

**COMO CITAR ESTE ARTIGO:** BARRETO, L. S; ALVES, C. C. Uma proposta de intervenção no ensino de acentuação das palavras paroxítonas no 9º ano do Ensino Fundamental. **Revista Colineares**, Mossoró, v. 05, n. 01, p. 37-59, jan./jun. 2018.

## **UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO DE ACENTUAÇÃO DAS PALAVRAS PAROXÍTONAS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **A PROPOSAL FOR INTERVENTION IN THE TEACHING OF ACCENTUATION OF PAROXYTON WORDS IN THE 9 TH YEAR OF THE ELEMENTARY SCHOOL**

Lucivan de Sousa Barreto<sup>12</sup>  
Gilson Chicon Alves<sup>13</sup>

**RESUMO:** Partindo da realidade da sala de aula, muitos problemas persistem na aprendizagem da Língua Portuguesa em sua forma padrão. Esses percalços são constantemente trabalhados pelos professores, mas, na maioria das vezes, não conseguem ser superados. Um deles é o trabalho com a acentuação que é desenvolvido desde o sexto ano, contudo os alunos chegam ao novo ano produzindo texto com equívocos acentuais. Com intuito de intervir no problema, esta pesquisa apresenta uma metodologia reflexiva para o ensino de acentuação do Português Brasileiro, tendo em vista o grande número de inadequações acentuais ocorridas nas produções escritas em sala de aula. Nesse sentido, buscamos maneiras de trabalhar o assunto, fugindo das aulas tradicionais comumente lecionadas na quais as regras são apresentadas aos alunos todas de uma única vez, em forma de lista, para que o alunado decore e passe a aplicar em sua escrita, sugerindo ao professor uma prática que auxilie na consolidação das regras de acentuação do Português Brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acentuação. Gramática autoral. Metodologia Reflexiva. Regras de acentuação.

**ABSTRACT:** Taking the classroom reality as the main spot, many problems affect the Portuguese language learning in its pattern form. These factors are constantly worked by teachers, but, in the most of the times, they can't surpassed. One of them is the work with accentuation which is developed since the sixth grade, but the students come to the new grade doing texts with accentual errors. With the attitude to solve this problem, this paper presents a reflexive methodology for the Brazilian Portuguese teaching accentuation, analyzing the huge number of accentual errors occurred in the written productions in classroom. This way, we are searching manner to work with this subject, running away a little from traditional classes commonly taught, which all the rules are presented to the

<sup>12</sup> Graduado pela Universidade Estadual do Ceará – UECE e Mestre pelo programa de Mestrado Profissional em Letras – UERN. Email: lucivanpalhano@gmail.com

<sup>13</sup> Professor Doutor e Coordenador do Mestrado Profissional em Letras – UERN. E-mail: gcario65@hotmail.com

---

students in only one turn, in list form, for the them to decorate it, and use it in the written form, suggesting the teacher a practice that helps in the consolidation of the Brazilian Portuguese.

**KEYWORDS:** Accenctuation. Author grammar. Reflexive methodology. Accenctuation rules.

---

## 1 INTRODUÇÃO

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

Levando em consideração que a escrita na forma padrão da língua portuguesa é uma das principais modalidades que a escola ensina e que esse conhecimento será cobrado não só durante toda a vida escolar do aluno mais também em situações comunicativas mais formais de escrita das quais ele participará ao longo da vida, pretendemos neste trabalho estudar os fatores que levam esses alunos a não internalizarem as regras de acentuação a despeito das intervenções feitas ao longo das séries iniciais e propor novas metodologias para essa falha.

Como acentuação é um tema amplo, faz-se necessário uma delimitação para alcançarmos objetivos claros. Embora as inadequações ocorram nas monossílabas tônicas, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, elegemos as paroxítonas para fazermos nossa intervenção. Essa escolha não se deu de forma aleatória, mas baseada em quantitativos de inadequações em produções escritas e observações em sala.

Esses quantitativos referem-se a produções comuns solicitadas nas aulas de Língua Portuguesa. Não raro, respostas dissertativas, às vezes de duas linhas, os acentos não são usados pelos alunos. Indagados, a resposta é quase sempre: “Ah! É só um acento, não faz diferença...”. Em adição, em aulas específicas de

acentuação, notamos claramente que, ao chegarmos às regras das paroxítonas, os alunos tendem a se dispersar ao verem aumentar consideravelmente o número de regras.

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

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

Nesta seção, iremos descrever, de maneira panorâmica, a abordagem do acento do ponto vista gramatical e fonológico. É importante deixar claro, desde já, que a visão fonológica do acento não é o cerne de nossa pesquisa, ela serve de completude do assunto e vislumbra uma possível falha no conteúdo que a escola adota.

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

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

Não estamos, também, dando aqui suprema importância à gramática tradicional em detrimento da leitura e interpretação de texto, que são, desnecessário dizer, o centro do ensino da língua, porém nossa prática revela que “não basta expor os alunos aos textos: é preciso levá-los à prática efetiva de certos gargalos da língua padrão” (ROCHA, 2011, p.9). Hoje, é muito comum utilizarmos exercícios de interpretação para trabalhar acentuação, mas o resultado é, digamos, incompleto, uma vez que quase sempre a regra não é explícita e acreditar que o aluno fará associação da norma para as outras palavras, sem um aprofundamento, é uma utopia. Associado a isso, “Outro fator que apresenta relação com o desempenho em ortografia é a frequência de uso das palavras. Por fim, o conhecimento explícito das normas ou princípios morfológicos também é fator de alta produtividade da escrita ortográfica” (LEAL e ROAZZI, 2007, p.100).

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

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

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

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

exercícios, um caráter apenas de verificação, sem um objetivo claro de criação de estratégias de reflexão, que ajudem os estudantes a avançarem.

Embora sejam uma das estratégias, essas tarefas pecam por alguns traços comuns:

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

E sugere que

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

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

## 2. 1 O acento fonológico

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

[...] o conhecido sábia – sabia – sabiá. Apesar de terem a ortografia diferente, estas palavras têm os mesmos fonemas e o que as distingue é apenas a posição do acento. [...] o acento é um fonema do tipo especial, porque ele não aparece colocado linearmente entre

os segmentos, mas sim, se superpõe a eles. Ele se acrescenta a segmentos e, por isto, é chamado de supra-segmento<sup>14</sup>. (BISOL, 2005, p. 142).

Do enxerto acima já podemos, de certa forma, questionar as famosas regras de acentuação das palavras da gramática normativa. Elas são iguais, fonemicamente falando. Não há terminações diferentes para evidenciar uma norma. Então como explicar o acento em três posições diferentes, seja ele gráfico ou fonológico? A resposta é dada pela mesma autora nas páginas que se seguem, sendo nestes casos “uma das informações idiossincráticas a respeito da palavra, informação esta que deveria ser memorizada junto com o significado e a distribuição da mesma” (BISOL, 2005, p.143).

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

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

Essa melodia dependerá da posição em que se encontrar o acento na palavra, ou seja, em qual sílaba. Autores como Câmara Júnior, Bisol e Lee (citados

---

<sup>14</sup> Na tradição fonética, além dos segmentos que correspondem a sons definidos pelos alfabetos fonéticos, há elementos supra-segmentais que podem ser de dois tipos: a) elementos que modificam segmentos, como a labialização, a palatalização, a nasalização, ou seja, elementos tidos como portadores de uma articulação secundária; b) elementos diferentes dos segmentos em natureza fonética e que caracterizam unidades maiores do que os segmentos, sendo pelo menos da extensão de uma sílaba. Os elementos do tipo (a) são mais conhecidos como “elementos supra-segmentais” propriamente ditos (tom, entonação, tessitura), e os do tipo (b) são mais conhecidos como “elementos prosódicos” (duração, mora, pausa, tempo, acento, ritmo...) [...] - Com adaptações. (CAGLIARI, 1992, P.1).

por ALVES, 2010) comungam da chamada *janela trissilábica*, ou seja, os acentos só ocorrerão nas três últimas sílabas das palavras, o que na Gramática Tradicional levará à classificação em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

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

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

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

[...] o acento é livre [...] sua posição não depende da estrutura fonêmica do vocábulo. Não há em português terminações de fonemas que imponham uma dada acentuação. Quando muito, há uma maior frequência, fonologicamente indeterminável, para dada situação. (CAMARA JR, 1997, p.64).

Exemplificando, continua:

Assim o mais comum é serem oxítonos os vocábulos terminados em –r, mas há, não obstante, açúcar, alcáçar e assim por diante e até revólver, substantivo, em oposição com o infinitivo verbal revolver. O mesmo se pode dizer a respeito dos vocábulos terminados em –l ou por **arquifonema**<sup>15</sup> nasal (hábil, ao lado de abril, servem, ao lado de convém e assim por diante). (CAMARA JR, 1997, p. 65).

<sup>15</sup> Quando a alteração anula a distinção entre dois ou mais fonemas, diz-se que houve uma neutralização entre eles e o resultado articulatório é o ARQUIFONEMA; pode acusticamente corresponder a um dos fonemas ou ser um como que denominador comum de todos eles, contendo apenas os traços distintivos em comum. A neutralização é o resultado extremo da variação posicional, como em português a da distinção entre /s/: /z/ : /ʃ/ : /ʒ/ em posição final diante de pausa



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

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

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

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

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

---

(ex.: pus, luz, flux têm uma mesma consoante final, que na pronúncia mais geral luso-brasileira é um [ʃ] atenuado em seu chiamento) (Mattoso Câmara, 2001, p. 119).



os autores dos livros didáticos que, teoricamente, mantêm uma relação maior com a prática de formação continuada.

## 2.2 O acento gráfico

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

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

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

<b>A</b>	<b>MI</b>	<b>ZA</b>	<b>DE</b>
Átona Pretônica	Átona Pretônica	Tônica	Átona Postônica

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

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

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

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

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

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

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

Tratando-se de alunos do Fundamental II, as regras gerais já constituem motivo de desestímulo devido ao grande número de terminações, o que dizer,

então, se toda essa realidade acentual fosse posta no currículo? A verdade é que eles tendem sempre a acentuarem as palavras pronunciando-as oralmente, como se a sílaba mais forte fosse sempre acentuada graficamente. Acresçam-se ainda a inúmeras observações, exceções e casos especiais que desfazem a regra tão cara aos alunos em diversas palavras no Português Brasileiro.

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

Essa simplicidade com que o assunto é tratado nas escolas não reflete a complexidade já reconhecida pelo próprio país. Ainda é possível ouvir de alguns leigos, ou até mesmo de professores, enunciados como: “tudo seria mais fácil se escrevêssemos do jeito que falamos!”. Discursos como esse trazem em si um desejo impossível, do ponto de vista ortográfico. Essa sonhada relação biunívoca da língua trará, na verdade, muito mais problemas. Imagine a quantidade de letras, formas gráficas, que teríamos que inventar, para cada vez que pronunciássemos de forma diferente um fonema. Acreditamos este não ser o caminho. Contudo, também não sabemos se estamos no percurso certo, mas o fato é que há uma grande tentativa para amenizar os conflitos: o Novo Acordo Ortográfico. Criticado e louvado ao mesmo tempo, faz unificações ortográficas na Língua Portuguesa para padronizar a escrita entre os países que também têm o Português como língua oficial.

É inevitável constatar a complexidade do assunto. E não estamos também exigindo uma perfeição ortográfica em um aluno em aprendizado. Estamos sim buscando alternativas pedagógicas para fazer os alunos, nessa etapa escolar, escrever de acordo o que se espera de um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental. São muitas regras, exceções e casos especiais na acentuação do Português

Brasileiro. Contudo, nos livros didáticos, essa complexidade, como dissemos anteriormente, não é apresentada, talvez por uma questão didática mesmo: ninguém vai dizer que algo é difícil para alguém, se esse algo deve ser aprendido.

### 2.3 Gramática reflexiva

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

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

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

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

E que prioridades são essas? Resumem-se em fazer pensar. Não obedecer a instruções sem entendê-las. Enfim, refletir. Quando vamos ligar pela primeira vez

um aparelho novo, lemos o manual e pronto, está conectado. Contudo, a ligação inicial exige diversos passos que só precisam ser feitos uma única vez, as demais são mais simplificadas. Imaginemos se daqui a uma semana tivéssemos que fazer novamente. Estaríamos capacitados? Provavelmente não. Ficaríamos presos aos manuais, às regras. Não houve reflexão, não houve aprendizado eficaz. Assim,

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

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

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

Nesse sentido, nosso trabalho com a Gramática Reflexiva volta-se para a inovação do ensino, por uma mudança de metodologia. Pois, as atividades foram

construídas de maneira a levar os alunos a (re)descobrir fatos já estabelecidos, as regras, ou “criá-las”, a partir de suas próprias observações, desenvolvendo o protagonismo do falante e do escritor, capacitando-lhes para situações que exigem escrita formal, por exemplo.

Em suma, queremos descartar a ideia de trazer as regras prontas para serem lidas e obedecidas, como é comum no ensino de acentuação do Português Brasileiro, sem mascarar essa mesma metodologia com paródias, que levem apenas a ajudar a decorar as mesmas normas. Queremos fazer com que os alunos tenham o mesmo raciocínio de quem elaborou as gramáticas. Como construíram essa ou aquela regra? Baseado em quê? Por que determinada palavra tem acento e aquela outra não. Enfim, queremos mais proporcionar um ensino reflexivo do que se estar ensinando.

### **3 COMO CHEGAMOS ÀS CONCLUSÕES**

Este trabalho objetivou intervir no ensino das regras acentuação das palavras paroxítonas, sugerindo novos métodos que tornem o aluno autor do próprio conhecimento. Assim, ele não receberá as regras prontas, advindas de autores canônicos, mas deverá, por observação, perceber o padrão e construir as normas a partir de suas próprias análises.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública, zona urbana, da cidade de Palhano-CE, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação da própria cidade, regida pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE – 10. Essa Instituição de ensino é voltada para o Ensino Fundamental II, ou seja, 6º ao 9º ano. Funcionando nos turnos matutino e vespertino.

Pela manhã, funcionam quatro salas de aula, laboratório de informática em condições questionáveis (computadores comprados em 2003, funcionando parcialmente com internet muito lenta e apenas alguns computadores), cozinha, banheiros dentro do prédio e adaptados a alunos com deficiência ou mobilidade

reduzida, sala dos professores, biblioteca (com acervo defasado), coordenação/direção e secretaria na mesma sala, despensa, almoxarifado e pátio coberto. À tarde, funcionam mais quatro salas de aula, mantendo as mesmas condições descritas no turno matutino.

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

Como sujeitos da pesquisa temos a turma do 9º ano A. Ela tem matriculados 28 (vinte e oito) alunos, contudo 2 (dois) foram transferidos para estudar em outra cidade e 1 (uma) se encontrava de licença maternidade. A frequência da turma é muito boa, com faltas ou ausências esporádicas. As idades dos alunos variam de 14 a 16 anos, sendo 17 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, dos quais 21 são da sede do município e somente 07 da zona rural. O professor-pesquisador ministra as aulas de Língua Portuguesa e as demais disciplinas, como História, Geografia, Artes, Religião, Matemática, Geometria, Ciências e Produção Textual são regidas por outros professores graduados e/ou especialistas. A turma é considerada pelos professores como boa em relação ao aproveitamento dos conteúdos das disciplinas, havendo, claro, casos que fogem à regra, mas no geral tem rendimento superior à turma da tarde. Assim, já podemos, de certa forma, desconsiderarmos falta de empenho nos estudos, o que fortalecerá os resultados.

Assim, o problema foi formulado mediante observações nas aulas de Língua Portuguesa do 9º ano. Naturalmente, ele não foi selecionado de imediato nem é o único. Há muitos problemas para serem solucionados, falhas na aprendizagem da norma culta da Língua Portuguesa que se estendem, muitas vezes, ao Ensino Superior.

Contudo, nas produções textuais ou em respostas curtas de exercícios simples em sala de aula, as ausências de acento nas palavras nos deixavam



inquieta. Geralmente seguíamos o “protocolo”: ministrávamos as aulas relativas à acentuação e no decorrer do ano corrigíamos, pondo nós mesmos os acentos ou sublinhando as palavras para o aluno corrigir posteriormente. Sendo que, na maioria das vezes, eles, dificilmente, voltavam às regras, para ver o porquê da palavra estar destacada.

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

Dos fatos relatados acima, chegamos finalmente à escolha e definição da nossa questão-problema: Quais fatores levam os alunos do 9º ano A da Escola Pública X da sede do município de Palhano - CE não acentuarem as palavras paroxítonas a despeito das intervenções feitas desde o 6º ano? São três anos vendo e revendo as regras. No mínimo, as regras mais usadas deveriam estar, ao menos, em processo de consolidação. Seria apenas desleixo de uma juventude acostumada a rapidez e corretores ortográficos dos *iphones*? Ou falhas nas metodologias usadas em sala?

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

E para tentarmos encontrar quais as respostas para as perguntas que nos afligem, elaboramos uma metodologia que visasse uma intervenção nessa sala de

aula, “em especial ao processo de ensino/aprendizagem, apresenta[ando] potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas ou aprimorar as já existentes” (DAMIANE, 2012, p. 2).

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

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

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

### **3.1 Conclusão dos resultados**

Tínhamos em novembro de 2016 os alunos do 9º ano A da escola “X”, localizada no município de Palhano - CE não acentuando grande número de palavras ou acentuando-as inadequadamente. Como primeira etapa da sequência da pesquisa, os alunos fizeram uma produção dissertativa que comprovou que o

grupo de palavras que eles mais se equivocam quanto à acentuação foi o das paroxítonas.

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

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

Nesse momento da pesquisa, outro fato nos chama atenção: A pouca atenção dada à pesquisa. Os alunos têm as regras em mãos, mas procuram de maneira rápida e logo já estão cansados de procurar, se perdendo em meios às regras enumeradas. Essa metodologia parece-nos tão falha para a maioria dos alunos, que sua não-absorção colabora para que os alunos sequer queiram pesquisar, é como se eles já soubessem que não vão conseguir.

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

Dando sequência, ministramos outra aula, agora com outra metodologia, reflexiva, na qual os alunos criaram as regras de acentuação. Logo em seguida

foram aplicados exercícios para testar o aprendizado do assunto e o resultado foi melhor. Ainda aconteceram inadequações, mas em número bem mais reduzido. A eficácia da nova metodologia fica ainda mais fortalecida quando se comparam os resultados por grupo de palavras. A nova metodologia foi aplicada apenas no grupo das paroxítonas, o que ocasionou um resultado muito bom, já os grupos das oxítonas, proparoxítonas e monossílabos tônicos continuam apresentando os mesmos problemas.

**Tabela 1** – Grupo que não participou da metodologia.

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

**Fonte:** Autoria própria.

**Tabela 2** – Grupo que participou da metodologia.

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

**Fonte:** Autoria própria.

Outra observação interessante a fazer diz respeito às palavras que apresentavam o sinal gráfico til (~). Percebemos que, no decorrer dos trabalhos, a presença do acento agudo e o sinal gráfico til causava estranhamento, confundindo, muitas vezes, os alunos. Dizer para a sala que o til não é acento foi uma grande

novidade. Ao serem indagados se eles nunca haviam visto esses sinais juntos em uma palavra, disseram que sim, mas agora passaram a se questionar. Isto, de certa forma, leva-nos a considerar que os alunos estão fazendo reflexões sobre a temática.

Em resumo, assim como no início da pesquisa, foi feita uma produção na qual os 24 alunos dos 25 que realizaram a pesquisa escreveram pelos menos 1 (uma) palavra sem obedecer às regras de acentuação das oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas e/ou monossílabos tônicos, também fechamos o trabalho com uma produção, resultando em 12 alunos que escreveram sem observar as regras de acentuação. E dessas palavras, nenhuma é paroxítona, ou seja, o grupo de palavras oxítonas, proparoxítonas e os monossílabos tônicos que não foram abordados na nova metodologia, continuam sem avanço para esta turma.

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

#### **4 CONCLUSÃO**

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

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

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

Assim, objetivando intervir na sala do nono ano de uma escola pública no Município de Palhano – CE, aplicamos a metodologia reflexiva que apresentava grupos de palavras regidas pela mesma regra de acentuação e orientava os alunos a perceberem o padrão e criarem a regra que regeria aquele grupo de palavras, elaborando, assim, uma minigramática autoral.

Os resultados comprovaram a eficácia da metodologia. Os alunos foram solicitados a produzir textos, acentuar palavras e criar as regras a partir da observação do padrão, analisando o que determinadas palavras têm de semelhante para, assim, justificar o acento gráfico. O trabalho levou tempo, disposição e organização, mas no final, trouxe um norte para auxiliar nas aulas de acentuação gráfica. Cabe ressaltar que em nenhum momento queremos dizer que descobrimos a “fórmula mágica”, mas, de forma científica, observamos que trabalhar regras sem reflexão tem menos eficácia do que quando o aluno reflete, analisa e descobre por si, ou com a mediação do professor, o porquê.

Isso também não quer dizer que os 25 alunos participantes da pesquisa não mais acentuarão inadequadamente palavras paroxítonas, cerne da pesquisa.

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

### REFERÊNCIAS

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

BECHARA, E. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? 12. ed. São Paulo: Ática, 2009.

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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