



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA (ILEEL)

ISABELLA ESTRELA DOS SANTOS

**O uso da acentuação gráfica em textos do sexto e  
nono anos do Ensino Fundamental**

Uberlândia

2025

ISABELLA ESTRELA DOS SANTOS

**O uso da acentuação gráfica em textos do sexto e  
nono anos do Ensino Fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
como requisito parcial para obtenção do título  
de Licenciada em Letras Língua Portuguesa  
com Domínio de Libras.

Área de concentração: Linguística Orientadora:

Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Tavares Leite

Uberlândia

2025

Dedico este trabalho aos meus pais, pelo  
estímulo, carinho e compreensão.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, minha força motriz que me motiva e me fortalece todos os dias, trazendo uma razão para se estar viva.

Agradeço aos meus pais Daniela Estrela dos Santos e Francisco dos Santos Rosa pelas inúmeras vezes em que caminharam junto comigo me motivando, confortando e batalhando para eu não desistir do curso, mesmo com muitas dificuldades ao longo da graduação.

Agradeço a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Tavares Leite pelo incentivo, motivação, paciência e orientação nesta caminhada acadêmica, sem a sua disciplina e organização esse trabalho não teria sido concluído.

Ao amigo Thoor Brayan Borges da Silva agradeço a parceria e a motivação em persistir nesse caminho árduo da graduação, servindo de um companheiro no campo de batalha nos dias mais densos e sombrios.

A amiga Laiene Araújo Campos deixo meus profundos agradecimentos pela disposição e doçura durante o processo de produção deste trabalho, sem a leveza das suas risadas no dia a dia esse trabalho poderia não ter sido entregue.

A amiga Amanda Duarte Rodrigues Monteiro agradeço a confiança em deixar ser aprendiz desta pesquisadora acreditando que os meus conhecimentos serviram de base para ajudá-la a adentrar ao ensino superior, assim como analisar e interpretar essa pesquisa com toda dedicação e estima.

“Chorar ajuda por um tempo, mas depois é preciso parar de chorar e tomar uma decisão.” (*C.S Lewis, 1954*)

## RESUMO

Este trabalho apresenta um levantamento dos usos do acento gráfico em textos escritos por estudantes do sexto e nono anos do Ensino Fundamental 2. Nosso intuito foi analisar, de forma comparativa, as regras apresentadas pela gramática normativa e livros didáticos e o uso feito pelos estudantes. Para a análise dessas ocorrências, foi delimitado o conceito-chave de acentuação, pautados nas bases teóricas das gramáticas de Bechara (2015) e Bueno (2014), Delmato (2018), assim como em conceitos linguísticos dos autores Cagliari (1999), Câmara jr. (1970), Labov (1972), Bagno (2017), Collischonn (1994), Antunes (2007), Bisol (2005). Os textos utilizados para a análise neste trabalho foram coletados por Tenani, Valêncio, Scarpelini e Kawabata (2014), para o projeto intitulado Textus. Foram selecionados vinte (20) textos produzidos por alunos, sendo 10 textos do sexto ano e dez textos do nono ano do Ensino Fundamental 2. Em seguida, observamos a marcação realizada pelos estudantes tendo como base seus conhecimentos gramaticais sobre a escrita adquiridos na escola básica regular. A partir disso, analisamos como os alunos realizaram suas marcações acentuais, ao mesmo tempo analisamos quais percursos gramaticais os estudantes guiam-se para acentuar graficamente seus textos. Ao final do trabalho, percebemos uma tendência de maior conformidade com as regras gramaticais de acentuação nos textos produzidos por alunos do nono ano, em comparação com aqueles do sexto ano, indicando uma influência positiva do tempo de escolaridade na aplicação dessas normas.

**Palavras-chave:** acento gráfico; textos escritos; gramática; linguística.

## **ABSTRACT**

This paper presents a survey of the uses of graphic accents in texts written by students in the sixth and ninth grades of Elementary School II. Our aim was to analyze, comparatively, the rules presented by normative grammar and textbooks and the use made by students. For the analysis of these occurrences, the key concept of accentuation was delimited, based on the theoretical foundations of the grammars of Bechara (2015) and Bueno (2014), Delmato (2018), as well as on linguistic concepts from the authors Cagliari (1999), Câmara Jr. (1970), Labov (1972), Bagno (2017), Collischonn (1994), Antunes (2007), and Bisol (2005). The texts used for the analysis in this work were collected by Tenani, Valêncio, Scarpelini, and Kawabata (2014) for the project entitled Textus. Twenty (20) texts produced by students were selected, ten texts from the sixth grade and ten texts from the ninth grade of Elementary School II. Subsequently, we observed the marking carried out by the students based on their grammatical knowledge of writing acquired in regular basic education. From this, we analyzed how the students performed their accentual markings, and at the same time, we analyzed which grammatical paths the students follow to graphically accentuate their texts. At the end of the work, we noticed a tendency of greater conformity with the grammatical rules of accentuation in the texts produced by ninth-grade students, compared to those of the sixth grade, indicating a positive influence of schooling time on the application of these norms.

**Keywords:** graphic accent; written texts; grammar; linguistics.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 -	Percentual de palavras que compõem o corpus.....
------------	-----------------------------------------------------



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

COOPEC	Colégio Cooperativo Educacional de Caetité
ILEEL	Instituto de Letras e Linguística
LPDL	Letras Língua Portuguesa com Domínio de Libras

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>13</b>
2.1 A acentuação e a gramática conforme Bueno .....	14
2.1.1 A acentuação gráfica de verbos conforme Bueno (2014) .....	15
2.1.2 O acento diferencial conforme Bueno.....	16
2.1.3 Noções léxicas conforme Bueno.....	16
2.2 A acentuação e a gramática conforme Bechara (2019).....	17
2.2.1 O acento tônico conforme Bechara (2019) .....	17
2.2.2 O acento principal e secundário conforme Bechara (2019) .....	18
2.2.3 O acento de insistência e emocional conforme Bechara (2019) .....	18
2.2.4 Regras de acentuação conforme Bechara (2019) .....	19
2.4 A acentuação e a linguística.....	21
2.4.1 A língua escrita .....	22
2.4.2 O conceito de desvio pela linguística.....	24
2.4.3 A língua falada.....	25
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>26</b>
3.1 Participantes.....	27
3.2 Seleção de Textos .....	27
3.3 Codificação de Dados .....	28
3.4 Seleção de livros didáticos .....	28
3.5 Análise de dados coletados .....	29
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....</b>	<b>30</b>
4.1 As regras de acentuação dos livros didáticos da plataforma de educação SAS a partir do sexto ano do Ensino Fundamental II .....	30
4.2 As regras de acentuação dos livros didáticos da plataforma de educação SAS a partir do sétimo ano do Ensino Fundamental II .....	32
4.3 As regras de acentuação dos livros didáticos da plataforma de educação SAS a partir do oitavo ano do Ensino Fundamental II.....	32
4.4 As regras de acentuação dos livros didáticos da plataforma de educação SAS a partir do nono ano do Ensino Fundamental II .....	33
4.5 Desempenho em Acentuação Gráfica por ano escolar e participante .....	33

4.5.1 Discussão sobre os dados levantados.....	34
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>5</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>5</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O tema escolhido para este trabalho baseia-se no estudo das funções e aplicações de uso da acentuação gráfica em textos escritos. Portanto, procuramos descobrir como estudantes da educação básica realizam suas marcações de acento gráfico, observando quais regras de acentuação estão sendo consideradas quando produzem textos escritos. Assim, realizamos uma análise comparativa entre as regras que ditam os usos da acentuação propostas pelas gramáticas normativas de Bechara (2019) e Bueno (2014), e os conceitos linguísticos sobre acentuação propostos por Cagliari (1999), Cr. Júnior (1970) e entre outros.

A partir das ideias supracitadas, nosso questionamento parte das influências e características gráficas atribuídas aos usos da acentuação, levando-nos à seguinte pergunta: A marcação acentual depende diretamente do tempo de escolaridade do indivíduo? Dessa forma, nossa hipótese é afirmativa, uma vez que as regras da gramática tradicional para a acentuação já estão disponíveis a partir do sexto ano do ensino fundamental.

A hipótese central desta pesquisa reside na premissa de que o nível de escolaridade dos estudantes influencia diretamente a sua consciência e aplicação das regras gramaticais de acentuação gráfica na produção textual escrita. Postula-se que alunos com menor grau de instrução tendem a exibir um conhecimento limitado e uma aplicação menos consistente das normas de acentuação, revelando uma menor internalização dessas convenções gramaticais. Em contrapartida, espera-se que estudantes com maior escolaridade demonstrem um domínio mais aprofundado e uma utilização mais precisa da acentuação gráfica, em conformidade com as especificações da gramática normativa correspondente à sua etapa de ensino.

Convém deixar claro que este trabalho se limitou a estudar as regras de acentuação propostas tanto pela gramática normativa de Bechara (2015) e Bueno (2014), quanto por conceitos da linguística, bem como as regras de acentuação propostas e suas especificações apresentadas em livros didáticos da rede SAS educação voltadas para cada etapa escolar do Ensino Fundamental II.

Esta pesquisa, portanto, tem como objetivo geral analisar o uso das regras e aplicações da acentuação gráfica, tendo como foco textos de sexto e nono anos do Ensino Fundamental II, com base nas gramáticas normativas de Bechara (2015) e Bueno (2014) e em livros didáticos da rede SAS educação. Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Expor as regras de acentuação presentes nos livros didáticos da rede SAS educação utilizados do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II.
- Analisar o tratamento do tema da acentuação em gramáticas não escolares, com ênfase nos conceitos apresentados por autores como Cagliari (2002), Bisol (1997) e Delmato (1998)

O presente trabalho é de natureza quali quantitativa. Fazemos nossas reflexões sobre os usos previstos para a utilização da acentuação e aqueles realizados por alunos da educação básica. Quantificamos os usos adequados e inadequados do acento gráfico marcados por estudantes de acordo com as aplicações em que a gramática prevê sobre sua utilização.

Com o objetivo de descrever o emprego da acentuação gráfica por estudantes do Ensino Fundamental II, esta pesquisa adota uma abordagem exploratória e descritiva. A análise se fundamenta na técnica de observação dos dados coletados por Tenani, Valêncio, Scarpelini e Kawabata (2014) no âmbito do Projeto Textus. A relevância deste estudo reside na dificuldade constatada na marcação dos acentos gráficos em produções textuais de alunos da educação básica, além da exploração restrita das normas gramaticais durante essa fase escolar, essa afirmação se deu por conta de experiências vividas ao longo da trajetória no ensino básico desta pesquisadora onde observou-se um interessante comportamento acerca dos usos da acentuação por parte de estudantes de rede de educação privada.

Este TCC está organizado da seguinte forma: no Capítulo 2, são apresentados trabalhos que discutem as regras de acentuação propostas tanto pelas gramáticas normativas de Bechara (2019) e Bueno (2014), quanto os conceitos de acentuação propostos por linguistas tais como Antunes (2007), Bagno (2017), Bisol (2005), Cagliari (2002) e Câmara Jr. (1970), Collischonn (1994). O Capítulo 3 apresenta a metodologia de pesquisa utilizada. Já o Capítulo 4 aborda as análises e discussões dos dados coletados a partir dos livros didáticos e textos produzidos pelos alunos. Por fim, o Capítulo 5 apresenta as considerações finais.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo apresenta a revisão literária abordada neste trabalho. Em um primeiro momento, é importante ressaltar que, neste capítulo destacamos as unidades em que as regras de acentuação são abordadas nos livros didáticos dos sexto e nono anos. Também discutimos, de forma breve, neste trabalho, aquilo que todos os anos que compõem o Ensino Fundamental 2 trazem sobre as regras de acentuação, a fim de obter uma análise linear sobre como as regras de acentuação são abordadas durante esta parte do Ensino Fundamental.

Em seguida, são apresentados os dados dos alunos do sexto e do nono anos, com o intuito de observar suas marcações acentuadas em produções de textos escritos registrando suas marcações para comparação com as regras de acentuação propostas pela linguística e as gramáticas normativas de Bechara (2019) e Bueno (2014).

### 2.1 A acentuação e a gramática conforme Bueno (2014)

A princípio, Bueno (2014) explica, em sua obra *Gramática de Silveira Bueno: revisada e atualizada*, que o acento tônico recai sobre uma das sílabas das palavras com duas ou mais sílabas, quando pronunciadas. A acentuação empregada na sílaba tônica é caracterizada pela autora como acento prosódico representando o acento da fala, ou acento gráfico (quando houver) representando o acento da escrita.

Por meio dessa breve reflexão, Bueno (2014, p. 64) traz a proposta de acentuação de palavras que geram dúvidas quanto à pronúncia, nas quais são utilizados os acentos gráficos: **agudo (´) ou circunflexo (^)**. Segundo o autor:

Geralmente, aplica-se o acento agudo quando a vogal da sílaba tônica for ‘a’, ‘e’, ‘o’ (abertas), ‘i’ e ‘u’ : cajá, até, jiló, biquíni, música etc. Já o acento circunflexo é aplicado quando a vogal da sílaba tônica for ‘a’, ‘e’, ‘o’ (fechadas): ‘câmera’, ‘esplêndido’, ‘avô’ e etc. (BUENO, 2014, p. 64)

Posteriormente, o autor discorre acerca das principais regras de acentuação gráfica, nas

quais as palavras monossilábicas tônicas serão acentuadas quando terminadas em: ‘a’, ‘e’, ‘o’, seguidas ou não de ‘s’, como: cá, pás, mês, só, cá, fé, nós, pôs (verbo), dê (verbo), entre outros. Além disso, são acentuadas as formas verbais seguidas de pronomes oblíquos átonos, como: dá-lo, lê-las, pô-la, entre outras.

Em seguida, Bueno (2014) acrescenta que palavras oxítonas recebem o acento gráfico de maneira análoga às monossílabas tônicas, quando terminadas em “a,e,o” e seguidas ou não de “s”, como por exemplo: “maracujá, você, até, paletó, avô, cafés, vovós etc”. De modo similar, formas verbais que são seguidas de pronomes, exemplo: “enfrentá-lo, escondê-la, encontrá-los, escrevê-las etc”. Juntamente com palavras oxítonas terminadas em “em e ens”, como “também, porém, armazéns, parabéns etc”, serão acentuadas também as formas “em e ens” dos verbos compostos de ter: “ele contém, eles contêm, tu manténs, eles mantêm, ele intervém, eles intervêm etc.” Igualmente, ditongos abertos “éis, éu(s) e ói(s)” quando são tônicos, como por exemplo, “anéis, papéis, céu, chapéu, chapéus, anzóis etc” <sup>1</sup>.

Por outro lado, palavras paroxítonas receberão o acento gráfico quando terminadas em “l, n, r, x, on, ons e ps”, como “difícil, hífen, tórax, açúcar, cânon, elétrons, bíceps etc.”, quando o ditongo crescente for seguido ou não de “s”, como “infância, légua, mágoa, ingênuo, cáries etc.”, terminadas em “eis e ei”, como “jóquei, pônei, úteis, fáceis etc.” terminadas em “is, is, us, um ,uns”, exemplo: “júri, lápis, vírus, fórum, álbuns etc.”, terminadas em “ã, às, ão, ãos”, exemplo: “órfã, ímãs, órgão, bênçãos etc.” e, por fim, nas formas verbais “guam e guem”, exemplo: “enxáguam, enxáguem” <sup>2</sup>.

Dessa maneira, todas as palavras proparoxítonas são acentuadas graficamente seguindo as regras: “Com acento agudo se a vogal tônica for “i, u, e a,e,o” abertos, como em “límpido, úmido, lágrima, sábado, lógica etc.” e “ Com o acento circunflexo se a vogal tônica for fechada ou nasal: “lâmpada, pêssego, ômega etc”. (BUENO, 2014 p. 66) Nesse sentido, serão acentuadas as letras “i e u” tônicos quando formarem um hiato com a vogal anterior, caracterizando uma sílaba isolada ou formando uma sílaba com “s”, exemplo: “sa-ú-de, tra-í-

<sup>1</sup> Esses ditongos não serão acentuados se pronunciados de maneira fechada como: “sei, ateu, morreu, açoite” e quando subtônicos, como: “chapeuzinho, heroicamente etc.” Não serão acentuadas as vogais tônicas dos ditongos “iu e ui” se vier precedida de vogal como: “atraiu, distraiu, pauis etc.” (Bueno, 2014 p.65)

<sup>2</sup> Não serão acentuadas palavras paroxítonas terminadas em “ens” exemplo: “jovens, homens, hifens, itens etc.” Assim como prefixos paroxítonos terminados em “i e r” como “inter, semi, super, anti” por serem considerados átonos: “semi-interno, super-homem, anti-higiênico etc.” Ditongos abertos de palavras paroxítonas como “ei e oi” em “jiboia, heroico, geleia, ideia, estreia etc.” Mesmo incluídas nessa regra, devem receber acento gráfico as palavras que se enquadrarem na regra geral de acentuação, como ocorre com “contêiner, destróier”, porque são paroxítonas terminadas em “r”. Por fim, não serão acentuadas vogais tônicas “i e u” das palavras paroxítonas, quando precedidas de ditongo decrescente: “feiura, sauipe, taoismo etc.”

da, ba-**ú**, e-go-**ís**-ta, u-**ís**- que etc.” O acento agudo será utilizado para demonstração do hiato “do-**í**-do” e a grafia sem acento para caracterizar o encontro vocálico “doi-do”<sup>3</sup>.

### 2.1.1 A acentuação gráfica de verbos conforme Bueno (2014)

Outro ponto destacado por (Bueno,2014) são as regras de acentuação gráfica dos verbos derivados de “**ter** e **vir**” os quais serão acentuados com o acento agudo se estiverem na 3ª pessoa do singular, por outro lado se os verbos estiverem na 3ª pessoa do plural do presente do modo indicativo serão acentuados com o acento circunflexo, como por exemplo: “ele contém (**3ª pessoa do singular**) - eles contêm (**3ª pessoa do plural**)”. Os verbos “**crer, dar, ler e ver**” receberão o acento circunflexo na 3ª pessoa do singular, como nos exemplos a seguir: “ele crê, que ele dê, ele lê e ele vê”.

### 2.1.2 O acento diferencial conforme Bueno

De acordo com Bueno (2024), usa-se o acento diferencial agudo ou circunflexo para distinguir palavras homógrafas, como por exemplo: “pôr (**verbo**), pôde (**pretérito perfeito**), vêm (**3ª pessoa do plural**), têm (**3ª pessoa do plural**), por (**preposição**), pode (**presente**), vem (**3ª pessoa do singular**), tem (**3ª pessoa do singular**)”<sup>4</sup>.

### 2.1.3 Notações léxicas conforme Bueno

Em conexão com as considerações acima citadas, Bueno (2014) aponta que os sinais gráficos diacríticos têm a função de caracterizar o valor fonético, ortográfico ou prosódico de algumas palavras. Os sinais que indicam determinado som às palavras são os acentos agudo, circunflexo, o til<sup>5</sup> e a cedilha. Os sinais que não indicam determinado som as palavras são os

<sup>3</sup> O “**i**” ou o “**u**” tônico do hiato não recebem o acento gráfico se vierem acompanhados de outra letra que não a “**s**” na mesma sílaba: “ru-**im**, Ra-**ul**, ca-**ir**-mos etc.” Nesse caso, não existe possibilidade de um encontro vocálico. O “**i**” e o “**u**” tônicos não são acentuados quando seguidos de “**nh**”: “cam-pa-**i**-nha, ra **i**-nha, mo-**i**-nho, ta-**i**-nha etc. Não se coloca o acento circunflexo na primeira vogal dos hiatos “**oo** e **ee**”: “en-jo-o, vo-o, per-do-o, cre-em, le-em, ve-em etc.” Não são acentuados os outros hiatos, como os dos seguintes vocábulos: “la-**go**-a, mo-**e**-da, pes-so-a, po-e-ta etc.” Nos grupos “**gue, gui e que, qui**,” mesmo quando o “**u**” é proferido e ele seja tônico, não leva o acento agudo: “**averigue, apazigue, oblique** etc.”

<sup>4</sup> O Acordo Ortográfico de 1990 aboliu o acento diferencial em algumas palavras homógrafas, como: “**para** (que pode ser verbo ou preposição); **pelo** (que pode ser verbo, substantivo ou preposição); **polo** (que pode ser substantivo ou preposição)”. No entanto, elas são facilmente distinguidas quando inseridas em um contexto.

<sup>5</sup> Apesar de Bueno (2014) incluir o til (~) em sua discussão sobre acentuação, para fins de análise neste trabalho, o til não será considerado um acento gráfico a ser investigado. O foco da análise recairá sobre os acentos agudo (´), grave (`) e circunflexo (^).



acentos grave, o apóstrofo, o hífen e o trema. Dessa forma, o autor discorre que o til (~) é o sinal colocado sobre as letras “a e o” indicando a nasalização das vogais, como por exemplo: “romã (fruta); Roma (cidade)”. Sob o mesmo ponto de vista, é válido como acento tônico, se não houver outra sílaba tônica na palavra, como em “irmã, pagão, perdão, manhãs, corações etc.”, assim como apresentado em sílabas átonas ou pretônicas, se houver outra sílaba tônica como em: “órfã, bênção, ímã, coraçãozinhos, etc”.

## 2.2 A acentuação e a gramática conforme Bechara (2019)

Bechara (2019), em *Moderna gramática portuguesa*, define a acentuação como:

[...] modo de proferir um som ou grupo de sons com mais relevo do que outros. Este relevo se denomina acento. Diz-se que o acento é de intensidade (acento de força, acento dinâmico, acento expiratório ou icto), quando o relevo consiste no maior esforço expiratório. Diz-se que o acento é musical (acento de altura ou tom), quando o relevo consiste na elevação ou maior altura da voz. O português e as demais línguas românicas, o inglês, o alemão, são línguas de acento de intensidade; o latim e o grego, por outro lado, possuem acento musical. O acento de intensidade se manifesta no vocábulo considerado isoladamente (acento vocabular) ou ligado na enunciação da frase (acento frásico). (BECHARA, 2019, p. )

Nesse sentido, Bechara define o acento de intensidade <sup>6</sup> como: “uma palavra a qual nem todas as sílabas são proferidas com a mesma intensidade e clareza”. (Bechara, 2019, p. 67) Para exemplificar, palavras como “**sólida, barro, poderoso e material**” possuem uma sílaba que se sobressai às demais por ser proferida com mais esforço muscular e mais nitidez e, por isso, se chama tônica: “**sólida, barro, poderoso, material.**”, porém as outras sílabas se dizem átonas e podem estar antes (**pretônicas**) ou depois (**postônicas**) da tônica, como por exemplo: po (**átona pretônica**) – de ( **átona pretônica**)– ro (**tônica**) – so (**átona postônica**).

Ainda, segundo o mesmo autor, em sílabas fortes repousa-se o **acento tônico** do vocábulo, bem como as sílabas semifortes chamadas subtônicas que, por questões rítmicas, compensam o seu afastamento da sílaba, tônica, fazendo que se desenvolva um acento de menor intensidade – **acento secundário**.

### 2.2.1 O acento tônico conforme Bechara (2019)

---

<sup>6</sup> O acento de intensidade desempenha importante papel linguístico, decisivo para a significação da palavra. Assim, sábia é adjetivo sinônimo de erudita; sabia é forma do pretérito imperfeito do indicativo do verbo saber; sabiá é substantivo designativo de conhecido pássaro. (Bechara, 2019)

Nessa perspectiva, Bechara (2019) entende que no português, quanto a posição do acento tônico, os vocábulos de duas ou mais sílabas podem ser: a) “**oxítonos**”: a palavra receberá o acento tônico na última sílaba, como em “**material, principal, café**”; b) “**paroxítonos**”: o acento irá recair na penúltima sílaba, como em: “**barro, poderoso, Pedro**”; c) “**proparoxítonos**”: o acento tônico recai na antepenúltima sílaba, como em: “**sólida, felicíssimo**”<sup>7</sup>

Dessa forma, o autor explica que, no português, geralmente, a sílaba tônica coincide com a sílaba tônica da palavra latina de que se origina. Segundo Bechara (2019):

Há vocábulos, que possuem individualidade fonética e, portanto, acento próprio, ao lado de outros sem essa individualidade. Ao serem proferidos acostam-se ou ao vocábulo que vem antes ou ao que os segue. Por isso, são chamados clíticos (**que se inclinam**), e serão proclíticos se inclinarem para o vocábulo seguinte (**o homem, eu sei, vai ver, mar alto, não viu**) ou enclíticos, se para o vocábulo anterior (**veja-me, dou-a, fiz-lhe**). (BECHARA, 2019, p. 68).

Concomitante a isso, Bueno (2019, p. 68) reforça essa argumentação ao afirmar que “os clíticos são geralmente monossilábicos que, por não terem acento próprio, também se dizem átonos.” Já os monossilábicos de individualidade fonética se chamariam tônicos. Portanto, alguns dissílabos podem ser também clíticos ou átonos, como, por exemplo: “**para** (reduzido a pra) **ver, quero crer, quero porque quero**”. Nesse sentido, a tonicidade ou atonicidade de monossílabos e de alguns dissílabos dependerá sempre do acento da frase (BECHARA, 2019, p. 68).

### 2.2.2 O acento principal e secundário conforme Bechara (2019)

Bechara (2019) definirá o acento principal como aquele que está atrelado a intensidade da sílaba, e o acento secundário recairá sobre a sílaba denominada subtônica, como por exemplo: 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. Portanto, a sílaba “**men**” contém o acento principal e “**ra**” o acento secundário da palavra.

Geralmente ocorre o acento secundário na sílaba radical dos vocábulos polissilábicos derivados, cujos primitivos possuam acento principal: rápido – rapidamente. Há de se prestar atenção em certos enganos de pronúncia de vocábulos com acento secundário:

<sup>7</sup> Em “**estudávamo-lo**”, o acento tônico aparece na pré-antepenúltima sílaba, porque os monossílabos átonos formam um todo com o vocábulo a que se ligam foneticamente. É por isso que “**fá-lo**” é paroxítono e “**admiras-te**”, proparoxítono. (Bechara, 2019)

por exemplo, respeita-se o hiato de tardiamente, e não se acentue fortemente a sílaba inicial: tárdiamente.(Bechara, 2019, p. )

### 2.2.3 O acento de insistência <sup>8</sup> e emocional conforme Bechara (2019)

O autor enfatiza que o português também faz emprego do acento de intensidade para obter, com o chamado acento de insistência, notáveis efeitos. A fim de comprovar o que foi dito, Bechara (2019) traz o jogo que enfoca a quantidade da vogal e da consoante, pois, quando se quer enfatizar uma palavra, insiste-se mais demoradamente na sílaba tônica.

De acordo com vários estudiosos e, fundamentado por Bechara (2019), fica evidente que na grafia este alongamento enfático acontece quando se repete a vogal da sílaba tônica, como por exemplo “Os dois garotos, porém, esperneiam com a mudança de mãe: – **Mentira!**... **Mentiiiiira!**... **Mentiiiiiiiiira!** – berra cada um para seu lado” [HC.1, 32].

Definindo então, o acento de insistência<sup>8</sup> este como não apenas de caráter emocional, mas que adquire um valor intelectual que ocorre ainda para ressaltar uma distinção, principalmente com palavras derivadas por prefixação ou expressões com preposições de sentidos opostos. A exemplo disso: “são fatos **sub**jetivos e não **obj**etivos.”; “os problemas de **im**portação e de **ex**portação.” e “**com** dinheiro ou **sem** dinheiro.”

### 2.2.4 Regras de acentuação conforme Bechara (2019)

Completando os estudos realizados sobre acentuação, Bechara (2019) contextualiza regras de composição do acento, começando por palavras **monossilábicas**, levando o acento agudo ou circunflexo se terminadas em vogais tônicas abertas ou fechadas, grafadas “**a, as, e, es, o, os**” como, por exemplo, “**já, fé, pó, lá, vás; fé, lê, pés, pó, dó, pós, sós**”.

As palavras **oxítonas** levam acento agudo ou circunflexo se terminadas em “**a, as, e, es, o, os, em e ens**”, como, por exemplo “**cajá, você, cipó, vatapá, ananás, carajás, café, pontapés; jiló, avô, carijós; também, ninguém, vinténs, armazenés**”.

Palavras **paroxítonas** levam o acento agudo ou circunflexo se terminadas em “**i, is, us, r, l, x, n, um, uns, ão, ãos, ã, às, ps; on(s)**”, como, por exemplo, “**cáqui, júri, vênus, beribéri,**

<sup>8</sup> O acento de insistência pode cair noutra sílaba, diferente da tônica como por exemplo: “maravilhosa, formidável, inteligente, miserável”.

lápis, ténis; vírus, bônus, caráter, revólver, éter, útil, amável, nível, têxtil (não téxtil); tórax, fênix, ônix; éden, hífen (mas: edens, hifens, sem acento) álbum, álbuns, médium; órgão, órfão, órgãos, órfãos; órfã, ímã, órfãs, ímãs; bíceps, fórceps; rádon, rádons”. Palavras **proparoxítonas** levam o acento agudo ou circunflexo todos os proparoxítonos, como nos exemplos a seguir: “cálido, tépido, cátedra, sólido, límpido, cômodo”.

### 2.2.5 Os casos especiais sobre os usos do acento conforme Bechara (2019)

É importante destacar os casos especiais de acentuação que, segundo Bechara (2019), serão sempre acentuadas as palavras oxítonas com os ditongos abertos grafados “**éis, -éu(s) ou -ói(s)**”, como, por exemplo, “anéis, batéis, fiéis, papéis; céu(s), chapéu(s), ilhéu(s), véu(s); corrói(s) (flexão de corroer), herói(s), remói(s) (flexão de remoer), sói(s) (flexão de soer), sóis (pl. de sol).” Contudo, não serão acentuadas as palavras **paroxítonas** com os ditongos abertos “-ei e -oi”, visto que existe oscilação em muitos casos entre a pronúncia aberta e fechada, como nos exemplos a seguir: “**assembleia, boleia, ideia, tal como aldeia, baleia, cadeia, cheia, meia; coreico, epopeico, onomatopeico, proteico; alcaloide, apoio (do verbo apoiar), tal como apoio (substantivo), Azoia, boia, boina, comboio (substantivo), tal como comboio, comboias, etc. (do verbo comboiar), dezoito, estroina, heroico, introito, jiboia, moina, paranoico, zoina**”<sup>9</sup>.

Também não se deve esquecer de que não levarão acento gráfico as palavras **paroxítonas** que, tendo respectivamente vogal tônica aberta ou fechada, são homógrafas de artigos, contrações, preposições e conjunções átonas. Sobre isso, Bechara (2019) afirma que :

Assim, não se distinguem pelo acento gráfico: para (á) [flexão de parar], e para [preposição]; pela(s) (é) [substantivo e flexão de pelar] e pela(s) [combinação de per e la(s)]; pelo (é) [flexão de pelar] e pelo(s) (ê) [substantivo e combinação de per e lo(s)]; pera (ê) [substantivo] e pera (é) [preposição antiga]; polo(s) (ó) [substantivo] e polo(s) [combinação antiga e popular de por e lo(s)]; etc.”<sup>10</sup> (BECHARA, 2019, p. 12)

Acrescenta-se que levarão o acento agudo as letras “**i e u**”, quando representarem a segunda vogal tônica de um hiato, desde que não formem sílaba com “**r, l, m, n, z**” ou não

<sup>9</sup> Não se acentuam os encontros vocálicos fechados:” **pessoa, patroa, coroa, boa, canoa; teu, judeu, camafeu; voo, enjoo, perdoo, coroo.**”

<sup>10</sup> Observação: Seguindo esta regra, também perde o acento gráfico a forma para (do verbo parar) quando entra num composto separado por hífen: para-balas, para-brisa(s), para-choque(s), para-lama(s), etc.

estejam seguidos de **“nh”**, como em **“saúde, viúva, saída, caído, faísca, aí, Grajaú; raiz (mas raízes), paul, ruim, ruins, rainha, moinho”**. Além disso, não levarão acento a vogal tônica dos ditongos **“iu e ui”**, como, **“caiu, retribuiu, tafuis, paus”**. Dessa forma, o autor explica que:

Não serão acentuadas as vogais tônicas **“i e u”** das palavras **paroxítonas**, quando estas vogais estiverem precedidas de ditongo decrescente: **“baiuca, bocaiuva, boiuno, cauila (var. cauira), cheinho (de cheio), feiinho (de feio), feiura, feiudo, maoismo, maoista, saiinha (de saia), taoismo, tauismo.”** (BECHARA, 2019, p. 12)

Portanto, serão acentuadas as vogais tônicas **“i e u”** das palavras **oxítonas**, quando mesmo precedidas de ditongo decrescente estão em posição final, sozinhas na sílaba, ou seguidas de **“s”**, como: **“Piauí, teiú, teiús, tuiuiú, tuiuiús”**.

O mesmo autor destaca que levarão acento agudo ou circunflexo os vocábulos terminados por ditongo oral átono, quer decrescente ou crescente, como, por exemplo, **“ágeis, devêreis, jóquei, túneis, área, espontâneo, ignorância, imundície, lírio, mágoa, régua, tênue”**. Do mesmo modo, leva acento agudo ou circunflexo a forma verbal terminada em **“a, e, o”** tônicos, seguida de **“lo, la, los, las”**, como nos exemplos **“fá-lo, fá-los, movê-lo-ia, sabê-lo-emos, trá-lo-ás”**<sup>11</sup>.

E, completando os estudos realizados sobre os casos especiais de uso da acentuação, Bechara (2019) afirma:

também leva acento agudo a vogal tônica **“i”** das formas verbais oxítonas terminadas em -air e -uir, quando seguidas de -lo(s), -la(s), caso em que perdem o **“r”** final, como em: atraílo(s) [de atrair-lo(s)] ; atraí-lo(s)-ia [de atrair-lo(s)-ia] ; possuí-la(s) [de possuir-la(s)]; possuí-la(s)-ia [de possuir-la(s)-ia]. (Bechara, 2019, p. )

Por conseguinte não levarão acento os prefixos **paroxítonos** terminados em **“-r e -i”** como por exemplo: **“inter-helênico, superhomem, semi-histórico.”** Portanto, não se leva trema o **“u”** dos grupos **“gue, gui, que, qui”**, mesmo quando for pronunciado e átono, como: **“aguentar, arguição, eloquência, frequência, tranquilo”**.

### 2.3 A acentuação e a linguística

A linguística expande a compreensão da acentuação para além das regras gramaticais

<sup>11</sup> Observação: Pelo último exemplo, vemos que se o verbo estiver no futuro poderá haver dois acentos: **“amá-lo-íeis, pô-lo-ás, fá-lo-íamos.”**

normativas. Investiga como o acento opera no sistema fonológico das línguas, sua função na distinção de significados (acento lexical), seu papel na organização do discurso (acento frasal e entonação) e como é processado cognitivamente pelos falantes e ouvintes. A acentuação, sob a lente linguística, revela-se um fenômeno dinâmico e funcional, intrinsecamente ligado à produção e à interpretação da linguagem.

Sob a ótica da linguística transcende a mera descrição das regras normativas da gramática. Adentrar o domínio da linguística permite investigar a acentuação como um fenômeno multifacetado, intrinsecamente ligado a estrutura, a função e ao processamento da linguagem.

Em primeiro plano, a linguística fonológica examina o acento como um traço prosódico, ou seja, uma característica que se sobrepõe aos segmentos fonéticos (vogais e consoantes), atuando no nível da sílaba e da palavra. A tonicidade, a proeminência de uma sílaba em relação às outras dentro de uma palavra, é um dos pilares da acentuação. A linguística investiga os padrões de tonicidade nas diferentes línguas, identificando se o acento é fixo (ocorrendo sempre na mesma posição) ou livre (podendo variar), e como esses padrões influenciam a estrutura morfológica e lexical.

Ademais, a linguística explora a função distintiva do acento em algumas línguas, conhecido como acento lexical, no qual a sua posição pode alterar o significado de palavras com a mesma sequência de fonemas. Esse é o caso dos homógrafos não homófonos. Assim, essa capacidade de veicular significado demonstra a relevância do acento no sistema léxico.

Esse fato lingüístico também é estudado por Matoso Câmara Jr. (2006, p. 63) na obra *Estrutura da Língua Portuguesa*.

No âmbito da prosódia discursiva, a linguística analisa como o acento, com outros elementos como a entonação e o ritmo, contribuem para a organização do discurso oral. O acento frasal ou ênfase destaca informações relevantes, marca o foco da sílaba e auxilia na interpretação da estrutura informacional das frases. Diante dessa perspectiva, para o linguista Cagliari (1992), a variação na intensidade, na duração e na altura tonal das sílabas acentuadas, pode veicular diferentes nuances de significado e intenção comunicativa.

A psicolinguística, por sua vez, investiga como os falantes produzem e os ouvintes percebem e processam o acento. Esses estudos exploram os mecanismos cognitivos envolvidos na identificação da sílaba tônica, na atribuição de significado com base no padrão acentual e no papel do acento na segmentação da fala e no reconhecimento de palavras.

Em suma, observar a acentuação sob uma perspectiva linguística possibilita

compreender o seu papel para além da memorização de regras. Dessa forma, essa área considera o acento um componente fundamental do sistema fonológico, com funções semânticas, discursivas e com implicações no uso da linguagem.

### 2.4.1 A língua escrita

A definição de acento é uma questão abordada de forma recorrente por vários teóricos da área de estudos linguísticos. Entretanto, as concepções adotadas por gramáticos, como Câmara Jr (1970), Bisol (1992), Cagliari (2002) e entre outros, partem da ideia de que as palavras em português podem ser, conforme Antunes (2005, p. 93) “[...] oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas, levando a afirmação de que o acento pode cair na última, penúltima ou antepenúltima sílaba, ou seja compreendendo que o acento é distintivo, portanto, imprevisível [...]”.

A relação entre a acentuação e a escrita, fundamental para a ortografia da língua portuguesa, é abordada de diferentes maneiras por Luiz Carlos Cagliari (2002), Leda Bisol (1992) e Joaquim Mattoso Câmara Jr.(1970), com enfoques que se complementam. Cagliari (1999), em seus estudos sobre alfabetização e fonética, define a consciência fonológica como base para a aprendizagem da escrita e da acentuação gráfica. Para o autor, a capacidade de identificar a sílaba tônica na fala é um pré-requisito para a compreensão e aplicação das regras ortográficas de acentuação. O autor também aponta para as dificuldades inerentes ao mapeamento entre os sons da fala e a representação gráfica, complexificadas pelas irregularidades do sistema ortográfico português.

A linguista brasileira Leda Bisol, estudiosa da área da fonologia do português brasileiro e na aquisição da escrita, destaca a conexão entre o acento prosódico e o acento gráfico. Suas pesquisas exploram como os padrões acentuais da língua influenciam a escrita e como os aprendizes desenvolvem a compreensão das regras de acentuação a partir de sua experiência oral com a língua. A autora investiga a influência da estrutura silábica e dos padrões de tonicidade no processo de codificação escrita.

Em contrapartida, Câmara Jr. (1979), sob uma perspectiva estruturalista, concebe o acento como um prossema fonológico <sup>12</sup> com função distintiva e delimitativa. A posição do

---

<sup>12</sup> Quando Joaquim Mattoso Câmara Jr. descreve o acento em português como um "prossema fonológico com função distintiva e delimitativa", ele está enfatizando que o acento é uma característica sonora fundamental da língua que não apenas ajuda a diferenciar o significado das palavras, mas também contribui para a percepção da estrutura da fala, indicando onde uma palavra começa e termina.

acento oral pode distinguir significados e o padrão acentual auxilia na identificação dos limites vocabulares na fala. Para Câmara Jr., a representação gráfica do acento serve para sinalizar essa distinção fonológica preexistente, essencial para a clareza e a interpretação correta na escrita.

Em síntese, enquanto Cagliari (1999) e Bisol (2009) concentram-se na interface entre a percepção do acento na fala e o processo de aquisição da escrita, ressaltando a importância da consciência fonológica, Câmara Jr. (1970) oferece uma visão centrada na função do acento dentro do sistema fonológico da língua, justificando sua representação gráfica em casos de distinção semântica. Apesar das diferentes ênfases, os três autores convergem ao reconhecer a intrínseca ligação entre a acentuação no plano oral e sua manifestação no plano escrito, sendo a compreensão do fenômeno fonológico um passo crucial para o domínio da ortografia da acentuação.

#### **2.4.2. O conceito de desvio pela linguística**

A linguística, em sua vasta área de estudo, aborda o conceito de desvio sob múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas. A noção de desvio, longe de ser um simples sinônimo de “erro”, revela-se um fenômeno complexo que espelha a dinâmica e a diversidade inerentes à linguagem humana.

No âmbito das áreas de estudo da Linguística Descritiva e da Variação Linguística, o desvio é frequentemente analisado como um ponto de divergência em relação à norma padrão estabelecida. Contudo, autores como Bagno (2017), na obra *Preconceito Linguístico: O que é, como se faz*, defendem que a identificação de certos usos como “desvios” muitas vezes reflete preconceitos sociais arraigados em relação a variedades linguísticas não hegemônicas.

Os manuais de sociolinguística, de modo geral, ancorados nos estudos de Labov, corroboram essa visão, apresentando a variação como um traço fundamental da língua, onde diferentes grupos sociais e regiões manifestam usos que podem ser considerados desvios da norma, mas que são perfeitamente legítimos dentro de seus contextos de uso (Labov, 1972, p. 73). A linguística descritiva, por sua vez, debruça-se sobre a análise de *corpora* de fala e escrita, buscando identificar padrões de uso, inclusive aqueles que se afastam das prescrições normativas, com o objetivo de compreender as regras internalizadas pelos falantes.

Em contraste, para Bueno (2014), a Gramática Normativa tradicionalmente focaliza os desvios como inadequações a serem evitadas, estabelecendo um conjunto de regras para o que



considera o “uso correto” da língua. No entanto, mesmo dentro dessa tradição, podem surgir discussões acerca da frequência e da natureza de certos desvios, buscando compreender sua persistência no uso da língua.

Outra área que realiza estudos relacionados aos desvios é Psicolinguística, ao investigar como os falantes produzem e compreendem enunciados que se distanciam da norma esperada, buscando identificar os mecanismos cognitivos subjacentes a esses “desvios”.

Por fim, a Linguística Histórica demonstra a natureza maleável da língua ao longo do tempo, evidenciando como formas que outrora foram consideradas desvios podem se consolidar e se tornar a norma em períodos posteriores. Em suma, o conceito de desvio na linguística é multifacetado e sua interpretação varia significativamente conforme a perspectiva teórica adotada. Enquanto a gramática normativa tende a categorizá-lo como erro, a linguística descritiva, a sociolinguística, a psicolinguística e a linguística histórica oferecem abordagens mais complexas, considerando fatores sociais, cognitivos e evolutivos na análise das manifestações linguísticas que se afastam da norma padrão.

### 2.4.3 A língua falada

Cantoni afirma que o acento é “um fenômeno que acontece na dimensão acústica, articulatória e cognitiva” (Cantoni, 2007, p. 17). Tradicionalmente, os estudos sobre a dimensão sonora da fala humana são divididos em Fonética e Fonologia. Enquanto a primeira se dedica ao detalhamento dos aspectos físicos dos sons da fala – em termos de suas propriedades acústicas, aerodinâmicas, articulatórias, auditivas –, a segunda se volta para o funcionamento e a organização de tais sons – em termos de estruturas e mecanismos cognitivos subjacentes. Trata-se, portanto, de uma oposição quanto à perspectiva de análise adotada.

A área da Prosódia, que comporta tanto uma abordagem do tipo fonético quanto fonológico, se define antes pela especificidade de seu tema: dedica-se ao estudo de fenômenos não segmentais, geralmente atribuídos à “voz”, como ritmo, entonação e acento. Ritmo (rhythm) se refere aos padrões que surgem na fala “[...] da recorrência periódica de algum tipo de movimento, produzindo uma expectativa de que a regularidade da sucessão continuará.” (Abercrombie, 1968, p. 96)<sup>13</sup>. A entonação (intonation) é um dos aspectos que contribuem com a organização do ritmo da língua e diz respeito ao uso da variação da altura para transmitir “[...]

---

<sup>13</sup> “[...] out of the periodic recurrence of some sort of movement, producing an expectation that the regularity of succession will continue.” (ABERCROMBIE, 1968, p. 96).

sentence-level pragmatic meanings in a linguistically structured way” (Ladd, 2008, p. 4).

A definição de acento (stress), fenômeno que também contribui para as características rítmicas de uma língua e tema central deste trabalho, se abre a variadas perspectivas. De um lado, há definições que enfocam a interação do acento com o plano entonacional: “O acento é uma propriedade posicional abstrata de unidades linguísticas que denota a posição em que um acento não contrastivo [isto é, proeminência entonacional] pode ocorrer. A posição do acento é determinada pela estrutura de palavras e frases.” <sup>14</sup> (Hirst; Di Cristo, 1998, p. 86).

Por outro lado, em uma perspectiva fonética, como a de Hogg e McCully, “[...] O acento (ou tonicidade) está associado a um aumento na atividade respiratória por parte do falante, o que causa um aumento em um ou outro dos seguintes aspectos: duração da vogal, altura tonal (pitch), intensidade (volume)” <sup>15</sup> (Hogg e McCully, 1987, p. 2). Nota-se que a definição de Hogg e McCully relaciona um mecanismo aerodinâmico com grandezas perceptuais (length, pitch e loudness, que preferimos não traduzir, para fugir a problemas terminológicos), definidas como correlatos das grandezas acústicas duração, frequência fundamental (F0) e intensidade.

---

<sup>14</sup> “Stress is an abstract positional property of linguistic units which denotes the position at which a non-contrastive accent [i.e. intonational prominence] can occur. The stress position is determined by the structure of words and phrases.” (HIRTS; DI CRISTO. 1998, P.86)

<sup>15</sup> “[...] stress is associated with an increase in respiratory activity on the part of the speaker which causes an increase in any one or other of the following: vowel length, pitch, loudness.” (Hogg, McCully, 1987,p.1-2)

### 3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia abordada nesta pesquisa que pretende; a) verificar como a acentuação é apresentada nos livros didáticos dos anos do Ensino Fundamental II; e b) verificar se os estudantes trazem esse conhecimento para seus textos escritos. Assim, primeiramente, destacamos as unidades abordadas em livros didáticos dos sexto e nono anos, que apresentam as regras de acentuação.

Além disso, foram discutidos, de forma breve, neste trabalho, a disposição de regras de acentuação nos livros do sétimo e oitavo anos, com o objetivo de analisar de maneira detalhada como o conteúdo é distribuído ao longo do Ensino Fundamental II. As seções foram divididas da seguinte forma: 3.1 Participantes; 3.2 Seleção dos textos; 3.3 Codificação de dados; 3.4 Seleção de livros didáticos; e 3.5 Análise e considerações.

Em seguida, foram apresentados os dados dos alunos do sexto e do nono anos, com o intuito de observar suas marcações acentuadas em produções de textos escritos, registrando-as para comparação com as regras de acentuação propostas pela linguística e as gramáticas normativas de Bechara (2019) e Bueno (2014).

#### 3.1 Participantes

Retomando o ponto crucial, os dados analisados nesta pesquisa provêm de um banco de dados de textos escritos. Especificamente, foram selecionadas produções textuais de participantes com idades entre 11 e 14 anos. Essa faixa etária corresponde, na atual organização do sistema educacional brasileiro, aos alunos do sexto e do nono anos do Ensino Fundamental II.

A escolha desses grupos, de acordo com os objetivos dessa pesquisa, se deu pela possibilidade de observar o desenvolvimento das habilidades de escrita e a aplicação das regras gramaticais em diferentes etapas dessa fase escolar. Para organizar e facilitar a análise dos dados os estudantes foram divididos em (2) dois grupos, **GRUPO 1** Estudantes da educação básica do sexto ano do Ensino Fundamental II (dois); **GRUPO 2** Estudantes da educação básica do nono ano do Ensino Fundamental II (dois).

### 3.2 Seleção de Textos

Os textos escolhidos para o trabalho pertencem ao projeto intitulado Textus<sup>16</sup>. A escolha por utilizar-se desse material deu-se por conta do acesso concedido a orientadora desse trabalho para uso e análise do material para a disciplina de graduação PROINTER I, do curso de Letras Língua Portuguesa com Domínio de Libras (LPDL), ofertado pela instituição de ensino superior Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A seleção dos textos no repositório ocorreu de maneira aleatória, predominou-se os textos analisados sendo do gênero relato pessoal, uma vez que é um gênero frequentemente utilizado durante as aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental 2.

O projeto coletou dados ao longo de, aproximadamente, 6 anos, iniciando em 2008 e finalizando em 2014, nas seguintes escolas: Escola Estadual Professora Zulmira da Silva Sales, da rede pública e COOPEC, da rede privada. Assim, para este estudo, foram selecionados textos<sup>17</sup> de alunos da etapa inicial do Ensino Fundamental II, 6º ano, e da etapa final, 9º ano, de instituições públicas, sendo 10 textos do 6º ano e 10 textos do 9º ano, totalizando 20 textos.

A escolha de textos produzidos em instituições públicas se deu pela ausência de dados coletados em instituições privadas direcionadas as séries analisadas neste trabalho, os textos analisados compõem os nossos dados de maneira aleatória, no qual utilizou-se apenas um critério específico para obter o padrão de acentuação. Em suma os textos escolhidos são predominantemente do **gênero narrativo relato pessoal**.

### 3.3 Codificação de Dados

Os dados foram dispostos na tabela, organizados da seguinte forma: COLUNA 1- Códigos do texto; COLUNA 2-Desvios: definidos, para este trabalho, como palavras acentuadas incorretamente conforme as regras das gramáticas analisadas ; COLUNA 3- Acertos: definidos, para este trabalho, como palavras acentuadas adequadamente conforme as

---

<sup>16</sup> Autores do projeto: Luciana Ester Tenani, Carlos Roberto Valêncio, Paulo Scarpeline Neto e Thatiane Kawabata. A organização do material escrito coletado e a concepção do sistema de busca de textos foram feitas pela professora Dra. Luciani Tenani, docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto, por meio de auxílio a projetos de pesquisas financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP (Processos 2009/14848-6 e 2013/14546-5)

<sup>17</sup> O Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II é constituído por 5.519 textos escritos por 662 alunos dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental. Há uma amostra transversal formada por 2.759 textos, produzidos em um mesmo ano letivo por 470 alunos de sexto, sétimo, oitavo e nono anos escolares. Há uma amostra longitudinal formada por 2.616 textos, produzidos por 182 alunos durante os quatro anos do Ensino Fundamental II.

regras das gramáticas analisadas; COLUNA 4-Palavras não acentuadas: definidas como palavras que não receberam a marcação gráfica do acento, apesar de o acento ser esperado conforme previsto na gramática; e COLUNA 5-Total de palavras no texto: definidas como a quantidade total de palavras presentes nos textos selecionados. As codificações da coluna 1 foram definidas da seguinte forma: 6A1- referente ao 6º ano do Ensino Fundamental, A1 Aluno 1; 9A1 – referente ao 9º ano do Ensino Fundamental, A1 Aluno 1.

### **3.4 Seleção dos livros didáticos**

Os livros didáticos escolhidos para análise neste trabalho pertencem à rede de educação SAS, utilizados como recursos didáticos para redes de escolas privadas. O material faz parte da editora SAS educação, elaborados pelo autor Nicola (2021). Tal material didático está disponível por meio da plataforma digital intitulada *Portal SAS Educação*.

A escolha por este material se deu porque a pesquisadora deste trabalho é monitora em uma instituição privada na cidade de Uberlândia-MG que faz uso desse material, o que facilita, portanto, o seu acesso. Sabemos que o ideal seria analisar os livros didáticos utilizados pelos alunos que produziram o material escrito, entretanto, o ano de coleta foi em 2008 e esta pesquisadora não tem acesso ao material utilizado naquela altura.

Reconhece-se que a metodologia ideal contemplaria a análise dos livros didáticos efetivamente utilizados pelos estudantes que produziram os textos escritos investigados. Contudo, a coleta de dados ocorreu em 2008, em uma instituição na qual a pesquisadora não era, nem nunca foi, docente. Essa circunstância inviabilizou o acesso direto ao material didático da época. Assim, a análise foi direcionada ao material didático atual da rede SAS, a fim de estabelecer um paralelo e inferir as possíveis abordagens e ênfases no ensino da acentuação gráfica que possam dialogar com os resultados dos textos de 2008.

### **3.5 Análise de dados coletados**

A análise dos dados de acentuação gráfica nos textos escritos pelos participantes envolveu as seguintes etapas. Inicialmente, procedeu-se à anotação de todas as palavras acentuadas presentes nas produções textuais. Posteriormente, essas ocorrências foram categorizadas em "acertos", quando a acentuação estava em conformidade com as regras de acentuação, e "desvios", nos casos de aplicação indevida ou inexistente do acento gráfico.

Em um segundo momento, identificamos todas as palavras que, segundo as regras de acentuação da língua portuguesa, deveriam ter sido acentuadas, mas não o foram pelos participantes. Esse conjunto de palavras não acentuadas foi então categorizado como tal. Para cada um dos grupos formados (acertos, desvios e palavras não acentuadas), calcularam-se os seguintes percentuais dentro do *corpus* textual analisado:

1. Percentual de palavras acentuadas (Quantidade de palavras no texto que, segundo a língua portuguesa, devem ter acento gráfico).
2. Percentual de palavras não acentuadas (Quantidade de palavras no texto que, segundo a língua portuguesa, não devem ter acento).

Finalmente, os resultados quantitativos obtidos foram submetidos à discussão, confrontando as ocorrências de acentuação (e não acentuação) com as regras normativas das gramáticas de Bechara (2014) e Bueno (2015), que se espera serem do domínio dos alunos dos anos escolares investigados. Essa discussão buscou estabelecer relações entre o desempenho dos participantes e o conhecimento das normas de acentuação.

As informações sobre as regras de acentuação foram coletadas nos capítulos/unidades dos livros didáticos selecionados, conforme especificado no item 4. Para auxiliar na compreensão dos objetivos deste trabalho, realizou-se uma busca específica sobre a apresentação dessas regras nos livros didáticos. Esse material serviu de base analítica para comparação com as normas estabelecidas na gramática de Bechara (2019) e Bueno (2014), bem como com os textos selecionados para análise neste estudo.

Os dados textuais foram submetidos a uma análise minuciosa, partindo de uma seleção criteriosa de 20 textos do gênero narrativo. Cada texto, com uma extensão média de 200 palavras, foi extraído do robusto banco de dados do projeto "Textus" colhidos por Tenani, Valêncio; Scarpelini Neto; Kawabata (2008). Essa amostragem permitiu uma análise aprofundada das características da escrita dos participantes, considerando a extensão e o gênero textual como parâmetros relevantes.

#### **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Este capítulo apresenta as discussões sobre a acentuação nos livros didáticos dos anos do Ensino Fundamental II. Para compreender o comportamento dos participantes do nono ano em relação ao uso da acentuação, torna-se necessário analisar não apenas o conteúdo sobre o

tema presente no livro didático do nono ano, mas também a abordagem nos livros do sexto, sétimo e oitavo anos. Essa consideração se justifica pelo fato de que os alunos do nono ano tiveram contato com o conteúdo desses anos, embora o sexto ano ainda não tenham tido.

Para a compreensão aprofundada do comportamento dos participantes do nono ano em relação ao uso da acentuação gráfica, torna-se imprescindível, além da análise do tratamento dado ao tema no livro didático específico desse ano escolar, a verificação da abordagem da temática nos materiais didáticos utilizados nos anos precedentes, notadamente no sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental.

Essa análise retrospectiva se justifica pelo fato de os alunos do sexto ano, incluídos na amostra geral, não terem ainda cursado essas etapas posteriores do Ensino Fundamental II, o que implica diferentes níveis de exposição e internalização das regras de acentuação. Portanto, a investigação longitudinal do currículo de língua portuguesa se configura como um elemento crucial para contextualizar e interpretar as variações observadas no uso da acentuação entre os diferentes grupos etários.

Em seguida, são apresentados os conceitos de desvio propostos pela linguística, a fim de explicarmos os parâmetros que levaram as análises de dados dos alunos do 6º e dos 9º anos, com o intuito de observar como realizaram suas marcações acentuais em produções de textos escritos. As discussões são feitas a partir desses dados.

#### **4.1 As regras de acentuação dos livros didáticos da plataforma de educação SAS a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II**

Em uma análise inicial dos principais pontos das regras de acentuação em livros didáticos, notamos que a plataforma de educação SAS, utilizada como apoio para esta pesquisa, apresenta o tema de forma simplificada em seus materiais. Isso se deve ao fato de que as séries selecionadas para esta investigação não têm como foco, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o ensino da acentuação, que passa a ser priorizado a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam

gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. Do mesmo modo, os conhecimentos e a análise linguística e multisemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano. (BRASIL, 2018, p. 93 )

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Língua Portuguesa estabelece que certos objetivos de aprendizagem, notadamente aqueles relacionados à norma padrão da língua, possuem caráter transversal, permeando toda a trajetória escolar (BNCC, 2018). Nesse sentido, o domínio da ortografia, da pontuação e da acentuação configura-se como um conhecimento a ser construído e aprimorado continuamente, com níveis de complexidade adequados a cada ano de escolaridade.

A BNCC de Língua Portuguesa adota uma perspectiva clara de progressão no ensino da língua, partindo da apreensão das regularidades para o enfrentamento das irregularidades, e avançando dos usos linguísticos mais frequentes e simples para aqueles menos comuns e mais complexos (BNCC, 2018). No que concerne especificamente à acentuação, essa progressão se manifesta de forma evidente ao longo do Ensino Fundamental II.

Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. (BRASIL, 2018, p. 139)

A partir do sexto ano, os alunos são gradativamente expostos a uma gama mais ampla de regras de acentuação, que vão além das noções básicas consolidadas nos anos iniciais. As discussões sobre as classificações das palavras quanto à tonicidade (oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas) e as regras gerais de acentuação ganham profundidade. Nos anos subsequentes, sétimo e oitavo, essa complexidade se intensifica com a introdução das regras especiais, como a acentuação de hiatos, ditongos abertos e fechados, e as particularidades da acentuação de verbos e formas verbais com pronomes oblíquos.

Ao alcançar o nono ano, espera-se que os estudantes consolidem um conhecimento abrangente e detalhado das regras de acentuação, sendo capazes de aplicá-las com autonomia e precisão em diferentes contextos de produção textual. A progressão ao longo do Ensino Fundamental II visa, portanto, garantir que os alunos desenvolvam uma competência ortográfica sólida, essencial para a sua plena participação nas práticas de linguagem e para o seu sucesso em etapas educacionais futuras.



Em contrapartida, podemos observar que embora as regras de acentuação estejam aplicadas nos livros didáticos de maneira explícita, a plataforma de educação SAS aborda a partir do sexto ano do Ensino Fundamental II, conteúdos primeiramente relacionados aos aspectos fonológicos das palavras, detalhando as relações entre fonemas e letras classificando-os em vogais, semivogais e consoantes para abordarem os encontros vocálicos e consonantais.

Em seguida, em capítulos mais adiante, o livro didático traz as regras de acentuação assim como a gramática normativa analisada acima de Bechara (2015) e Bueno (2014) preveem em suas gramáticas que as palavras pronunciadas com maior intensidade são classificadas em oxítonas, proparoxítonas e paroxítonas sendo assim palavras de classificação tônica, portanto deverão ser acentuadas.

O livro também traz em sua composição as regras de acentuação relacionadas a monossílabos quando são de característica tônica e átona. Assim, o capítulo explica que as regras de acentuação partem dessas classificações mencionadas acima, levando o desfecho de que a acentuação gráfica tem por função principal indicar como devem ser pronunciadas as palavras quando a identificação da sílaba tônica gerar dúvidas sendo marcadas na escrita pelos acentos: (´) agudo e (^) circunflexo.

#### **4.2 As regras de acentuação dos livros didáticos da plataforma de educação SAS a partir do sétimo ano e oitavo ano do Ensino Fundamental II**

A partir do sétimo ano do Ensino do Fundamental II a acentuação já não se enfoca mais nos usos das regras de acentuação, pois observamos que o foco da série educacional nos livros didáticos da plataforma educacional SAS de 2024, nessa etapa ocorre o desenvolvimento analítico do estudante mediante as regras de coesão e coerência de sentenças frasais, assim como identificar e produzir classes gramaticais que estão presentes na língua portuguesa como identificação de sujeitos simples e compostos dentro de uma oração, os usos do predicado, predicado verbo-nominal, predicado do objeto, transitividade verbal e nominal e verbos de ligação.

Já o oitavo ano do Ensino do Fundamental II, o conteúdo não se enfoca mais nos usos das regras de acentuação, observamos que o foco da série educacional nos livros didáticos da plataforma educacional SAS de 2024, na parte de gramática, visa o ensino de conteúdos de assuntos como neologismos, estrangeirismos e tipologias de variação linguística sendo elas históricas e modalidade.

### **4.3 As regras de acentuação dos livros didáticos da plataforma de educação SAS a partir do nono ano do Ensino Fundamental II**

Analisando agora a perspectiva obtida pelo livro didático direcionado ao nono ano do Ensino Fundamental II, observamos que o foco da série educacional está atrelado ao ensino sobre a sintaxe em períodos simples e compostos enfatizando agora a pontuação como objeto de observação para o ensino da ordem direta e funcional de termos dentro de uma oração. Nesta etapa educacional a acentuação já não é mais abordada com clareza e objetividade tomando por parte as apresentações das regras de acentuação, pois acredita-se que o conteúdo já fora abordado em anos anteriores.

Portanto, os livros didáticos da plataforma de educação SAS de 2024 do nono ano do Ensino Fundamental II, abordam a perspectiva de ensino de concordância nominal e verbal, pronomes indefinidos e interrogativos, sujeitos oracionais, nomes próprios e pronomes de tratamento, regência nominal, predicado nominal, verbos de ligação, orações coordenadas e subordinadas e adjuntos adverbiais.

Concluimos, que a partir do nono ano do Ensino Fundamental II a acentuação já não é mais detalhada para os alunos nessa etapa escolar, e que o foco dessa série educacional consiste na identificação e compreensão de elementos sintáticos observando mais atentamente as classificações de orações e palavras dentro de uma estrutura frasal, já levando-nos a verificar o fundamento já discutido neste trabalho de que os estudantes do nono ano do Ensino Fundamental II já apresentam uma bagagem linguística sobre as regras de acentuação eficiente. Essa reflexão pode nos levar a observar no futuro, as práticas de fixação e compreensão dos conceitos gramaticais dentro da educação básica, visto que na atual análise percebeu-se uma predominância de suposições acerca da apreensão do ensino das regras de acentuação entre os anos intermediários 7º e 8º ano.

### **4.4 O conceito de desvio e erro pela linguística**

A linguística, em sua vasta área de estudo, aborda o conceito de desvio sob múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas. A noção de desvio, longe de ser um simples sinônimo de “erro”, revela-se um fenômeno complexo que espelha a dinâmica e a diversidade inerentes à linguagem humana.

No âmbito da **Linguística Descritiva e da Variação Linguística**, o desvio é frequentemente analisado como um ponto de divergência em relação à norma padrão estabelecida. Contudo, autores como Bagno (2017), em sua obra "Preconceito Linguístico: O que é, como se faz", argumentam que a identificação de certos usos como "desvios" muitas vezes reflete preconceitos sociais arraigados em relação a variedades linguísticas não hegemônicas.<sup>15</sup>

Manuais de sociolinguística, de modo geral, corroboram essa visão, apresentando a variação como um traço fundamental da língua, onde diferentes grupos sociais e regiões manifestam usos que podem ser considerados desvios da norma, mas que são perfeitamente legítimos dentro de seus contextos de uso (Labov, 1972). A **Linguística Descritiva**, por sua vez, debruça-se sobre a análise de *corpora* de fala e escrita, buscando identificar padrões de uso, inclusive aqueles que se afastam das prescrições normativas, com o objetivo de compreender as regras internalizadas pelos falantes (exemplo de obra de linguística descritiva, [ano da obra]).

Em contraste, a **Gramática Normativa** tradicionalmente focaliza os desvios como inadequações a serem evitadas, estabelecendo um conjunto de regras para o que considera o "uso correto" da língua (Bueno, 2014). No entanto, mesmo dentro dessa tradição, podem surgir discussões acerca da frequência e da natureza de certos desvios, buscando compreender sua persistência no uso da língua.

A **Psicolinguística** oferece outra lente para analisar o desvio, focando no processamento da linguagem. Obras nessa área investigam como os falantes produzem e compreendem enunciados que se distanciam da norma esperada, buscando identificar os mecanismos cognitivos subjacentes a esses "desvios" (Chomsky, 1957).

Por fim, a **Linguística Histórica** demonstra a natureza maleável da língua ao longo do tempo, evidenciando como formas que outrora foram consideradas desvios podem se consolidar e se tornar a norma em períodos posteriores. Em suma, o conceito de desvio na linguística é multifacetado e sua interpretação varia significativamente conforme a perspectiva teórica adotada.

Enquanto a gramática normativa tende a categorizá-lo como erro, a linguística descritiva, a sociolinguística, a psicolinguística e a linguística histórica oferecem abordagens mais complexas, considerando fatores sociais, cognitivos e evolutivos na análise das manifestações linguísticas que se afastam da norma padrão.

#### 4.5 Desempenho em Acentuação Gráfica por Ano Escolar e Participante

Nesta seção apresentamos os dados referentes às palavras que compõem o corpus analisado. Primeiro, as palavras utilizadas pelos estudantes do sexto e do nono anos foram classificadas em dois grupos: (Grupo A e o Grupo B). O Grupo A compreende vocábulos que, de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, não são acentuados graficamente em nenhuma de suas sílabas. Já o Grupo B, engloba palavras que, seguindo as regras de acentuação do português, devem receber um acento gráfico (agudo, circunflexo ou grave) em sua sílaba tônica.

As tabelas, a seguir, detalham o percentual de palavras utilizadas por cada participante, categorizando-as como pertencentes ou ao Grupo A ou ao Grupo B. Além disso, é possível verificar nas tabelas os percentuais de acertos e desvios na aplicação dos acentos gráficos dentro de cada etapa escolar, sexto e nono anos do Ensino Fundamental II.

Tabela 1 – Percentual de palavras que compõem o corpus,

<b>Ano escolar</b>	<b>Participante</b>	<b>% de palavras grupo A</b>	<b>% de palavras grupo B</b>	<b>% acerto grupo A</b>	<b>% desvio grupo A</b>	<b>% acerto grupo B</b>	<b>% desvio grupo B</b>
6	1	93.9	6.1	98.4	1.6	50	50
6	2	95	5	100	0	100	0
6	3	96.5	3.5	100	0	100	0
6	4	92.7	7.3	100	0	83	17
6	5	94.3	5.7	100	0	67	33
6	6	96.5	4.5	100	0	50	50
6	7	99	1	100	0	100	0
6	8	98.7	1.3	98.7	1.3	100	0
6	9	98,2	1.8	98.2	1.8	50	50
6	10	97	3	100	0	100	0
9	1	93.6	6.4	100	0	77.7	23.3
9	2	96.2	3.8	100	0	62.5	37.5
9	3	95.8	4.2	99.3	0.7	66.7	33.3
9	4	93.6	6.4	100	0	55.5	44.5

9	5	97.7	2.3	99.4	0.6	75	25
9	6	96.8	3.2	100	0	83.3	16.7
9	7	94.4	5.3	100	0	33.3	66.7
9	8	98.2	1.8	100	0	66.7	33.3
9	9	95	5	100	0	85.7	14.3
9	10	96.2	3.8	100	0	85.7	14.3

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados desta pesquisa.

Tabela 2 – Percentual de palavras do grupo A.

Ano escolar	Participante	% palavras Grupo A	% acerto Grupo A	% desvio Grupo A
6	1	93,9	98,4	1,6
6	2	95	100	0
6	3	96,5	100	0
6	4	92,7	100	0
6	5	94,3	100	0
6	6	96,5	100	0
6	7	99	100	0
6	8	98,7	98,7	1,3
6	9	98,2	98,2	1,8
6	10	97	100	0
9	1	93,6	100	0
9	2	96,2	100	0
9	3	95,8	99,3	0,7
9	4	93,6	100	0
9	5	97,7	99,4	0,6
9	6	96,8	100	0
9	7	94,4	100	0
9	8	98,2	100	0
9	9	95	100	0
9	10	96,2	100	0

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados desta pesquisa.

Tabela 3 – Percentual de palavras do grupo B.

Ano escolar	Participante	% palavras Grupo B	% acerto Grupo B	% desvio Grupo B
6	1	6,1	50	50
6	2	5	100	0
6	3	3,5	100	0

6	4	7,3	83	17
6	5	5,7	67	33
6	6	4,5	50	50
6	7	1	100	0
6	8	1,3	100	0
6	9	1,8	50	50
6	10	3	100	0
9	1	6,4	77,7	23,3
9	2	3,8	62,5	37,5
9	3	4,2	66,7	33,3
9	4	6,4	55,5	44,5
9	5	2,3	75	25
9	6	3,2	83,3	16,7
9	7	5,3	33,3	66,7
9	8	1,8	66,7	33,3
9	9	5	85,7	14,3
9	10	3,8	85,7	14,3

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados desta pesquisa.

As médias de acerto por ano escolar, calculadas com base nos percentuais individuais de 10 alunos de cada série, demonstram um desempenho notavelmente alto em ambos os grupos: o sexto ano, com uma soma de 995,3 nos percentuais e 10 alunos, atingiu uma média de 99,53, enquanto o nono ano, com a soma de 998,7 e também 10 alunos, obteve uma média ligeiramente superior de 99,87.

A análise dos percentuais de palavras pertencentes a cada grupo demonstra um predomínio do Grupo A nos textos dos estudantes de ambos os anos escolares, com valores que, em geral, ultrapassam os 90%, uma vez que observamos que o Grupo A possui uma maior proporção de palavras que não há acento gráfico, isso demonstra que os textos analisados de ambos os anos, sexto e nono anos, apresentam palavras que em sua maioria não exigem acentuação.

Em seguida, no Grupo B podemos observar que há um número baixo de palavras que exigem acentuação. Isso demonstra que os participantes utilizaram palavras que exigem acentuação com menos frequência, aparecendo em menor proporção em seus textos, seja por

escolha lexical ou falta de uso de palavras acentuadas no seu cotidiano. Essa observação nos leva a acreditar que a escolha de palavras no processo em que os participantes escolheram para utilizar em seus textos foram feitas com palavras que não demandariam o uso de regras adicionais de ortografia.

Ademais, podemos notar uma diferença no nível escolar entre os anos analisados, porém há uma consistência entre os anos, que sugere que os padrões lexicais dos alunos do sexto e nono anos são muito semelhantes, tendo o percentual de palavras que não exigem acento no Grupo A de 95.88% para o sexto ano e 95.85% para o nono ano. Já o Grupo B o sexto ano apresenta uma média de 4.22% de palavras que exigem acento e o nono ano 4.12%.

Diante desse cenário, observando o desempenho geral dos participantes em acertos próximos ou iguais as regras de acentuação, podemos inferir que o índice é muito alto para ambos os anos, sendo praticamente semelhantes ou iguais a 100% na maioria dos casos. Porém os alunos do sexto ano possuem uma média ligeiramente mais variável, com valores que vão de 98.2% a 100% de acertos, enquanto os alunos do nono ano apresentam maior uniformidade com as regras com um percentual quase unânime de 100%.

Por conseguinte, se compararmos os sextos e nono anos em reação a quantidade de acertos, percebemos que os alunos do nono ano possuem uma média de acerto superior tendo o valor de 99.87% de acertos, enquanto os alunos do sexto ano cai em torno de 99.53%. Isso demonstra que a diferença entre os dois anos são muito pequenas, indicando que ambos os anos já possuem um bom domínio sobre palavras que não exigem acentuação gráfica, revelando um aspecto positivo a consolidação dessa parte do aprendizado.

Dessa maneira, revelamos padrões interessantes em cada etapa escolar, visto que há uma uniformidade no nono ano ao observar a proximidade de percentuais de acertos, demonstrando que o grupo possui uma maior homogeneidade no domínio desse tipo de palavra. Já no sexto ano observa-se que há uma leve variação que pode refletir diferenças individuais no nível de atenção ou na familiaridade com as palavras do Grupo A.

#### **4.4.1 Discussão sobre os dados levantados**

A análise da composição textual revela uma proporção significativamente alta de palavras que não exigem acentuação gráfica do Grupo A nos textos de estudantes do sexto e nono anos do Ensino Fundamental II, com médias superiores a 95% em ambos os anos, seja no sexto ano, com a média de 95,88%, seja no nono ano com média com a 95,85%. Essa

predominância sugere que o vocabulário utilizado pelos alunos em suas produções textuais tende a ser composto, majoritariamente, por palavras cuja ortografia não envolve a aplicação de regras de acentuação.

Em contrapartida, as palavras que demandam o uso de acento gráfico (Grupo B) apresentam uma frequência notavelmente menor, geralmente, abaixo de 5%, como verificado no sexto ano, com a média de 4,22% e nono ano, com a média de 4,12%). Essa baixa frequência pode indicar uma menor utilização de um vocabulário mais complexo ou uma preferência por palavras de ortografia mais simples. A consistência dessas proporções entre os dois anos escolares sugere uma similaridade nos padrões lexicais dos alunos, no que tange à proporção de palavras acentuadas e não acentuadas. Esses achados apontam para a necessidade de incentivar o uso de um vocabulário mais diversificado e desafiador em sala de aula, promovendo a internalização das regras de acentuação.

No que se refere ao desempenho na acentuação das palavras do Grupo A, em que os textos não demandaram palavras que não exigem acento gráfico, observa-se um domínio consistente e elevado em ambos os anos escolares. Os alunos do sexto ano apresentaram uma média de acerto de 99,53%, com percentuais individuais variando entre 98,2% e 100%. O nono ano demonstra uma média ligeiramente superior de 99,87%, com uma maior uniformidade nos resultados individuais, próximos a 100%. Essa alta precisão em palavras não acentuadas indica uma consolidação dessa parte fundamental da ortografia e sugere que o foco pedagógico pode ser direcionado para as palavras do Grupo B que representam um maior desafio.

Em relação ao desempenho na acentuação das palavras do Grupo B, em que os textos não demandaram palavras que exigem acento gráfico, os resultados revelam um cenário mais desafiador e com maior disparidade entre os estudantes. No sexto ano, os percentuais de acerto variam significativamente, de 50% a 100%, com uma média geral de 80%. Já no nono ano, a variação é ainda maior, entre 33,3% e 85,7%, com uma média de acerto de 69,24%, inferior à do sexto ano. Essa diferença nas médias e a maior dispersão dos resultados nono ano sugerem que as palavras que exigem acento gráfico representam um ponto crítico no aprendizado da ortografia, especialmente à medida que os alunos avançam no ensino fundamental.

A análise individual dos percentuais de acerto no sexto ano revela uma polarização entre alunos com alto e baixo desempenho, enquanto no nono ano observa-se uma maior heterogeneidade no domínio dessas regras. Esses resultados enfatizam a necessidade de um reforço pedagógico direcionado às regras de acentuação gráfica, considerando as particularidades e dificuldades apresentadas pelos alunos em diferentes etapas do ensino. Além



disso, a diferença no desempenho entre os anos também pode ser influenciada pelos gêneros textuais trabalhados e pela frequência de palavras mais complexas em cada nível escolar.

A apresentação dos dados coletados das produções textuais dos alunos do sexto e nono anos marca a transição para a análise empírica. Ao registrarmos as ocorrências de palavras acentuadas (ou não acentuadas) em seus textos, criamos a base para uma comparação direta com o que preconizam as normas da língua portuguesa.

Os dados coletados nos textos selecionados evidenciaram os desvios no processo de aprendizagem sobre as regras de acentuação em textos marcados por estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental II, em nossas análises e discussões trouxemos também um resumo sobre as aplicações da acentuação em livros didáticos direcionados a estudantes do sétimo e oitavos anos para observar em qual etapa do Ensino Fundamental II, as teorias sobre o uso do acento são aplicadas com mais detalhamento em livros didáticos ajudando-nos a compreender e analisar as descrições de regras acentuadas dispostas nos capítulos, assim como são reforçadas e mediadas os usos de tais regras de acentuação.

Considerando os dados analisados, inferiu-se que a apreensão das regras de acentuação manifesta-se em um processo de progressão gradual, com ênfase em uma aplicação mais aprofundada nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, notadamente no terceiro ano. Esta etapa se configura como fundamental para a introdução consistente e elementar do conteúdo de acentuação. Os resultados da presente investigação corroboram a tendência de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II apresentarem uma maior frequência de desvios acentuais, o que pode ser atribuído à sua etapa de escolarização, na qual as normas de acentuação são introduzidas de maneira mais sutil e menos aprofundada em comparação com anos posteriores.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por fim, o presente estudo teve como objetivo geral analisar as normas e aplicações da acentuação gráfica, comparando as normas gramaticais com a sua efetivação em textos produzidos por estudantes do Ensino Fundamental II. A questão norteadora da investigação consistiu em verificar se a proficiência na marcação acentual apresenta uma correlação direta com o tempo de escolaridade do indivíduo.

A hipótese inicial abordava uma relação afirmativa entre o nível de escolarização e a correta aplicação das regras de acentuação, fundamentando-se na premissa de que a exposição

formal às normas ortográficas, iniciada de maneira breve e sucinta no terceiro ano do Ensino Fundamental I, mas formalizada no sexto ano do Ensino Fundamental II, seria progressivamente internalizada ao longo dos anos subsequentes.

Os resultados da pesquisa, conforme inferido da análise dos dados previamente coletados no Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II sugerem uma confirmação parcial da hipótese. Evidenciou-se uma tendência de maior conformidade com as regras gramaticais de acentuação nos textos produzidos por alunos do nono ano, em comparação com aqueles do sexto ano, indicando uma possível influência positiva do tempo de escolaridade na aplicação dessas normas.

Em termos de futuras investigações, considerando a progressão do ensino da ortografia e acentuação ao longo do Ensino Fundamental, propõe-se um aprofundamento no contexto específico do terceiro ano. Esta etapa se configura como um momento basilar para a introdução formal das regras acentuais.

Nesse sentido, algumas linhas de pesquisa futuras promissoras incluem: a análise detalhada dos materiais didáticos do terceiro ano do Ensino Fundamental; investigar a abordagem das regras de acentuação nesses materiais, identificando as estratégias pedagógicas empregadas e a progressão dos conteúdos em relação aos anos posteriores; estudo comparativo do desempenho em acentuação entre alunos do terceiro ano do ensino médio, sexto e nono anos; ampliar a análise comparativa para incluir dados do terceiro ano, a fim de obter uma visão longitudinal mais abrangente do desenvolvimento da competência acentual.

Assim, a exploração sistemática do ensino e da aprendizagem da acentuação no terceiro ano do Ensino Médio pode fornecer caminhos cruciais sobre o momento em que os estudantes iniciam a internalização dessas convenções ortográficas, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento da competência escrita na educação básica.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, G. A. O acento em português: abordagens fonológicas. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. Preconceito Linguístico: O que é, como se faz. 57. ed. Parábola Editorial, 2017.
- BECHARA, E. Moderna gramática portuguesa. 38. ed. rev. e ampl. [S. l.]: Nova Fronteira, 2015. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx>. Acesso em: 21 out. 2023.
- BISOL, Leda. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BUENO, S. Gramática de Silveira Bueno revista e atualizada. 20. ed. Global Editora, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://search.googlelivros.com>. Acesso em: 21 out. 2023.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1999.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. *Educar Em Revista*, n. 20, p. 43–58, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.263>.
- CÂMARA JR., J. Mattoso. Estrutura da língua portuguesa. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.
- COLLISCHONN, G. Acento secundário em português. *Letras de Hoje*, v. 29, n. 4, p. 43-53, 1994.
- LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- NICOLA, J. Língua Portuguesa 6º ano do ensino fundamental. Ed. 2023. Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino S.A., Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://livrosdigitais.portalsas.com.br/estante?grades=3,14,15,16&subjects=71>.
- NICOLA, J. Língua Portuguesa 7º ano do ensino fundamental. Ed. 2023. Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino S.A., Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://livrosdigitais.portalsas.com.br/estante?grades=3,14,15,16&subjects=71>.
- NICOLA, J. Língua Portuguesa 8º ano do ensino fundamental. Ed. 2023. Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino S.A., Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://livrosdigitais.portalsas.com.br/estante?grades=3,14,15,16&subjects=71>.
- NICOLA, J. Língua Portuguesa 9º ano do ensino fundamental. Ed. 2023. Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino S.A., Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://livrosdigitais.portalsas.com.br/estante?grades=3,14,15,16&subjects=71>.

TENANI, L. Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II. Disponível em: <http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>.

TENANI, L.; VALÊNCIO, E.; SCARPELINI NETO, C. R.; KAWABATA, P. T. BR 51 2015 000035-7, 2014.