%
6A	Acertos	74	47,1%	24	33,3%	5	33,3%	29	19,7%
	Erros	83	52,9%	48	66,7%	10	66,7%	118	80,3%
7A	Acertos	60	59,4%	35	71,4%	1	11,1%	59	52,2%
	Erros	41	40,6%	14	28,6%	8	88,9%	54	47,8%
8A	Acertos	60	46,5%	37	57,8%	2	25,0%	58	47,9%
	Erros	69	53,5%	27	42,2%	6	75,0%	63	52,1%
9A	Acertos	76	67,3%	36	64,3%	4	26,7%	47	41,6%
	Erros	37	32,7%	20	35,7%	11	73,3%	66	58,4%

De acordo com a Tabela 2, percebemos que na posição paroxítone (PA), a porcentagem de erros é maior do que a de acertos em todos os anos, com 66,7% no 6A, 88,9% no 7A, 75,0% no 8A

e 73,3% no 9A. Em seguida, a posição proparoxítona (PR) apresenta a segunda posição com maiores percentuais de erros por ano, como no 6º ano (80,3%), 8º ano (52,1%) e 9º ano (58,4%). Apenas no 7º ano, o percentual de acertos em PR é maior, com 52,2%. Em relação aos monossílabos (MO), no 6º e 8º anos, o percentual de erros é maior que a de acertos, com 52,9% e 53,5%, respectivamente. Já nos demais anos, a categoria de MO possui o percentual de acertos maior que o de erros, com 59,4% no 7º ano e 67,3% no 9º ano. Na posição oxítona (OX), há, apenas, o 6A com porcentagem de erros maior de que a de acerto, com o percentual de 66,7%. Já nos outros anos, há a predominância do percentual de acertos em relação ao de erro, como no 7A (71,4%), 8A (57,8%) a 9A (64,3%).

Para comparar estatisticamente esses resultados, realizamos o Teste Binomial Exata (Hollander e Wolfe, 1973) para a proporção de acertos. O nível de significância considerado em todos os testes realizados é igual a 0,05%. De acordo com esse teste, considerando os erros e acertos, o ano escolar e a posição do acento, obtivemos os resultados a seguir.

- Monossílabos (MO): No 6º e 8º anos, foi comprovado, estatisticamente, que não há diferença entre as proporções de erros e acertos nessa categoria, com o p-valor = 0,262 para o 6A e p-valor = 0,241 para o 8A. Já no 7º e 9º anos, foi comprovado, estatisticamente, que a proporção de acertos é maior do que a de erros nos dois anos, com p-valor = 0,036 para o 7A e com p-valor = 0,000155 para o 9A.
- Oxítonas (OX): No 6º ano, foi comprovada, estatisticamente, que a proporção de erros é maior que a de acertos, com p-valor = 0,0032. No entanto, no 7º e 9º anos, foi comprovada, estatisticamente, que a proporção de acerto é maior que a de erro, com p-valor = 0,0019 para o 7A e p-valor = 0,022 para o 9A. Já no 8º ano, as proporções de erros e acertos são, estatisticamente, iguais, com p-valor = 0,130.
- Paroxítonas (PA): Para esta posição, infelizmente, todos os resultados estatísticos foram comprometidos devido ao número reduzido de palavras, por isso, não podemos afirmar, estatisticamente, se a proporção de acertos é maior ou menor que a de erros. Lembramos que este número reduzido se deve ao fato de ser esta a posição menos marcada. Como não avaliamos as palavras não marcadas com o acento gráfico, este grupo é menor que os demais.
- Proparoxítonas (PR): No 6º ano, foi comprovada, estatisticamente, que a proporção de erros é maior que a proporção de acertos, com p-valor = $3,078 \times 10^{-11}$. No 7º e 8º anos, foi comprovado, estatisticamente, que as proporções de erros e acertos são iguais, com p-

valor = 0,353 para o 7A e com p-valor = 0,348 para o 8A. No 9º ano, foi comprovado, estatisticamente, que a proporção de acertos é menor que a proporção de erros, com p-valor = 0,045.

De acordo com os resultados, atestamos que a posição proparoxítona é a que os alunos mais possuem dificuldades principalmente no 6A no 9A. Já no 7A e no 8A, as proporções entre erros e acertos foram iguais, nessa posição. Esse resultado corrobora o estudo de Ney (2012), o qual também confirma que, na posição proparoxítona, os alunos erram mais a acentuação. Futuras pesquisas poderão ser desenvolvidas sobre como é ensinado a acentuação nas palavras proparoxítonas.

Para a posição paroxítona, o reduzido número de dados, que prejudicou a análise, pode ser relacionado com o baixo número de palavras paroxítonas que são acentuadas graficamente, pelo acento paroxítono não ser marcado (Collischonn, 2005), a maioria das palavras não recebe o acento gráfico. Assim, em pesquisas futuras, é necessário desenvolver novas análises, em um conjunto de dados maior, para observar as proporções entre o uso correto e o uso incorreto do acento gráfico na posição paroxítona de forma equivalente ao número de dados das demais posições desse acento – oxítona, proparoxítona e monossílabo tônico.

Na segunda parte da análise, investigamos qual o tipo de erro mais recorrente em relação à acentuação. Para lembrar, categorizamos os erros da seguinte forma: Sem Acento (SA), Troca de Diacrítico (TD), acento na Sílabo Errada (SE) e Duplicação de Acento (DA). Nesta análise, consideramos 675 palavras que estão distribuídas entre os quatro tipos de erros e de acordo com cada ano escolar. O número de ocorrência e a porcentagem de erros estão presentes na Tabela 3.

Tabela 3 – Casos de não concordância com a regra gramatical da acentuação

	6A		7A		8A		9A	
	N	%	N	%	N	%	N	%
DA	2	0,8%	3	2,6%	0	0%	0	0%
SA	253	97,6%	111	94,8%	160	97%	132	98,5%
SE	3	1,6%	2	1,7%	4	2,4%	2	1,5%
TD	1	0,4%	1	0,9%	1	0,6%	0	0%
Total	259	100%	117	100%	165	100%	134	100%

Em todos os anos, o erro mais recorrente é a ausência de acento (SE), ou seja, as palavras não foram acentuadas graficamente, com percentual de 97,6% (6º ano), 94,8% (7º ano), 97% (8º

ano) e 98,5% (9º ano). No entanto, para corroborarmos nossos resultados, estatisticamente, utilizamos o teste Binomial Exata (Hollander e Wolfe, 1973) para cada ano escolar, com significância de 0,05%. Para os quatros testes realizados, obtivemos o mesmo p-valor = $2, 2 \times 10^{-16}$, ou seja, a proporção do tipo de erro Sem Acento (SE) ocorre com maior frequência ao longo do EFII. Tal resultado se assemelha aos trabalhos de Marra (2012) e Ney (2012), que constataram a omissão do acento gráfico como o erro mais recorrente. Isso indica a necessidade da abordagem do acento gráfico como elemento integrante da ortografia, para que seu uso seja integrado à prática de escrita dos alunos.

Embora o tipo de erro mais comum tenha sido a ausência do acento, as ocorrências dos demais tipos de erros levam à reflexão sobre como os estudantes elaboram hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita. A duplicação do acento em palavras como “ódio”, “difícil”, “máquinas” ou a troca de lugar do acento gráfico como em “agúa”, “epóca”, “musícas”, “tématica”, “albúm”, “ninguem”, “atráves” indicam que o aluno sabe que existe o acento, mas não tem certeza de sua posição. Também, de forma interessante, ele coloca o acento circunflexo em “tambêm”, o que nos leva a levantar a hipótese, neste caso, de que esta troca ocorra por causa da vogal “e” fechada e associação entre o acento circunflexo e a vogal fechada. Tudo isso leva-nos a pensar no papel ativo e reflexivo do aluno ao buscar a correlação entre a produção da fala e a ortografia.

5. Práticas pedagógicas

Nesta seção, refletimos sobre possíveis caminhos que poderão ser trilhados em relação às práticas pedagógicas no ensino da acentuação gráfica. De acordo com Treiman e Kessler (2014), para aprender a ortografia, é necessária a compreensão de múltiplos padrões, que podem ser padrões gráficos e padrões linguísticos. Ao considerar o aluno como parte integrante do próprio processo de aprendizagem, é papel do professor instruir o discente, observar, destacar e buscar compreender os padrões ortográficos do português, incluindo os padrões da acentuação gráfica.

Como demonstrado na Seção 2 deste artigo, a BNCC propõe que o acento seja ensinado a partir do terceiro ano do EFI. No entanto, acreditamos que, desde o início do processo de alfabetização, é necessário dedicar um tempo à apresentação do acento gráfico como parte integrante da ortografia do português. Ou seja, o acento é parte da palavra, portanto, não pode ser ensinado como um conteúdo separado da aquisição da escrita. Algumas questões surgem

como: por que o aluno no Ensino Fundamental II tem ainda dificuldades na acentuação gráfica? Levantamos a hipótese de que, muitas vezes, o aluno não compreende o motivo de existir acento no português, pensando que esta é uma marcação acessória. Pensando nisso, advogamos por uma reflexão linguística efetiva sobre o uso do acento, que o estudante possa ter uma maior consciência linguística das relações ortográficas. Nesse sentido, é importante destacar para os alunos as funções delimitativas e distintivas do acento, com intuito de apresentar “a relação entre acentuação gráfica e o funcionamento da língua” (Ney e Miranda, 2019, p. 246).

Considerando a teoria da Integração de Múltiplos Padrões – IMP (Treiman e Kessler, 2014), é importante que o ensino da ortografia ocorra por meio de instruções explícitas e sistemáticas em relação aos padrões ortográficos de determinados sistemas de escrita. Além disso, os autores ressaltam que o aluno se beneficia de comentários sobre o porquê de sua escrita ser considerada errada. Há trabalhos (Graham e Santangelo, 2014; Graham, Harris e Chorzempa, 2002) que apontam a importância de instruções explícitas, direcionadas e contextualizadas sobre a ortografia. Dessa forma, é necessário que os professores desenvolvam com seus alunos atividades sistemáticas sobre a acentuação gráfica, parte integrante da ortografia do português. É fundamental também que se compreenda que a ortografia envolve a atuação de múltiplos padrões além do fonológico, como o padrão semântico. É importante levar o aluno à compreensão destes padrões, ressaltando, por exemplo, o significado diferenciado conforme o acento em algumas palavras (por exemplo, “sabia, sabiá e sábia). Tal prática pode conduzir o aluno à percepção da importância de se marcar o acento gráfico.

Outro ponto importante é conhecer o perfil de cada turma, identificar os principais erros para, a partir daí, propor atividades que levem os alunos a compreenderem a acentuação. No corpus apresentado neste artigo, observamos maiores dificuldades com relação à acentuação das proparoxítonas. Nesse caso, sugerimos um trabalho com esse grupo de palavras em específico, considerando os textos dos próprios alunos e as palavras que ocorrem de forma frequente no português. Saber por que as proparoxítonas são acentuadas é um primeiro passo para compreender o padrão acentual da palavra.

Como confirmado na análise estatística, há uma redução no número de erros na acentuação gráfica na escola pesquisada no decorrer dos anos escolares, mas os alunos ainda finalizam o Ensino Fundamental II com bastante dificuldade. Sendo assim, acreditamos que esse ensino deve continuar nos anos subsequentes do Ensino Médio, de forma contínua e sistemática, que aborde os aspectos fonológicos do acento, como o peso silábico, sua função distintiva e

delimitativa. Assim, é fundamental destacar a importância de tornar os nossos alunos conscientes do funcionamento da escrita, inclusive da própria escrita, dos usos e generalizações que regulam essa face da língua.

6. Considerações finais

Este artigo buscou refletir sobre a acentuação gráfica nos textos de alunos do Ensino Fundamental II (EFII), com o duplo objetivo de: primeiro, compreender seu uso e suas dificuldades, no decorrer dos anos e em contextos específicos e, segundo, através deste mapeamento, refletir sobre práticas pedagógicas possíveis, que possam levar o aluno à compreensão e ao uso reflexivo do acento.

Para o primeiro objetivo, concluímos que: (1) há um progresso em relação ao uso do acento gráfico ao longo do EFII, visto que, de modo geral, com exceção do 8º ano, as proporções de acertos aumentam; (2) a posição proparoxítona é a que possui maiores proporções de erros em dois anos escolares; (3) o erro de acentuação mais recorrente é a omissão do acento gráfico. Para o segundo objetivo, destacamos a necessidade de investir em práticas de ensino que leve o aluno a refletir sobre a língua e seu uso, em específico, refletir sobre os padrões da acentuação gráfica do português. É fundamental que o professor contribua para que o aluno, ativamente, sistematize as relações acentuais, compreenda e use adequadamente o acento nos seus textos.

A seguir, elencamos questões para futuras pesquisas que poderão ser realizadas sobre a acentuação gráfica no português, levando em conta as lacunas deixadas por este artigo: 1- Investigar o comportamento do acento gráfico no EFII em um número de dados maior, em contextos diferentes, diferentes escolas e diferentes estados; 2- Aumentar o número de dados em relação à palavras paroxítonas para que haja comparação equivalente com outros grupos de palavras em relação à posição do acento; 3- Investigar a produtividade do uso e possíveis diferenças entre o acento agudo e circunflexo; 4- Refletir sobre as práticas de ensino da acentuação que têm sido desenvolvidas nas escolas, nos diferentes níveis de ensino; 5- Observar como os professores ensinam e avaliam as proparoxítonas aparentes, diante das divergências nas nomenclaturas e classificações nos manuais didáticos e gramaticais; 6- Investigar em quais padrões de palavras o acento gráfico é mais ou menos produtivo; 7- Investigar o impacto da instrução explícita sobre os padrões da acentuação gráfica na aprendizagem do aluno; 8- Investigar o uso do acento gráfico em palavras que não são acentuadas graficamente.

Referências

- BARRETO, L. S. *Acentuação das palavras paroxítonas à luz da teoria linguística: uma proposta de intervenção no 9º ano do Ensino Fundamental*. Mestrado profissional em Letras do Rio Grande do Norte. 2018.
- BENEVIDES, A. L.; GUIDE, B. F. Corpus ABG / ABG Corpus. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 139-163, jun. 2017. ISSN 1983-3652. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/11629/10484>>. Acesso em: 11 ago. 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.17851/1983-3652.10.1.139-163>.
- BERNINGER, V. Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22, 99–112, 1999.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 11 ago.2020.
- BRASIL. Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Brasília, 29 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6583.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. Scipione. São Paulo, 1997.
- CANTONI, M. M. O acento no português brasileiro segundo uma abordagem baseada no uso. *Estudos linguísticos*, vol.38, n.1, p. 93- 102, 2009.
- CANTONI, M. M. *O acento no português brasileiro: uma abordagem experimental*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- CASTELO, A.; SOUSA, O. *Desempenho ortográfico em estudantes do ensino superior: a acentuação gráfica*. Invest. Práticas, Lisboa, v. 7, n. 3, p. 84-107, set. 2017. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722017000300006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 jun. 2020.
- COLLISCHONN, G. O acento em português. In: BISOL, Leda (org.). *Introdução à estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p.135-169.
- COUTO, A. L. S. *A ortografia nos livros didáticos do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras 2020.
- CRISTÓFARO- SILVA, T. *Dicionário de Fonética e Fonologia*. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- CRISTÓFARO-SILVA, T.; ALMEIDA, L.; FRAGA, T. *ASPA: a formulação de um banco de dados de referência da estrutura sonora do português contemporâneo*. In: Anais do XXV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. São Leopoldo, Sociedade Brasileira de Computação. v. 1. p. 2268-2277, 2005.
- FERREIRA NETO, W. O acento na língua portuguesa. In: ARAÚJO, G. A. (Org.). *O acento em português. Abordagens fonológicas*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 21-36, 2007.
- FERREIRA, M. *360º Aprender e Praticar Gramática*. Editora FTD, 4ª ed., Vol. Único, 2015.

- GRAHAM, S., HARRIS, K. R., & CHORZEMPA, B. F. Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 669–686, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.669>.
- GRAHAM, S., SANTANGELO, T. *Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review*. Reading and Writing. October 2014.
- HOLLANDER, M.; WOLFE, D. A. *Nonparametric Statistical Methods*. New York: John Wiley & Sons. Pages 15–22, 1973.
- LUFT, C. P. *Grande Manual de Ortografia*. São Paulo: Globo, 2013.
- MARRA, A. V. *Acentuação gráfica no português brasileiro: desafios para a escrita infantil*. [manuscrito]. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2012.
- MASSINI-CAGLIARI, G. *A duração no estudo do acento e ritmo do português*. Dissertação de mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1991.
- MATTOSO CAMARA Jr, J. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Vozes, 36ª ed, 1970.
- MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2010
- NEY, L. A. G. *Acentuação gráfica na escrita de crianças de séries iniciais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas/RS, 2012.
- NEY, L. A. G.; MIRANDA, A. R. M. Um Estudo Sobre o Acento Gráfico na Aquisição da Escrita: Ortografia e Fonologia. *Ilha Desterro*, Florianópolis, v. 72, n. 3, p. 223-248, Dec. 2019.
- NÓBREGA, M. J. *Ortografia*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.
- QUEDNAU, L. R.; COLLISCHONN, G. Acentuação gráfica na redação dos vestibulandos. In: OLIVEIRA, A. ; REBELLO, L. S.; FLORES, V. N. F; MEIRA, M. C. (Org.). *A redação no contexto do vestibular 2006 - níveis de avaliação de textos*. Porto Alegre, 2006, v, p. 207-225.
- R CORE TEAM (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 49 ed. 2011.
- SARTORI, A. T.; MENDES, L.; COSTA, B. R. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a questão da ortografia no ensino médio. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 12, p. 120-139, 2015.
- SEYMOUR, P. H. K; ARO, M; ERSKINE, J. M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174. 2003.
- SOARES, M. *Alfabetização: A questão dos métodos*. 1. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- THELEN, E., & SMITH, L. B. *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.
- TREIMAN, R and KESSLER, B. *How children learn to write words*. New York, NY: Oxford University Press, 2014.