



## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE TONICIDADE**

Kelly Priscilla Lóddo Cezar<sup>1</sup>

Geiva Carolina Calsa<sup>2</sup>

Edson Carlos Romualdo<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este estudo teve como principal objetivo verificar, mediante observação de aulas de gramática no Ensino Fundamental, a forma como os professores conceituam esse conteúdo. Tomou-se como foco o ensino da sílaba tônica e das regras de acentuação gráfica, a partir da perspectiva da gramática reflexiva. Para tanto foram realizadas observações com quatro professores de Língua Portuguesa – 2ª, 4ª, 5ª e 6ª séries - de uma escola pública do município de Maringá/PR. Os resultados evidenciaram que estes conteúdos são abordados pelos professores somente com o livro didático. Segundo a literatura especializada, este encaminhamento metodológico não permite uma aprendizagem satisfatória. Muitas vezes, os livros didáticos apresentam uma fragmentação excessiva dos conteúdos, acarretando uma confusão conceitual dos conteúdos escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; tonicidade; ensino fundamental.

## **PRIMARY SCHOOL TEACHERS PEDAGOGICAL PRACTICE ON TONICITY**

**ABSTRACT:** This paper especially aimed at observing primary education grammar lessons to verify the way teachers conceptualize this subject. It was focused on the teaching of the stressed syllable and the rules for graphic accent, taking the reflexive grammar as a reference. To that aim, four Portuguese language teachers – 2<sup>nd</sup>, 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades- from a state school in the city of Maringá PR were observed. The results showed that the teaching of this subject is approached solely by the use of the course book. According to the specialized literature, this pedagogical approach does not allow for satisfactory learning. Many times, course books present excessive fragmentation leading students to a conceptual confusion.

**KEYWORDS:** Education; Tonicity; Primary Education.

---

<sup>1</sup> Acadêmica de Letras - Universidade Estadual de Maringá - DTP/DLE - PIBIC/CNPq/UEM, kellyloddo@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora Doutora, Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), gcalsa@uol.com.br

<sup>3</sup> Professor Doutor, Departamento de Letras (DLE) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), e Cromualdo@hotmail.com



## 1. INTRODUÇÃO

Ensinar Língua Portuguesa aos falantes da língua materna às vezes soa como contradição, pois se acredita que quem domina a oralidade da língua tende a dominar a língua escrita. Contudo, dados oficiais e pesquisas da área mostram que os alunos do ensino fundamental e médio apresentam defasagem entre as séries em que se encontram e os conhecimentos de língua portuguesa que possuem. Tomando como referência a forma como são avaliados os alunos, percebe-se que estes dados voltam-se tão-somente para a escrita-padrão da língua.

Considerado insatisfatório, o desempenho dos alunos pode ser explicado, entre outros aspectos, pela ineficiência das metodologias de ensino da língua portuguesa (BRASIL, 1998; BATISTA, 1997; TRAVAGLIA, 1996). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o porquê e o para quê do ensino e, principalmente, como ensinar gramática, ainda são temas que envolvem grandes lacunas teóricas e práticas.

Alguns autores (TRAVAGLIA, 1995; NEVES, 1990 *apud* TRAVAGLIA, 1995) observam que as concepções de linguagem, leitura e gramática adotadas por muitos professores fundamentam-se em um método tradicional de ensino de Língua Portuguesa. O professor não cede espaço à atividade de reflexão do aluno, em decorrência da ênfase dada à abordagem funcional da compreensão gramatical dos textos. Segundo Zilberman (1982, p. 16), em nossa sociedade é a escola "a entidade que recebe a incumbência de ensinar a ler, mas ela tem interpretado esta tarefa de um modo mecânico e estático".

Alguns estudos (CALSA, 1997; MACEDO, 1994; DORNELES, 1987) têm mostrado que o ensino repetitivo e fragmentado não traz resultados satisfatórios para os alunos, pois, a partir deste método, eles deixam de ativar os conhecimentos e procedimentos de solução de tarefas e passam a utilizar somente informações memorizadas, e não necessariamente compreendidas do ponto de vista conceitual. Com esta conduta eles não conseguem explicar e justificar as respostas e as estratégias adotadas na resolução das tarefas escolares. Embora a função do ensino formal seja a de enriquecer e superar os limites dos conhecimentos intuitivos, da forma como tem sido desenvolvido na escola ele pode transformar-se em uma mera seqüência de passos. Quando o conteúdo escolar é gramática, os procedimentos de resolução podem ser aprendidos e utilizados pelos alunos como um conjunto de regras, sem uma compreensão adequada das funções e relações existentes entre os conceitos (CATELÃO; CALSA, 2003).

Pode-se dizer que esta postura de ensino ocorre também no ensino de fonologia. Segundo Morais (2002), a identificação da tonicidade das palavras e sua acentuação gráfica dependem da memorização das regras e do conhecimento fonológico. A acentuação é considerada um dos conteúdos mais importantes para a escrita-padrão dos vocábulos e é preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) em todas as séries do ensino fundamental e médio. De acordo com os PCNs e a literatura (CAGLIARI, 2002; SANTOS, 2002), a acentuação gráfica deve ser abordada, num primeiro momento, integrada ao conceito de

tonicidade, para que não se constitua em um simples conjunto de normas a serem seguidas pelos alunos. É, dessa última forma, contudo, que esse conteúdo vem sendo abordado nas escolas pelos professores e livros didáticos.

Levando em conta as dificuldades da escola na aplicação de um novo modelo de ensino de gramática, este artigo visa contribuir para uma melhor compreensão da forma como esses conteúdos estão sendo abordados pelos professores do ensino fundamental em sua atuação pedagógica. Neste estudo, teve-se como objetivo investigar os conceitos e procedimentos utilizados pelos professores de Língua Portuguesa no ensino da acentuação gráfica e da tonicidade.

## 2. TONICIDADE

A linguagem é a capacidade de se comunicar e se expressar por meio da fala, considerada inerente ao ser humano. A esta capacidade se dá o nome de linguagem. Para realizá-la, utiliza-se o sistema denominado língua. Sabe-se, pelos estudos realizados por Saussure (1990), que a língua é um fato social. É exterior ao indivíduo, convencional e pertencente a uma comunidade lingüística. Ao usá-la individualmente, o falante concretiza, por exclusão, as possibilidades que ela oferece no ato da fala.

O falante, ao se comunicar, faz uso da estrutura psíquica denominada por Saussure (1990), de signo lingüístico, composto por um conceito, o significado, e uma imagem acústica, o significante. A ciência que estuda os sons da fala é a fonética. Segundo Borba (1975, p. 167), "a fonética estuda os sons da linguagem articulada humana. Preocupa-se com a parte significativa do signo lingüístico e não com seu conteúdo". A fonética estuda, portanto, os sinais físicos da linguagem humana, articulatórios (fonética articulatória) e acústicos (fonética acústica).

Além desta ciência, há uma outra que se ocupa do estudo dos sons, porém os sons da língua no seu aspecto funcional e interpretativo. A ela dá-se o nome de fonologia. Cereja e Magalhães (1999, p.46) definem esta ciência como

[...] a parte da gramática que estuda os sons da língua quanto sua função no sistema de comunicação lingüística, quanto à sua organização e classificação. Também cuida dos aspectos relacionados à divisão silábica, à ortografia e à acentuação das palavras.

A fonologia preocupa-se com o estudo dos sons que a língua possibilita ao falante, sem ater-se a analisar ou descrever como eles se realizam na fala das pessoas ou como ocorrem nas diversas situações lingüísticas. Já a fonética procura descrever, da forma mais aproximada possível, a realidade produzida na fala, levando em consideração as variações que possam ocorrer em sua concretização.

Os sinais físicos que se produzem na fala são os sons – os fonemas - que podem realizar-se de maneiras variadas. Para Camara Jr. (2002, p. 118), o fonema é um "conjunto de articulações dos órgãos fonadores cujo efeito acústico estrutura formas lingüísti-

cas e constitui numa enunciação o mínimo segmento distinto". Os fonemas são unidades abstratas mínimas, indivisíveis e distintivas da língua. São abstratos por serem os tipos ideais de sons constantes do sistema língua, as possibilidades dos falantes, e não a sua concretização. São indivisíveis, uma vez que não podem ser separados em unidades menores.

Denominados monemas (MARTINET, 1974), os fonemas são limitados em número, mas podem ser combinados ilimitadamente, criando infinitas possibilidades lingüísticas. É graças a este fator que com um número mínimo de fonemas se podem fazer as articulações necessárias para o estabelecimento da comunicação.

Além dos aspectos segmentais da fala (linearidade dos signos lingüísticos), a comunicação envolve elementos supra-segmentais: os acentos e tons da língua. Os acentos manifestam-se pela altura, intensidade e duração de um vocábulo, consideradas suas propriedades acústicas. Os tons estão relacionados à altura do som. Apesar de a língua portuguesa não usar os tons como elementos diferenciadores do léxico, em alguns casos os aspectos supra-segmentais são importantes para a distinção e significação de um vocábulo. São exemplos disso vocábulos como *sábia/sabiá*, *fórmula/formula*, *dúvida/duvida*, nos quais o acento é fundamental para a distinção.

Na língua materna a tonicidade está vinculada às origens greco-latinas. A língua latina teve um enriquecimento gramatical ao entrar em contato com o alfabeto e as regras gramaticais gregas; contudo, não incorporou os acentos gráficos gregos como marca de tonicidade. A gramática latina marca a acentuação pela quantidade de sílabas. Se esta é breve, o acento recai na antepenúltima sílaba, sendo a palavra classificada como proparoxítona. Se for longa é sobre ela mesma que permanece o acento, tornando o vocábulo paroxítono.

Em latim não há palavras oxítonas, portanto, todos os dissílabos são paroxítonos. A sílaba tônica é sempre a penúltima ou antepenúltima, seguindo as regras acima descritas. De acordo com Faria (1970), os latinos não seguiram os moldes de acentuação gráfica grega em razão de, na língua latina, tais regras serem bastante simples.

As línguas modernas de origem latina seguem, basicamente, as regras e nomenclaturas herdadas pelos romanos dos gregos. Portanto, ao se estudarem tais línguas são encontrados termos já usados pelos gregos, como acento, acento agudo, acento circunflexo e prosódia, entre outros. A língua portuguesa, em sua gramática, faz uso de tal nomenclatura.

A definição de sílaba tem sido um dos problemas encontrados nos estudos fonéticos. Há, entre os estudiosos, diversidade de critérios para a análise silábica. Drucksilbe (*apud* CAMARA JR., 1970) e Sievers e Passy (*apud* CAMARA JR., 1970) definem sílaba como a emissão do ar por impulso, em que cada um corresponde a uma sílaba, dinâmica ou expiratória. Um segundo critério é o da energia de emissão que, de acordo com os estudiosos, corresponde a maior energia de emissão, ou acento silábico, durante a articulação de uma sílaba. Por fim, Brücke (*apud* CAMARA JR., 1970, p. 70) conceitua sílaba a partir de seu efeito auditivo, isto é, pela variação da perceptibilidade numa enunciação contínua. Qualifica a sílaba

como sonora, por observar "que a enunciação, sob o aspecto acústico, se decompõe espontaneamente em segmentos, ou sílabas, assinalados por um ponto máximo de perceptibilidade (...)".

Independentemente do critério utilizado, a conceituação de sílaba sempre envolve o ápice silábico, que, segundo Borba (1975), corresponde à tensão máxima a que se chega ao pronunciá-la. Para o autor, a sílaba se compõe de "uma tensão crescente e uma tensão decrescente. A primeira parte da sílaba é crescente até chegar à tensão máxima [...], a partir da qual começa a tensão decrescente". O ápice silábico, normalmente, é uma vogal. Camara Jr. (2002) destaca que a vogal sempre é o ponto de maior tensão da sílaba. No caso dos ditongos haverá sempre uma vogal como ápice, sendo a outra denominada semivogal.

Quando formados por mais de uma sílaba, os vocábulos sempre terão uma delas verbalizada de forma tônica, aquela pronunciada de forma mais intensa, em contraponto à sílaba átona, que é pronunciada de forma mais branda. A sílaba tônica pode variar de posição nos vocábulos, podendo ser conceituada como a sílaba articulada com maior intensidade dentro de um vocábulo. De acordo com a posição da sílaba tônica, o vocábulo pode ser: oxítono, quando possui a última sílaba mais intensa; paroxítono, quando a tonicidade recai na penúltima sílaba; ou, proparoxítono, quando a antepenúltima sílaba é pronunciada com maior intensidade. É importante salientar que há ainda vocábulos monossílabos tônicos e partículas átonas ligando os vocábulos na enunciação, como artigos, pronomes e quase todas as preposições e conjunções.

Identificar a sílaba tônica dos vocábulos formais é uma das grandes dificuldades encontradas no processo de aprendizagem escolar, em especial, na fase de alfabetização. Para Cagliari (2002), tal problema surge principalmente pelo fato de a escola não apresentar a tonicidade das palavras como uma ocorrência da pronúncia, e não da escrita. O autor exemplifica sua posição com o vocábulo *carro*, no qual a tonicidade é identificada somente quando alguém busca verificar a posição em que se encontra a sílaba tônica. Segundo Cagliari (2002, p. 74) a tonicidade é

[...] uma unidade do sistema rítmico da fala de uma língua como o português, e se realiza na fala somente em função do sistema rítmico. Se eu disser uma palavra soletrando as sílabas, com durações iguais, minha fala não produzirá nenhuma sílaba tônica nem átona. A tonicidade é uma medida relativa que só ocorre quando, comparando duas sílabas percebe-se que uma é mais saliente que a outra.

O autor assinala que, durante o processo de alfabetização, a escola não precisa abordar a diferenciação das sílabas átonas e tônicas a partir de seu conceito. Ele acredita que elas devem ser estudadas em conjunto com o ritmo da fala.

Em um estudo sobre o processamento ortográfico, Santos (2002, p. 346) observou que indivíduos com dificuldade em identificar a sílaba tônica das palavras não percebem seus traços supra-segmentais. Segundo a autora, muitas vezes os sujeitos "sabem que há um acento em determinada palavra, mas não sabem em que lugar eles devem colocados nem qual o acento corresponden-

te, pois estão recorrendo à memória visual global da palavra". Além disso, percebeu que, ao procurarem a sílaba tônica das palavras, os indivíduos tendem a separar as sílabas. Com isso os vocábulos perdem o ritmo e ofuscam sua tonicidade, pois ao serem separados tornam-se lineares.

De acordo com o autor, no tratamento de distúrbios de leitura e escrita, o método considerado mais eficaz é o que estimula os alunos a levantar hipóteses sobre as características fonológicas da língua. Assim, a identificação da tonicidade pode ser facilitada por meio do desenvolvimento da consciência fonológica, em especial, nas séries de educação infantil e de alfabetização, em que o conhecimento formal está em seu início.

### 3. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

#### 3.1. Procedimentos de coleta de dados

##### Sujeitos

A amostra da pesquisa foi constituída por quatro professores do ensino fundamental, da 2ª, 4ª, 5ª e 6ª séries de uma escola pública de Maringá - PR, selecionados a partir de sua disponibilidade em participar da pesquisa. A 2ª, 4ª e 6ª séries foram escolhidas para a investigação por serem de final de ciclo do ensino fundamental. A 5ª série também fez parte do estudo pelo fato de os conteúdos de tonicidade e acentuação gráfica serem especialmente abordados nesse nível de escolarização, bem como no anterior (4ª série).

##### Instrumentos de coleta de dados

Para investigação da prática pedagógica foram realizadas observações de aulas dos conteúdos de tonicidade e acentuação gráfica, critério que definiu a quantidade de horas de observação em cada série. Na 2ª série foram realizadas cinco horas de observação; na 4ª série, quatro horas e meia; na 5ª série, somente duas horas de observação; na 6ª série, duas horas de observação. A 8ª série não foi observada por não abordar estes conteúdos. As observações contemplaram o desenvolvimento das atividades de gramática (apresentação do conteúdo, exercícios, uso do livro didático e outros materiais, avaliação do conteúdo).

#### 3.2. Procedimentos de análise dos dados

Levando em conta os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, a análise foi realizada a partir da organização estatística dos dados e da elaboração de categorias conceituais.

Para análise da prática pedagógica organizaram-se sete categorias conceituais sobre o uso do tempo da aula por parte do professor: apresentação de atividades no quadro; correção de atividades no quadro; resolução e/ou correção de atividades no livro didático; exposição e/ou explicação oral do conteúdo; leitura de conceitos fornecidos pelo livro didático; explicação de conceitos fornecidos pelo livro didático; solicitação de explicação oral aos alunos; outras atividades e intervalo.

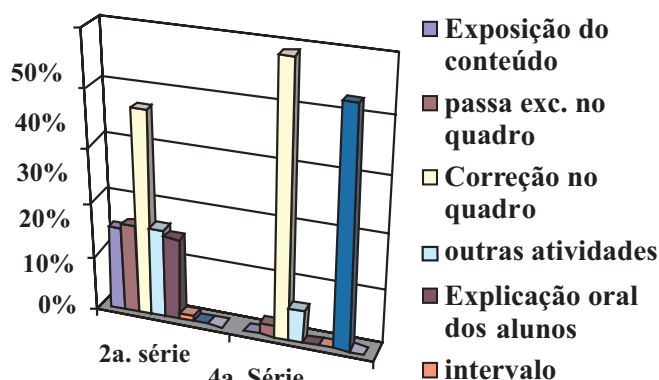
### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir do tempo total observado em cada série (4ª série, 270min; 5ª e 6ª série 120 min) verificou-se que a professora da 2ª série utilizou 38% (112min) do tempo total (300min) da aula para a correção de exercícios gramaticais, enquanto a professora de 4ª série fez uso de 49% (130min) de um total de 270min para realização da mesma atividade. Tanto a professora de 2ª série quanto a de 4ª série usaram a maior parte do tempo de suas aulas nesta atividade (Gráfico 1).

Quanto à resolução de exercícios do livro didático, somente a professora de 4ª série fez uso do tempo da aula para realização desta atividade, com 43% ou 115min, correspondentes ao segundo lugar no uso do tempo de aula. A professora de 2ª série não fez uso do tempo da aula nesta categoria. Com relação a tarefas não vinculadas aos conteúdos gramaticais, a professora de 2ª série fez uso de 16% (48 min) do tempo das aulas observadas (ensaiar música do dia das mães, atividades de artes), e a professora de 4ª série, de 6% (15 min) do tempo total (entrega de bilhete, aviso de contraturno e entrega de caderno de outras matérias).

Exercícios passados no quadro de giz tomaram 16% (48min) do tempo da aula de 2ª série, o mesmo tempo de realização de outras atividades não vinculadas ao ensino de gramática. A professora de 4ª série fez uso somente de 2% (10min) do tempo de aula nesta atividade. Somente a professora de 2ª série fez uso de outras atividades escolares, como: solicitar a explicação oral do conteúdo ensinado para os alunos 15% (45min), explicação oral do conteúdo 15% (45min). A atividade de leitura do conceito gramatical – sílaba tônica e acentuação gráfica – do livro didático não foi realizada por nenhuma das duas turmas (Gráfico 1):

Gráfico 1: A prática pedagógica de gramática na primeira etapa do Ensino Fundamental



Comparando-se os resultados das observações da 2ª e 4ª séries com as propostas para o ensino da primeira etapa do ensino fundamental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), pode-se afirmar que a professora de 2ª série realizou uma prática pedagógica vinculada à correção dos exercícios no quadro de giz (38%) e explicação verbal sem o uso do livro didático para o ensino dos conteúdos gramaticais (15%). Este tipo de atuação didática vai ao encontro da literatura especializada (MACHADO, 2002; LAJOLO, 2000), segundo a qual o livro didático deve ser apenas um apoio para o ensino de Língua Portuguesa, e não uma obrigação do professor. Os resultados sugerem maior autonomia da pro-

fessora da 2ª série em relação ao ensino dos conteúdos gramaticais.

Por outro lado, a professora de 4ª série manifesta uma postura pedagógica similar aos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Tecnicista, cujo foco é o livro didático. Do tempo total da aula, 43% (115min) foram dedicados à resolução de exercícios do livro didático e 49% (130min) à correção desses exercícios no quadro de giz. Além disso, a professora de 4ª série não fez uso do tempo das aulas observadas para expor e explicar oralmente o conteúdo gramatical.

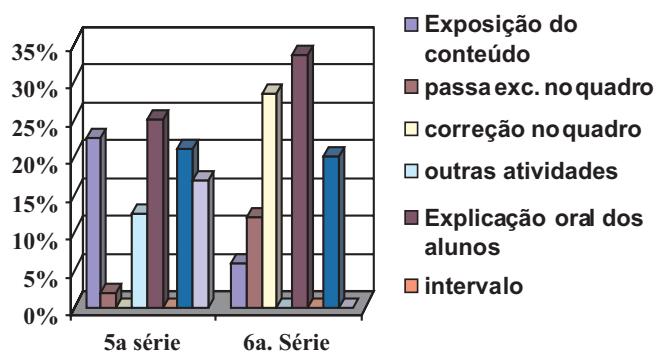
Na segunda etapa do ensino fundamental foram observadas as aulas de 5ª e 6ª séries, pois somente nestas o conteúdo gramatical foco desta pesquisa foi abordado pelos professores. Além disso, nessas duas séries o professor é o mesmo, embora se percebam diferenças em sua forma de ensinar em cada uma delas.

Nas duas séries o professor utilizou quase o mesmo tempo de aula (na 5ª série, 25% ou 30min e na 6ª série, 33% ou 40min) para explicação oral do conteúdo por parte dos alunos sobre o tema a partir de suas solicitações. Quanto à exposição do conteúdo, o professor fez uso de 23% (27min) do tempo total da aula de 5ª série (120 min.), enquanto na 6ª série utilizou apenas 6% (8min) do tempo total (120 min), evidenciando diferenças importantes no uso do tempo nesta categoria. Quanto à resolução de exercícios dos livros didáticos, o professor utilizou o mesmo tempo de aula nas duas séries: 20%, 25min. (Gráfico 2).

Na 5ª série, na categoria de uso do livro didático para apresentar o conteúdo ensinado o professor fez uso de 17% (20min) do tempo total da aula, enquanto na 6ª série não dedicou tempo a esta atividade, pois apenas retomou os conceitos anteriormente aprendidos pelos alunos. No dia da observação a 5ª série a professora utilizou 13% (13min) do tempo da aula para recados e brincadeiras, enquanto na 6ª série a aula foi direcionada unicamente para o desenvolvimento das atividades gramaticais (Gráfico 2).

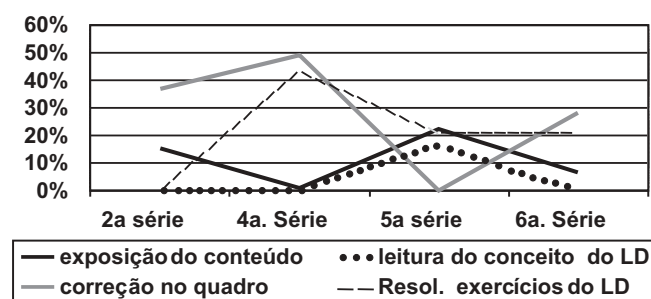
A realização de exercícios no quadro de giz absorveu bem mais tempo na 6ª série (12% ou 13min) do que na 5ª série (2% ou 3min). Observou-se que o professor de 5ª série não corrigiu exercícios no quadro de giz no dia observado e utilizou outros recursos para o ensino do conteúdo gramatical. Já na 6ª série os dados evidenciaram o uso de 28% (34min) do tempo da aula observada para esta categoria, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 2: A Prática pedagógica de gramática da segunda etapa do Ensino Fundamental



De acordo com os resultados obtidos, pode-se afirmar que o professor de 5ª e 6ª séries leciona nas duas turmas com posturas e enfoques conceituais diferentes, embora em ambas as séries as aulas tenham sido direcionadas pelo livro didático (Gráfico 2). Esta forma de ensinar é a mesma desenvolvida pela professora de 4ª série, conforme dados anteriores (Gráfico 1). Tomando-se como referência os estudos de Silva (1996, p. 13), acredita-se que o fracasso escolar pode estar vinculado ao modo e postura que o professor adota em sala de aula, como o uso incessante do livro didático, pois ao realizar suas aulas dessa forma, quem acaba direcionando a ação pedagógica são os autores dos livros didáticos. Isto pode causar uma "anemia cognitiva" por parte dos professores que não possuem autonomia sobre suas aulas.

Gráfico 3: Atividades de ensino realizadas pelos professores nas quatro séries do ensino fundamental



Os dados coletados nas observações das aulas sobre tonicidade e acentuação gráfica confirmaram a predominância do uso do livro didático como referência para a elaboração e organização da atividade didática. O tempo utilizado para exposição e explicação do conteúdo é menor que o dedicado à resolução de exercícios, e estes são resolvidos a partir da separação silábica, o que não é capaz de promover uma aprendizagem significativa da tonicidade e das regras de acentuação gráfica. Os dados sugerem que essa abordagem didática prioriza o ensino de algoritmos gramaticais, e não a aprendizagem dos conceitos envolvidos na tarefa de identificação da sílaba tônica. Com base nesse ensino os alunos não conseguem compreender a importância da tomada de consciência e memorização das regras gramaticais para a elaboração da escrita, pois ora as entendem como um aspecto dependente da fala, ora como regra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das observações do final do primeiro ciclo e início do segundo do nível fundamental sobre tonicidade e acentuação gráfica revela que a professora de 4ª série não realiza explicações sobre o conteúdo do livro didático. Ela corrige os exercícios do livro sem fornecer explicações aos alunos, que acabam tendo acesso ao conceito de tonicidade tão-somente por meio de leitura individual. É importante ressaltar que a falta de exposição do conteúdo para os alunos pode implicar uma aprendizagem insatisfatória do conteúdo ortográfico.

Segundo a literatura, a baixa utilização do tempo de aula para a

realização desse tipo de atividade é considerada um dos mecanismos seletivos da escola. Isto significa que aos sujeitos que têm menos condições de saber ou aprender este conteúdo fora da escola não são oferecidas as oportunidades necessárias de aprendizagem na instituição, entendida socialmente. Em outros termos, pode-se dizer que a escola não está cumprindo seu papel de transmissor do saber escolar científico a todos os indivíduos de forma igualitária. Em contrapartida, o professor de 5ª série mantém certa coerência no uso das quatro categorias de atividade - exposição oral, resolução de exercícios do livro didático, resolução de exercícios no quadro e leitura do conceito gramatical apresentado pelo livro didático. A literatura especializada sugere que este tipo de postura do professor facilita aos alunos perceber a existência da acentuação gráfica nos vocábulos.

Observou-se que nenhum dos dois professores justificou a acentuação gráfica como uma norma convencionada pela sociedade. Isso permite uma compreensão mais clara de que a acentuação é uma convenção temporária e arbitrária que precisa ser memorizada e assumida, independentemente da competência do indivíduo na linguagem oral, na leitura e na escrita. Alguns estudos enfatizam que a 4ª série do ensino fundamental é o momento mais apropriado para a abordagem do conceito de sílaba tônica e acentuação gráfica, enquanto a 5ª série funcionaria como extensão e aprofundamento do conteúdo. Às séries seguintes restaria o encargo de retomar esse tema apenas quando necessário, dedicando-se ao desenvolvimento de outros conceitos da língua portuguesa.

Os resultados sugerem que a escola (professores) não está favorecendo a formação de conceitos no ensino de tonicidade nem a tomada de consciência das regras de acentuação gráfica. A partir disso, considera-se relevante a organização e experimentação de novas formas de ensinar esses conceitos, de maneira a levar em conta seus aspectos comuns e, principalmente suas diferenças – prosódia e regras da língua materna.

## REFERÊNCIAS

- BEGER, M. **Educação e dependência**. Porto Alegre: Difel, 1976.
- BORBA, F. da S. **Introdução aos estudos lingüísticos**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1975.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & Lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ortografia na escola e na vida. In: Secretaria de educação do Estado de São Paulo. **Isso se aprende com o Ciclo Básico**. São Paulo: CENP, 1986.
- CALSA, G. C. **Intervenção psicopedagógica e problemas aritméticos no ensino fundamental**. Tese (Doutorado). 2002. Campinas: Unicamp, 2002.
- CAMARA JUNIOR, J. M. **Manual de expressão oral & escrita**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Dicionário de lingüística e gramática**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1984a.
- \_\_\_\_\_. **Estrutura da língua portuguesa**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1984b.
- \_\_\_\_\_. **Princípios de lingüística geral: como introdução aos estudos superiores de língua portuguesa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Padrão – Livraria Editora, 1980.
- CATELÃO, E. **Estudo exploratório dos procedimentos de análise sintática utilizados por alunos do ensino fundamental**. Relatório de iniciação científica. Maringá: [s.n.], 2003.
- DORNELES, B. V. Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico. In: LIMA, B. J. **Psicopedagogia o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.
- FIORIN, J. L. **Introdução à lingüística**. São Paulo: Contexto, 2003.
- INEP/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Informe de resultados do SAEB 1995, 1997 e 1999**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.
- MORAIS, A.G. **Ortografia: Ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- NÓBREGA, V. L. **Metodologia do latim**. 2. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1962.
- SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A.L.G.P. **Distúrbios de Leitura e Escrita**. São Paulo: Manole, 2002.
- SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística geral**. Tradução de Antônio Chelini; José P. Paes e Izidoro Blinkstein. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1990.
- SILVA, E.T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto**, n.69, p. 11-15, 1996.
- SILVEIRA, R.C.P. **Estudos de fonética do idioma português**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. p. 97-107.
- SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001. p. 31-76.
- VARELA, J. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, T.T. **O Sujeito da Educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 87-89.