



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ADRIANA DA SILVA VIEIRA

**ERRO ORTOGRÁFICO: POSSIBILIDADES E IMPOSSIBILIDADES
NO FUNCIONAMENTO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO**

**Maceió
2011**

ADRIANA DA SILVA VIEIRA

**ERRO ORTOGRÁFICO: POSSIBILIDADES E IMPOSSIBILIDADES
NO FUNCIONAMENTO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação Brasileira do Centro de Educação – CEDU - da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profª Drª. Adna de Almeida Lopes

**Maceió
2011**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale

- V658re Vieira, Adriana da Silva Vieira.
 Erro ortográfico : possibilidades e impossibilidades no funcionamento
 linguístico-discursivo / Adriana da Silva Vieira. – 2011.
 102 f.
- Orientadora: Adna de Almeida Lopes.
 Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
 Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
 Brasileira. Maceió, 2011.
- Bibliografia: f. 97-100.
 Anexos: f. 101-102.
1. Educação. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 3. Aquisição de
 linguagem. 4. Ortografia. 5. Erro singular. I. Título.

CDU: 372.462

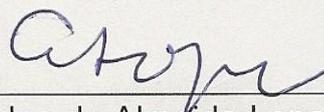
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

“Erro Ortográfico: possibilidades e impossibilidades no funcionamento linguístico-discursivo”

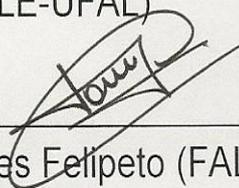
ADRIANA DA SILVA VIEIRA

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 31 de março de 2011.

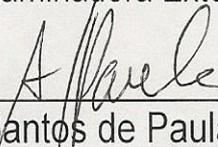
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes
(orientadora - FALE-UFAL)



Profa. Dra. Sônia Cristina Simões Felipeto (FALE-UFAL)
(Examinadora Externa)



Prof. Dr. Aldir Santos de Paula (CEDU-UFAL)
(Examinador Externo)

*A Deus; aos meus pais, Telma e Cícero;
aos meus queridos irmãos Thiago, Alexandra
e Ana Paula; às princesinhas de Deus, minhas
sobrinhas Letícia e Lara; e a todos os meus
familiares.*

A Deus, o criador dos céus e da terra, pelo dom indescritível da vida. Obrigada por tornar meus sonhos realidade, com este tão almejado mestrado, no melhor momento da minha vida. Obrigada por conduzir meus passos, meus pensamentos, minha escrita. Obrigada pelo privilégio de a cada dia desfrutar momentos especiais de adoração. Agradeço pela participação em todos os momentos de minha existência, inclusive na elaboração desta dissertação. Bem sei que “Os céus manifestam a glória de Deus e o firmamento anuncia a obra das Suas mãos. Um dia faz declaração a outro dia, e uma noite mostra sabedoria a outra noite. Sem linguagem, sem fala, ouvem-se as suas vozes (Salmo19:1-3). Sua voz ecoa no universo, de geração a geração seu nome é exaltado. Na natureza podemos contemplar as obras de suas mãos. Não há outro Deus, nem Senhor. Glória para todo sempre sejam dadas ao excelso e maravilhoso Deus. A ti, ó Deus, o meu eterno agradecimento!

Aos meus pais, Telma e Cícero Vieira, por me educarem e me incentivarem nos estudos.

As minhas irmãs e meu irmão, por sempre me apoiarem e estimularem a perseverar pelos meus objetivos.

A minha irmã Alexandra Vieira, pelas orientações metodológicas;

A minha irmã Ana Paula Vieira, pelas intervenções ‘psicológicas’;

Ao meu irmão Thiago Vieira, pelo apoio técnico;

As minhas amadas sobrinhas Letícia e Lara Vieira, pelos alegres sorrisos trazidos a mim nos momentos de construção desta dissertação.

Aos meus queridos amigos e irmãos da minha querida e amadíssima Igreja Adventista do 7º dia do João Sampaio, por sempre orarem por mim.

A todos os colegas de curso pela amizade, companheirismo e incentivo.

A todos os alunos e funcionários da Escola Municipal Dom Miguel Fenelon Câmara, na qual trabalho, pelo aprendizado constante que tem me proporcionado na tarefa de educar.

Aos funcionários do PPGE, pela presteza e atenção no atendimento.

A todo corpo docente que participou direta ou indiretamente para o meu aprendizado.

Ao Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira, por me mostrar a importância de ser uma pesquisadora.

Ao Prof. Dr. Aldir Santos de Paula, por me mostrar o mundo da fonologia.

Às Profas. Dra. Maria Inez Matoso Silveira e Dra. Sônia Cristina Felipeto, pela maravilhosa contribuição dada a este trabalho e pelas necessárias intervenções.

À Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes pela valiosa orientação e pela credibilidade dada a mim no mestrado.

À Universidade Federal de Alagoas, pela oportunidade.

A todos que, de alguma forma, contribuíram com minha formação.

Ao pensar a língua como simples jogo dentro das regras corre-se o risco de recobrir o espaço próprio disso que regula o real da língua, substituindo-o por regras (bio)-lógicas de engendramento de arborescências sintáticas, restringidas pela semântica dos 'sistemas' de conhecimento (discursivamente estabilizados em relações temáticas e formas lógicas) ou com regras dos jogos de linguagem translingüístico a partir das quais o sujeito social do pragmático e do enunciativo permitiria escapar ao 'próprio' da língua, desmascarando o estatuto fictício desse último (PÊCHEUX).

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre ocorrências de erros ortográficos para interpretá-lo sob um ponto de vista linguístico-discursivo. Busca-se, assim, apresentar a relação existente entre os erros singulares e o sujeito que os realiza numa perspectiva do funcionamento da língua e de suas possibilidades. Os estudos descritivos excluem os erros ortográficos singulares ou imprevisíveis por não conseguirem incluí-los em uma de suas categorias definidas e, quando o fazem justificam quase sempre por uma relação fonema/grafema. A visão das categorias do erro incide na chamada homogeneização, pensamento também difundido pelos gramáticos. Contudo, nesse trabalho, a língua é vista no campo da heterogeneidade (MILNER, 1989), que suspende a estabilização gramatical e evidencia uma ação inconsciente do sujeito que se relaciona com a língua de forma singular, já que dela não tem controle. Para este estudo, selecionamos de um corpus de 216 manuscritos, quatro que apresentassem dados singulares. Esses textos foram produzidos por alunos do segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental de escolas pública e particular de Maceió-AL. Foram coletados no período compreendido entre 1996 e 1998 e, atualmente, fazem parte do acervo Práticas de Textualização na Escola, do Projeto Escritura, Texto & Criação (ET&C). Procurou-se considerar a singularidade das ocorrências na ressignificação da fala materializada na escrita do outro (LEMOS, 1996; LOPES, 2005) como resultado de uma mobilização interna dos processos metafóricos e metonímicos (JAKOBSON, 1995), observando as possibilidades e impossibilidades da língua (MILNER, 1989). Distante de ser um receituário linguístico, este trabalho não tem a pretensão de resolver os problemas do trabalho didático com a ortografia, mas enseja ser mais um propiciador de reflexões sobre aqueles erros que não se enquadram nas categorias já estabelecidas. Estes erros singulares podem nos mostrar os efeitos de uma relação do sujeito com a língua. O propósito desta investigação é contribuir para que professores / pesquisadores não descartem os erros irregulares que não se enquadram em nenhuma categoria ou que sejam explicados estritamente por uma teoria descritiva, mas que, a partir de suas ocorrências, possam compreender o percurso da escrita dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de linguagem; Erro singular; Funcionamento linguístico-discursivo.

Ce travail a comme objectif réfléchir sur les faits d'erreurs orthographiques pour l'interpréter sous un point de vue linguistique-discursif. On cherche, ainsi présenter le rapport existant entre les erreurs singuliers et la personne qui les commet dans une perspective du fonctionnement de la langue et de ses possibilités. Les études descriptives excluent les erreurs orthographiques singuliers ou imprévisibles pour ne pas les inclure dans une de ses catégories définies et, quand ils le font sont justifiés presque toujours par une relation phonème/graphème. La vision des catégories de l'erreur tombe sur la surnommée homogénéisation, pensée aussi diffusée par les grammairiens. Toutefois, dans ce travail, la langue est vue dans le champ de l'hétérogénéité (MILNER, 1989), qui coupe la stabilisation grammaticale et met en valeur une action inconsciente de la personne qui se rapporte avec la langue de manière singulière, puisque il n'y a pas de contrôle. Pour cet étude, on a sélectionné d'un corpus de 216 manuscrits, quatre qui présentaient des données singuliers. Ces textes ont été produits par des élèves du deuxième et troisième années de l'Enseignement Fondamental des écoles publique et privée de Maceió – AL. Ils ont été recueillis dans la période comprise entre 1996 et 1998 et, actuellement, font partie du amas Pratiques de Textualisation à l'École, du Projet Écriture, Texte & Création (ET&C). On a pris en considération la singularité des faits dans la ressignification du parler matérialisé dans l'écriture de l'autre (LEMOS, 1996 ; LOPES, 2005) comme résultats d'une mobilisation interne des processus métaphoriques et motonomiques (JAKOBSON, 2005), en observant les possibilités et impossibilités de la langue (MILNER, 1989). Loin d'être un modèle linguistique, ce travail n'a pas la prétention de résoudre les problèmes du travail didactique avec l'orthographe, mais offre l'opportunité d'être un chemin à des réflexions sur ceux erreurs qui ne sont pas inclus dans des catégories déjà pré-établies. Ces erreurs singulières peuvent nous montrer les effets d'une relation de la personne avec la langue. Le propos de cette recherche est de contribuer pour que les professeurs/chercheurs ne mettent pas à l'écart les erreurs irrégulières qui ne sont pas inclus en aucune catégorie ou qui soient expliqués strictement par une théorie descriptive, mais qui, à partir de ces occurrences, puissent comprendre le parcours de l'écriture des élèves.

Mots- clés : Acquisition du langage, Erreur singulière ; Fonctionnement linguistique-discursif.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 01 – Regularidade contextual e morfológico-gramatical | 24 |
| Quadro 02 - Categorias empregadas na classificação dos erros ortográficos..... | 30 |
| Quadro 03 – Possibilidades de representação múltipla | 31 |
| Quadro 04 - Amostra de erros | 34 |
| Quadro 05 – Exemplos de estratégias utilizadas pelas crianças na produção de um som difícil | 37 |
| Quadro 06 – Exemplo de um processo fonológico que atua na produção de sequência de sons | 37 |
| Quadro 07 - Relação de algumas categorias dos processos fonológicos e do sistema ortográfico de erros..... | 41 |
| Quadro 08 - Possibilidades de estruturação silábica | 43 |
| Quadro 09 - Possível e impossível linguístico e material..... | 63 |
| Quadro 10 - Transcrição normativa do manuscrito “O príncipe e o dragão da maldade” | 74 |
| Quadro 11 - Modos de marcar a nasalidade na Língua Portuguesa | 75 |
| Quadro 12 - Vogais tônicas nasais | 75 |
| Quadro 13 – Quantidade de ocorrências de erros das categorias | 77 |
| Quadro 14 - Transcrição Normativa do manuscrito “A bela Adormecida” | 80 |
| Quadro 15 - Uso do L / U | 83 |
| Quadro 16 - Transcrição normativa do texto “As três irmãs-uma bruxa” | 86 |
| Quadro 17 - Transcrição normativa do texto “A princesa do lago encantado” | 87 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Manuscritos interpretados na pesquisa..... | 72 |
| Tabela 2 – Erros registrados no texto “A bela adormecida” | 82 |
| Tabela 3 - Erros registrados no texto “ As três irmãs uma bruxa” | 90 |
| Tabela 4 - Erros registrados no texto “A princesa do lago encantado” | 91 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| ANEXO A: Ficha de filmagem | 101 |
| ANEXO B: Avaliação da escrita das crianças da 1ª. série “c” matutino..... | 102 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1. ESTUDOS SOBRE A TIPOLOGIA DO ERRO | 20 |
| 1.1 O erro ortográfico e suas categorias | 20 |
| 1.2 A relação do erro ortográfico com os processos fonológicos..... | 36 |
| 1.3 Estudos linguísticos-discursivos sobre o erro ortográfico | 43 |
| 2. TEÓRICOS DA LINGUAGEM..... | 47 |
| 2.1 Saussure - as relações sintagmáticas e associativas..... | 47 |
| 2.2 Jakobson – as relações metafóricas e metonímicas | 54 |
| 2.3 Milner - o equívoco do erro na língua | 60 |
| 2.4 Lemos – as posições do sujeito na língua..... | 64 |
| 3. O ERRO ORTOGRÁFICO: POSSIBILIDADES E IMPOSSIBILIDADES NO FUNCIONAMENTO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO | 69 |
| 3.1 Manuscrito 1 - A aglutinação na forma gráfica “tenque” | 73 |
| 3.2 Manuscrito 2 - A troca de u por l | 79 |
| 3.3 Manuscritos 3 e 4 – As formas dr / tr | 85 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 94 |
| REFERÊNCIAS | 97 |
| ANEXOS | 101 |

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo, com a produção deste trabalho, é dar um tratamento ao erro sob o enfoque das possibilidades e impossibilidades da língua no funcionamento linguístico-discursivo¹. As discussões que levantamos incidem na observação de marcas de erro ortográfico presentes nas produções de crianças das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e particulares de Maceió, Estado de Alagoas. Essas relações são imprescindíveis para compreendermos o surgimento singular² do erro. Destacamos as seguintes questões norteadoras da pesquisa: como interpretar ocorrências do erro ortográfico por um viés linguístico-discursivo? O que o erro ortográfico pode nos mostrar sobre a relação sujeito/língua?

Para a seleção dos textos que são analisados neste trabalho, fizemos uma triagem de 216 manuscritos preliminares que pertencem ao acervo Práticas de Textualização na Escola, do Projeto Escrita, Texto & Criação (ET&C). Dessa triagem, apenas quatro foram escolhidos para interpretação dos erros ortográficos e singulares. O critério de seleção adotado seguiu uma minuciosa observação das várias produções, a fim de encontrar dados em que emergissem características singulares do erro. Um fato intrigante que nos chamou a atenção em todos os textos analisados refere-se à questão de os alunos grafarem, em um mesmo texto, formas consideradas erradas e estranhas e formas de acordo com a norma convencional. Vemos, nesses erros, revelações de singularidades que só o próprio funcionamento linguístico é capaz de desvelar.

Encontramos suporte para a análise dos erros singulares no “paradigma indiciário de investigação”, que também é utilizado por Abaurre (2002, p. 83), por ser considerado “um modelo epistemológico fundado no detalhe, no ‘resíduo’”, onde “os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer”.

Desde 1992, Abaurre investiga a presença dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita. Os estudos sobre esses dados, contudo, já haviam emergido e recebido

¹ Utilizamos o termo linguístico-discursivo neste trabalho porque são desenvolvidas questões não só de ordem linguística mas também discursivas, quando são usados os discursos (textos) das crianças.

² Existem dois termos referentes ao erro que são importantes para a aquisição da linguagem. Um deles é o singular e diz respeito às marcas de erro que acontecem seguindo a ordem prevista dentro das possibilidades e do funcionamento linguístico; o segundo refere-se ao erro imprevisível, que corresponde a um tipo de grafia que não está prevista dentro do sistema ortográfico da língua e respectivamente de suas possibilidades, causando estranheza por sua forma gráfica. Nesta pesquisa trabalhamos com o erro singular.

estatuto teórico por Ginzburg (1986). Segundo Abaurre (2002, p. 14), este autor chama a atenção para “um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódico, no singular”. Intitula-o de paradigma indiciário, tendo como característica uma investigação que julga ser mais qualitativa do que os modelos galileanos que adotam o experimento e se centralizam no quantitativo e na repetição dos dados.

Abaurre (2002, p. 14) comenta que Ginzburg considera ser o indiciário melhor para orientar “a própria relação a ser estabelecida, entre o investigador e os dados, na busca daqueles que se podem constituir em indícios reveladores do fenômeno que se busca compreender”.

Compreendemos, contudo, que há nesta metodologia alguns problemas que exporemos a seguir, com fins de melhor explicitar nossa investigação:

1- No paradigma indiciário, o olhar do investigador volta-se para a singularidade presente nos dados que serão investigados, o que, para Abaurre (2002), não seria possível tal investigação ser realizada através de procedimentos experimentais. Romualdo (2000), porém, questiona esse pressuposto levantado pela autora, enfatizando que os dados singulares de que tanto fala só ganham respaldo em sua relação com o categorizável (experimental). Comentando este autor, Lopes (2005, p. 74) nos esclarece que:

Para ele, se um determinado lugar logo evoca o seu contrário, o lugar da qualidade somente pode ser considerado “conjuntamente” com o lugar da quantidade, ou seja, para caracterizar a qualidade, supõe-se já a afirmação da quantidade que aparece como “lugar do duradouro (em oposição ao precário), como lugar do provável (em oposição ao improvável).

2 – Há, no procedimento indiciário, a concepção intrínseca de motivação do sujeito escrevente e de uma intuição perpassada do investigador na descrição do erro. Acreditar que o sujeito é motivado conscientemente a produzir um erro é desacreditar, segundo Lopes (2005, p. 73) no submetimento do sujeito ao funcionamento da língua. Esse pensamento de que o sujeito produz o erro singular por “determinação própria”, descaracterizaria, também, em nossa visão, toda nossa pesquisa, pois trabalhamos com a concepção de um sujeito que não tem controle sobre a língua e a ela submete-se ao produzir o erro. Ainda a esse respeito, Lopes (2005, p. 74) declara que “é certo que, nesse processo, estão imbricadas as subjetividades do aluno produtor e do pesquisador analista, no entanto, o lugar onde o erro emerge é o lugar da ‘brecha’, da ‘quebra’ do todo”.

Nas reflexões de Lopes (2005, p.74), a singularidade não está exclusivamente nos “dados em si”, ou no “sujeito que ‘trabalha’ a língua, como exposto pelos estudos de Abaurre

(2002), mas de um sujeito submetido ao funcionamento da língua”. Comungamos também deste pensamento nesta pesquisa.

Desta forma, diante dos limites que este procedimento nos impõe, trouxemos outra metodologia, que nos ajudará suprir essa lacuna encontrada no paradigma indiciário, centrada nos estudos de Lemos (2002) e se refere ao processo de surgimento do erro vinculado a um submetimento do sujeito ao funcionamento da Língua.

Lemos (1999) parte do pressuposto de que as mudanças que ocorrem na fala da criança, na qual tomamos também como referência para a escrita, não se caracterizam por acumulação nem pela edificação de conhecimento.

Trata-se, ao contrário, de mudanças conseqüentes a captura da criança, enquanto organismo, pelo funcionamento da língua em que é significada como sujeito falante, captura esta que a coloca em uma estrutura a qual, enquanto estrutura é incompatível com a interpretação de que há um desenvolvimento, isto é, mudanças de estado de um conhecimento conceituado como individual (LEMOS, 1999, p. 2).

Neste sentido, Lemos coloca em suspensão a idéia de que a aprendizagem esteja atrelada unicamente ao entendimento difundido pelas concepções psicológicas do desenvolvimento. Prima pela presença do outro como referência observadora da mudança de posição da linguagem pela criança. Segundo a autora (1999, p. 2), “a estrutura em que comparece o outro como instância representativa da língua, a própria língua em seu funcionamento e a criança enquanto sujeito falante, é a mesma em que se move o adulto, enquanto sujeito falante submetido ao funcionamento da língua”. Enfatiza (op. cit. p. 2) que, nesse sentido, “o que identifica o processo de aquisição de linguagem relativamente à posição do adulto nessa estrutura é sua mudança de posição no decorrer do processo”. Nessa teoria, o processo de aquisição da linguagem seria definido pela mudança de posição da criança em relação ao outro, a língua e ao sujeito que insurge nela. O erro, assim, é visto numa perspectiva de ressignificação “pela criança dos fragmentos incorporados da fala do outro”, determinada como “um movimento da língua”.

Desta forma, consideramos que os estudos sobre o funcionamento linguístico associado ao paradigma indiciário, mesmo este contendo falhas, são os procedimentos que mais se aproximam do nosso objetivo na busca de marcas, de pistas do surgimento de erros relacionados às possibilidades do funcionamento da língua, e que nos permitiu detectar indícios reveladores dos erros singulares que sinalizam para a manifestação de um sujeito que também é singular e está submetido à língua.

Observamos que estudos sobre a concepção do erro têm alcançado diferentes proporções teóricas. Dentre as várias teorias sobre o erro, três foram destacadas para confronto e suporte na argumentação: os estudos sobre o erro fonológico de Othero (2005); sobre os erros ortográficos de Morais (1998, 2007) e Zorzi (1998) e os estudos que dão suporte à área da aquisição da linguagem (JAKOBSON, 1995; MILNER, 1989; LEMOS, 1997, 2002).

Para melhor esclarecer nossa visão em relação ao erro ortográfico, separamos as três teorias em dois tipos de estudos sobre o erro: as categorias dos erros e as interpretações do erro sob um ponto de vista linguístico ou discursivo.

Teóricos como Othero, 2005 (processos fonológicos); Cagliari, 1989; Carraher, 1986; Morais, 1998, 2007; Zorzi, 1998 (sistema ortográfico do erro) são alguns dos autores que apresentam categorias do erro. Eles buscaram respostas para a incidência explicável dos diversos tipos de erros que surgem na fala ou na escrita das crianças, classificando-as em uma definida categoria. As ocorrências, porém, que não são possíveis de classificação em uma de suas descrições propostas são, geralmente, deixadas sem explicação.

Tradicionalmente, a Psicologia tem sido o pressuposto referencial para esse tipo de pesquisa, através de conceitos como os de “representação”, “internalização” e “comportamento”. Os dados quantificados nessas pesquisas partem de uma generalização coletiva e atendem expectativas de projetar índices de ocorrência em um grupo maior de pessoas. Privilegia, assim, o que é regular sobre o irregular, implicando, indescritivelmente, a exclusão dos erros singulares (RIOLFI, 2009).

Não queremos, aqui, retirar a importância desses estudos, mas acreditamos que somente as descrições não dão conta de interpretar e explicar os erros, por desconsiderarem o próprio funcionamento da língua.

Riolfi (op. cit.) sustenta a idéia de que há erros que vão além das quantificações que vários teóricos encontram para explicar a sua ocorrência. As certezas estão centradas no fato de as crianças errarem, porém não conseguem interpretar os motivos de tal erro, por não considerarem as possibilidades dentro do funcionamento linguístico.

Recorrendo aos estudos realizados por Perroni (1996), podemos reconhecer que o valor dado à quantificação generalizada dos dados é devido a não existência de um consenso entre os pesquisadores da teoria da aquisição da linguagem, que divagam para uma das supostas ciências que a constituiu: ora oscilam para a metodologia da Psicologia, ora para a da Linguística. Deste modo, o que acontece é que as teorias que são diferentes absorvem de

forma diferenciada o que é chamado de fato linguístico, divergindo no emprego das metodologias e, conseqüentemente, na maneira de interpretar o dado.

Perroni (1996) nos mostra, ainda, que no século passado, o campo da experiência ocupava um espaço privilegiado nas pesquisas que tinham como investigadores, em sua maioria, os psicólogos. O enfoque da língua no campo experimental era dado à “compreensão das estruturas lingüísticas pela criança”, sendo que o alvo a ser alcançado com a pesquisa era a própria “competência lingüística”. Este fato fazia com que se isolassem todas e quaisquer interferências para se chegar ao objetivo da pesquisa, como afirma a autora ao declarar que “tais estudos agiam de forma a isolar todas as ‘interferências’, para se chegar à competência”. (op. cit., p. 18).

Concordamos com o pensamento de Santos (2010, p. 14), quando diz que “por mais diverso que seja o equívoco na escrita, é possível que ele não esteja relacionado à ‘competência’ do sujeito sobre a língua, conforme a visão cognitivista, mas a uma relação de subjetividade e de submetimento aos efeitos da língua”.

Outro ponto que merece ser destacado em relação aos experimentos está no fato do campo metodológico dar uma grande ênfase a estudos com quantidades enormes de sujeitos para garantir uma generalização categórica com maior respaldo. Perroni (1996, p. 18) chama a atenção para esta questão ao alegar que “o enfoque na gramática deu origem aos estudos com grande número de sujeitos, ambiente controlado e uso de categorias definidas à priori”.

Esse procedimento metodológico é também utilizado nos atuais estudos que categorizam o erro ortográfico. Nesse método é aplicada uma mesma descrição previamente definida a vários sujeitos que apresentem características idênticas e compatíveis com as definidas alterações, generalizando, para tanto, os iguais, ao mesmo tempo em que descarta os que lhe são diferentes.

Vale acrescentar que, dentro da perspectiva metodológica apresentada, as metas e projeções das categorias são finalistas, ou seja, projetam no resultado e não se preocupam com o processo. Fixam tanto seu alvo na busca intermitente de enquadrar os erros nas descrições que se esquecem de inseri-los e compreendê-los no funcionamento linguístico. Há por trás dessa questão um aparente imediatismo objetivo em detrimento da subjetividade.

Contudo, a aquisição da linguagem, em uma de suas vertentes, tem procurado dar um estatuto linguístico ao ‘erro’. O subjetivo tem angariado, dessa forma, maior espaço nos estudos de teóricos que versam sobre a questão do erro singular, objeto também de nossa investigação. Este tema tem sido um dos focos das crescentes pesquisas sobre a linguagem, o que indicia um sutil despertar sobre o papel da subjetividade nos estudos em torno da

singularidade do erro. Seu esboço está pautado em uma metodologia que é vinculada à investigação do processo de submissão do sujeito à língua.

Tomando esses aspectos como ponto de partida neste estudo, pretendemos apresentar as incidências do erro numa visão descritiva dos erros fonológicos e ortográficos, que fundamentam a teoria da metodologia objetiva, como também interpretar os erros que aparecem singularmente nos textos dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental de instituições pública e privada, apresentando esse processo correlacionado à submissão do sujeito às possibilidades de uso da língua.

Dessa forma, em contrapartida aos estudos que apenas categorizam o erro ortográfico, buscamos aporte teórico em pesquisadores da linguagem (JAKOBSON, 1995; MILNER, 1989; LEMOS, 1995, 1996, 1997, 2000) que levam em consideração um sistema da língua marcado pela ‘falta’ e sustentado por uma ‘ordem’ materializada pelos eixos metafóricos e metonímicos. E, também, por pesquisadores (CALIL, 2007; FELIPETO, 2007; CALIL E FELIPETO, 2008; LOPES, 2005) que elegem os erros eliminados como objeto investigativo, analisando-os pelo viés do funcionamento linguístico-discursivo que aponta para um sujeito capturado pela língua. Essa nova interpretação, ainda não largamente divulgada, garante seu espaço investigativo nas atuais pesquisas sobre os erros ortográficos.

Gostaríamos de compartilhar um pouco de como iniciamos nosso estudo com a temática do erro. Após concluirmos o curso de Pedagogia em 2000, iniciamos nossa trajetória docente com alunos das séries iniciais em 2001, nas redes de ensino estadual e municipal. As maiores dificuldades dos alunos se concentravam nas questões de cunho ortográfico. Independente da área do conhecimento, os textos produzidos continham erros que fugiam do nosso entendimento, por serem inusitados, estranhos. Tentamos criar estratégias para ajudar os alunos na ortografia, sendo uma delas fazer relação do som com a escrita. Em alguns casos isso surtiu efeito. Mas, em outra parte da turma, ainda surgiam erros, mesmo que em menor escala. Não compreendíamos, dessa forma, o porquê dos alunos não avançarem nas questões ortográficas, mesmo tendo memorizado regras de escrita. Havia algo que não se encaixava quanto às explicações e tratamentos dados ao erro e os alunos, mesmo conhecendo a convenção, continuavam a errar.

Acreditávamos, assim, como as teorias descritivas afirmam, que o fato de corrigir um tipo de erro, de usar o procedimento fonológico ou mesmo pronunciar lentamente as letras/sílabas seria o bastante para seu avanço nas questões ortográficas. Parece ingênuo nosso pensamento, mas confiávamos totalmente que a fono/grafia era a base para a dissolução de tal problema.

Ultrapassando essa visão, vemos agora que a idéia corrente nas práticas pedagógicas cria uma ilusão de apagamento do erro por não observá-lo dentro das possibilidades da estrutura linguística. Como nos aponta Calil (2007, p. 74), os estudos vigentes sobre as categorias do erro ortográfico trazem a mesma concepção de sujeito que “estabelece na escrita uma relação que envolve a identificação de fonemas com determinados grafemas que possam representá-los”. Essas relações estabelecidas por essas teorias incorrem no mesmo pensamento de que o funcionamento da escrita atrela-se a uma representação da fala em que o indivíduo analisa, verbaliza e memoriza as convenções e regras ortográficas para ter integral domínio da escrita.

Antes, porém, de compreendermos o erro sob o fundamento estrutural da língua, este se encontrava, para nós, num campo misterioso e instigador. Foi então que em 2006 surgiu uma oportunidade para sermos tutora do Pró Letramento, um programa institucional de formação de professores. Os cursos de formação para os tutores do Pró Letramento foram clareadores de vários pontos obscuros que até aquele momento tínhamos sobre a questão do erro. O entendimento do sociointeracionismo e das variações linguísticas foram minimizando a angústia que nutríamos a respeito do procedimento adotado em sala de aula em relação a esse tema. Contudo, ainda faltava algo que complementasse ou avançasse nesses estudos. Ao ingressarmos no mestrado em educação, no ano de 2009, nos deparamos com o outro lado do erro ortográfico: sua possibilidade no funcionamento linguístico. Esse entendimento demandou estudos minuciosos sobre esta temática, uma vez que tínhamos tido pouco acesso a tais conhecimentos, devido, também, não sermos da área de Letras. Mas foi e está sendo gratificante conhecermos e aprofundarmos as faces da língua, sobre suas possibilidades e impossibilidades linguísticas, sobre o sujeito que erra por estar submetido ao seu funcionamento.

Percebemos, assim, que as categorias discorrem sobre o que está atravessado pelo previsível, mas não incorporam em seus estudos os erros da ordem do singular, que ultrapassam as regras memorizáveis da ortografia e que sinalizam um sujeito no funcionamento da língua. Esclarecemos que, com tudo que foi dito, não é nosso intuito descartar os estudos vigentes das categorias do erro, mas refletir sobre a explicação dos erros singulares que não se enquadram nas categorias descritivas e por elas são descartadas ou, que, são explicadas dissociadamente da estrutura linguística.

Diante disto, ressaltamos que o ponto norteador deste trabalho se concentra justamente no entendimento de que a incidência do erro revela a imbricada relação do sujeito

com as possibilidades e funcionamento da estrutura da língua, indiciando uma singularidade presente não só nos erros, mas também no sujeito que erra.

Desse modo, os erros singulares ou irregulares nos revelam uma relação estritamente ligada entre o sujeito e a língua e, embora, sua grafia fuja do que é proposto no padrão ortográfico ou gramatical e de seus usos, seguem-se num contínuo das probabilidades permissivas dentro de suas próprias regras. Esses pontos darão pressupostos teóricos para a análise dos manuscritos, neste trabalho.

O primeiro manuscrito a ser analisado foi produzido por alunos de uma instituição particular e sua interpretação se concentra num estranhamento da aglutinação dos significantes *tem que* substituído pela dupla escritora pelo termo *tenque*. A segunda interpretação corresponde a uma reafirmação da singularidade existente nas trocas de *u* por *l* nas diversas palavras que foram utilizadas pela dupla de alunos da escola pública em sua produção textual; a terceira e última análise mostra as possibilidades e impossibilidades das formas *dr* e *tr* presentes em duas produções textuais de duas duplas de alunos de uma instituição particular e de uma pública. O observável nas composições foi o erro singular, aparentemente inexistente de explicação pelas categorias do erro ou apenas explicado por uma relação fono/grafia, a fim de desvendar a singularidade de um sujeito-autor imerso no funcionamento linguístico, diante das probabilidades que a língua oferece.

Este trabalho visa, assim, a ser mais uma semente plantada sobre essa temática, esperando que haja uma acessibilidade desse conhecimento, desde o meio acadêmico até a sua ponta — a escola e os professores que nela exercem sua função educativa. Nosso desejo com esta pesquisa é que haja a correta compreensão da singularidade do erro como um acontecimento de um sujeito singular que erra em uma tentativa, ainda que inconsciente, de se aproximar da norma apresentada pela estrutura da língua, para ser por ela completamente submetido.

Passemos, então, para o primeiro capítulo.

1. ESTUDOS SOBRE A TIPOLOGIA DO ERRO

O erro ortográfico³ tem-se constituído em uma das grandes inquietações que permeia o cenário escolar, sendo motivo de discussões sobre sua incidência nas diversas composições. O incômodo causado pelo erro tem atingido não só ao errante, mas principalmente ao professor que atribui, muitas vezes, sua ocorrência a uma falta de saber do aluno que, se não for imediatamente corrigido, representaria também uma ameaça a sua capacidade de ensinar. Isso, porque o professor ocupa uma posição interventiva social e quando deixa de agir como o esperado pela sociedade, acredita que falhou em sua tarefa educativa.

Em meio a essa turbulência de idéias de interferência didática, a forma encontrada por muitos professores para tentar ‘domar’ essa falta que permeia as produções textuais de seus alunos se dá através de aplicação dos estudos tipológicos e descritivos do erro.

Dessa forma, a incidência do erro é comumente vinculada às teorias descritivas do erro ortográfico que procuram destacar uma indicação prioritariamente voltada para o valor relacional entre som/letra, excluindo conseqüentemente os erros que não se enquadram em nenhuma das categorias previamente definidas.

Estudos classificatórios do erro vêm sendo analisados por vários teóricos que acreditam ser o erro algo inevitável que acomete todo sujeito, sendo possível explicá-lo e prevê-lo em uma das categorizações existentes em que serão encaixados.

Os teóricos que elencaram algumas categorias explicativas para o aparecimento do erro ortográfico e serão abordados nessa sessão são Carraher (1986), Cagliari (1989), Zorzi (1998) e Morais (1998, 2007), sendo dada ênfase aos estudos destes dois últimos.

1.1 O erro ortográfico e suas categorias

a) Morais e a correspondência regular e irregular do som

³ Decidimos aqui pela utilização do termo ‘erro ortográfico’ denominação dada comumente ao erro de grafia e já adotada em trabalhos de outros autores (LOPES, 2005; CALIL & FELIPETO, 2008) mesmo sabendo que pela origem da palavra essa expressão poderia ser considerada contraditória, uma vez que a palavra ‘ortografia’ significa ‘escrita correta’ (orto=correto e grafia=escrita).

Morais (1998, 2007), tem debruçado seu olhar investigativo para questões oriundas as incidências de erros constituintes nas produções textuais de alunos de escolas públicas e privadas, buscando uma inovação do ensino ortográfico através de uma proposta de condução didática. Moraes (1998), defende a idéia de que se o professor compreender as razões de existência do erro poderá dar conta de sua tarefa em ajudar ao aluno a escrever corretamente.

Morais (op. cit.), fez sua pesquisa com a participação de 116 alunos brasileiros, metade da escola pública e metade da particular do 2º ao 5º ano da cidade do Recife, a fim de verificar que tipos de erros eram mais comuns nas produções desses discentes de meios sociais distintos. Inspirou-se na proposta do molde psicológico de Annette Karmiloff-Smith, que acredita que os avanços proveitosos angariados pelo aprendiz em algum campo do saber estariam ligados a uma condição de explicitação, do qual tenha elaborado sua informação mais específica de tal domínio. O objetivo de Moraes foi então o de procurar verificar se o rendimento ortográfico dos alunos envolvidos na pesquisa tinha relação com o plano de conhecimento interno elaborado por eles sobre a norma ortográfica. O resultado evidenciado pelo autor foi de que alunos de ambas as instituições cometeram erros, mudando apenas o grau de incidência de casos, sendo os de regularidade cometidos pelos de escola pública e os de irregularidade, pelos da particular. Segundo Moraes (1998), este fato ocorreu porque os alunos desfavorecidos, da escola pública, não têm acesso a materiais escritos em suas casas, somente na escola passariam a ter esse contato; já os da particular têm um maior acesso e, por isso, teriam angariado maior êxito nas questões regulares.

Segundo Moraes (1998, p. 61), “[...] para apropriar-se da ‘linguagem que se escreve’, o aluno precisa conviver com bons modelos de textos”. Isto implicaria dizer que o contato com material textual de boa qualidade é uma condição fundamental para o aluno internalizar as características dos textos e produzi-los com maior eficácia. Do mesmo modo, Moraes (1998) acredita que para as normas ortográficas serem internalizadas é preciso que o aluno tenha contato com modelos gráficos corretos que o permita refletir sobre o que escreve.

Morais (2007, p. 11), a partir da leitura de Benveniste & Chervel (1974), relata que a ortografia fora criada com uma intencionalidade de atender um padrão de escrita que acoplasse “o ideal fonográfico (uma escrita que refletisse regularmente uma forma idealizada de pronunciar) e o princípio ideográfico (que opta por manter a etimologia, a notação das palavras em sua língua original)”.

Morais (1998, p. 19), ainda que conceba que as soluções encontradas para estabelecer a norma ortográfica é uma arbitrariedade convencional, já que é fruto de uma convenção da sociedade, vê na norma ortográfica uma convenção necessária, “um recurso

capaz de ‘cristalizar’ na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente”, diz o autor. Para ele, a possibilidade de prever questões ortográficas que podem ser resolvidas por uma regra gerativa não significa que não seja arbitrária a norma ortográfica.

Morais (1998, p. 20) acredita que, sendo a ortografia uma norma de convenção social, seu conhecimento não pode ser incorporado aleatoriamente pela criança, mas necessitará da ajuda do outro. O autor salienta que “quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já apreendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica”. Este fato, segundo o autor é um importante distintivo para compreendermos “porque os alunos cometem tantos erros ao escrever seus textos e porque temos que ajudá-los na tarefa de a ‘escrever segundo a norma’”.

Segundo Moraes (2007, p. 10), a diversidade de formas de notar uma palavra é reflexa da dominação, convivência e conveniência estabelecida em cada país, de cada povo, uma vez que um mesmo som é transcrito por diferentes povos de maneiras multiformes devido à tradição que está presente nas línguas. Assim, para o autor o não seguimento da norma gera um risco de “sermos discriminados – e penalizados – caso não ponhamos no papel as palavras como devem ser”, uma vez que o método tradicional e o progressista são duas fortes idéias que tem arraigado as práticas de ensino do sistema ortográfico no nosso país.

Morais (2007) acredita que por vezes o professor é conduzido em sua prática, conforme o método tradicional, a perseguir e reprovar o aluno por causa dos vários erros ortográficos que cometeu em seu texto; ou, mediante os progressistas, a deixar de ensinar a ortografia, confiando que é uma tolice tal questão. Segundo Moraes, é essa falta de clareza e firmeza de idéias referentes ao erro que tem gerado confusão no verdadeiro entendimento dos encaminhamentos didáticos que a ele devem ser dados.

Morais (1998) sustenta a idéia de que é preciso que o educador se inteire do real problema ortográfico do aluno, verificando se a dificuldade apresentada é de correlação regular ou irregular, a fim de serem encaminhadas as atividades didáticas direcionadas a solucionar a real necessidade ortográfica. Enfatiza ainda que o ensino ortográfico tenha que pressupor uma internalização reflexiva desse objeto de conhecimento por quem a aprende, não sendo utilizadas atividades mecânicas, como uma mera cópia sem sentido, para se alcançar a almejada grafia correta.

Assim, no intuito de contribuir para que alunos e professores reflitam sobre a norma ortográfica, Moraes (1998) divide o ensino da ortografia em duas correspondências:



Para Morais (1998), aprender ortografia não é uma questão simplesmente de memorizar ou decorar regras, como muitos supõem, pois a organização da norma⁴ ortográfica da Língua Portuguesa permite distinguir entre duas correspondências: letra-som (regulares), que são facilmente compreendidas, e as irregulares, que exigem uma memorização das palavras por quem aprende. Para o autor a distinção entre essas duas correspondências são fundamentais no ensino da ortografia.

Essa distinção nos permite compreender que os erros ortográficos não são ‘coisas idênticas’, pois erros semelhantes em sua aparência – porque envolvem a ‘troca de uma letra por outra’ – têm naturezas diferentes [...] o entendimento do que é regular e irregular em nossa ortografia me parece fundamental para o professor organizar o ensino. (MORAIS, 1998, p.27 e 28).

Percebemos que perpassa em Morais, ao estabelecer essa distinção entre esses dois tipos de correspondências letra som regulares e irregulares, a antiga proposição de que há uma interferência da fala na escrita, sendo o surgimento do erro relacionado a estreita ligação de que ainda se faz da transposição do som para a grafia.

Antunes (2003, p. 60), contrariando essa interferência declara que “em alguns contextos, é possível estabelecer uma série de regras que determinam o emprego de certos grafemas, os quais, como se sabe, não correspondem univocamente aos sons dos fonemas”.

De acordo com os estudos de Morais (1998), é possível estabelecer que as distintas relações entre letra-som estão elencadas em três tipos de correspondência fonográfica regular: diretas, contextuais e morfológico-gramatical. Vejamos um quadro, com alguns casos dessas duas últimas regularidades, exposto por Morais (op. cit.) em seu trabalho e, logo após, faremos uma breve explicação das três.

⁴ Ling. Conjunto de regras que determinam o uso de uma língua - <http://dic.busca.uol.com.br/result.html?t=10&ref=homeuol&ad=on&q=norma&group=0> – acessado em 02-09-2010

Quadro 01 – Regularidade contextual e morfológico-gramatical

| Casos de regularidades contextuais | Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos | Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais |
|---|---|--|
| <p>Os principais casos de correspondências regulares contextuais em nossa ortografia são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso de R ou RR em palavras como “rato”, “porta”, “honra”, “prato”, “barata” e “guerra”; • uso de G ou GU em palavras como “garoto” e “guerra”; • o uso de C ou QU, notando o som /k/ em palavras como “capeta” e “quilo”; • o uso do J formando sílabas com A, O e U em palavras como “jabuti”, “jogada” ou “cajuína”; • o uso do Z em palavras que começam “com o som de Z” (por exemplo, “zabumba”, “zinco”, etc.); • o uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O e U, como em “sapinho”, “sorte” e “sucesso”; • o uso de O ou de U no final de palavras que terminam “com o som de U” (por exemplo, “bambo”, “bambu”); • o uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I” (por exemplo, “perde”, “perdi”); • o uso de M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “conto”, “minha”, “pão”, “maçã”, etc.). | <p>Exemplos de regularidade morfológico-gramatical observados na formação de palavras por derivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA no final; • “beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA; • “português”, “francês” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS no final; • “milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L; • “famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros adjetivos semelhantes se escrevem sempre com S; • “doidice”, “chatice”, “meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C; • Substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA E ÂNCIA também se escrevem com C ou Ç ao final (por exemplo, “ciência”, “esperança” e “importância”). | <p>As regras morfológico-gramaticais se aplicam ainda a vários casos de flexões dos verbos que causam dificuldades para os aprendizes. Eis alguns exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U no final; • “cantarão”, “beberão”, “partirão” e todas as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ÃO, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”); • “cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS; • todos os infinitivos terminam com R (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país. |

Fonte: MORAIS, 1998, p. 31, 33 e 34

- Diretas - grafias de p, b, t, d, f, v - não há muita dificuldade para se usar essas letras ao aprender a convenção alfabética;
- Contextuais - o contexto da palavra que vai definir qual letra (ou dígrafo) que vai ser usada. Ex.: r forte e r brando, rr;

- Morfológico-Gramaticais - aspectos ligados a categoria gramatical da palavra que estabelece a regra. Ex.: portuguesa e francesa e demais adjetivos que indicam lugar de origem escrevem-se com -esa no final.

Lopes (2005, p. 55), acredita haver uma necessidade de melhor explicar as regras regulares contextuais, pois segundo a autora:

Se atentarmos para o que está classificado como “regularidades contextuais”, podemos ver que elas perdem sua força explicativa quando se observa o que está definido como “contexto”. Por exemplo, há um “contexto” semântico entre “bambu” e “bambo”, mas há um “contexto” gramatical entre “(eu) perdi” e “(ele) perde”. Como estabelecer uma diferenciação? Haveria aí um equívoco na classificação? Talvez estas formas verbais “perdi/perde” devessem estar no caso das regularidades morfológico-gramaticais, por estarem relacionadas à flexão verbal.

Esse ponto assinalado por Lopes (2005) traz à tona uma falta de relação no que Morais (1998) chama de contexto, já que não é bem definido esse termo e a ligação entre uma palavra e outra pode estar atrelada tanto a uma característica semântica quanto a uma gramatical. Assim, segundo a classificação proposta por Morais, os verbos perdi/perde estariam encaixados na regularidade contextual por causa do som do i prevalecer na pronúncia destas palavras. Porém, quanto à flexão verbal poderiam ser encaixadas na regularidade morfológico-gramatical, dando margem nessa questão para uma oscilação despontada na disposição da categoria atribuída por Morais.

As correspondências irregulares, por sua vez, se concentram na escrita, pois não há regra que ajude o aprendiz a refletir sobre a língua, sendo preciso, na dúvida, consultar modelos (como o dicionário) ou então memorizar as palavras. Na percepção de Morais (1998) as formas irregulares acompanham os seres humanos até o fim da vida, pois sempre haverá palavras raras que nunca tivemos oportunidade de ler ou escrever, ou cuja grafia não é possível recordar. Assim, para o referido autor é necessária a exposição a textos e a prática de leituras constantes para internalização da grafia das diversas palavras que se encaixam nesse grupo categórico.

Vejamos abaixo alguns exemplos da correspondência irregular definidas por Morais:

- Som do s (cidade, auxílio, seguro, assistir)
- Som do g (girafa, jiló)
- Som do z (zebra, casa, exame)
- Som do x (enxada, enchente)

Expressando seu pensamento sobre a questão da irregularidade estudada por Morais (1998), Lopes (2005, p. 56) declara que:

Quanto às irregularidades, podemos observar algo que resvala, que é deixado de fora. Os erros ortográficos classificados como irregulares carecem de uma melhor fundamentação, uma vez que são apenas exemplificados com algumas ocorrências da língua e encaminhados didaticamente à memorização, faltando, desse modo, uma interpretação que avance nas justificativas centralizadas na “tradição de uso” ou na “origem da palavra”.

Há outra questão que nos chamou a atenção nas pesquisas de Morais (1998), que é o fato de as crianças favorecidas e desfavorecidas participantes da investigação ter índices de erros. Mesmo os favorecidos erraram. Isso mostra que somente ter bons hábitos de leitura e ser pertencente a uma camada rica da sociedade não dissolve o erro regular ou irregular. Pelo contrário, o erro é evidenciado, ainda que em menor grau. Se esses alunos favorecidos já tivessem ‘internalizado’ a forma correta de grafar por demonstrarem conhecimento das regras ortográficas, por que incidiram no erro? Como explicar os erros ortográficos expressos em produções em que a criança já tem estabilizada a grafia correta? Como justificar o erro que foge às categorias ortográficas? Esperamos que as respostas a essas questões sejam contempladas no decorrer deste trabalho.

Ainda que não concorde com alguns dos posicionamentos de Morais, Lopes (2005, p.56) não descarta os estudos do referido autor e considera que “o mérito do trabalho consiste na reflexão sobre o ensino da ortografia: a análise crítica das práticas usuais e a definição de estratégias metodológicas para o trabalho de intervenção em sala de aula”.

Diante disso, percebemos que esses estudos sobre a regularidade e irregularidade da língua não dão conta em responder as questões impostas pelo erro, deixando margem para algumas dúvidas quanto à ordem de sua classificação dentro da categorização. Isto se deve, talvez, pela postura cognitivista assumida por Morais diante do erro, acreditando que o aluno seja capaz de controlar a língua e, conseqüentemente, possa conter sua emergência por simplesmente terem aprendido as regras do sistema ortográfico. Este fato é discordado por nós, pois a língua não dá para ser controlada pelo sujeito, sendo este que se submete a suas regras, devendo o erro, em nossa visão, ser interpretado dentro do funcionamento linguístico.

b) Zorzi e as categorias de erros

O autor sobre o qual nos debruçaremos nessa seção é Zorzi (1998). Os estudos deste autor se voltam para as questões relacionadas às dificuldades de escrita presentes nas composições infantis. Duas situações vivenciadas por Zorzi o influenciaram na decisão em tornar a escrita mais acessível às crianças. Uma delas está na infância, em que duas pessoas com as quais ele convivia nesse período apresentaram grandes dificuldades com a escrita, o que acabou por levá-los a não concluir nem sequer o primeiro grau, atual nível fundamental; a segunda, já na fase adulta, foi vivenciada no seu trabalho em fonoaudiologia clínica com pacientes que apresentavam dificuldades com a aquisição da linguagem escrita.

Essas circunstâncias vivenciadas por Zorzi (op. cit.) o colocaram num papel desafiador: tentar compreender o processo de apropriação da escrita pelas crianças e torná-la mais acessível aos alunos que apresentam grandes dificuldades na aquisição da mesma, a fim de mudar essa relação conflituosa entre o aprendiz e a língua escrita. Pensando nisso, o referido autor se empenhou em mergulhar num estudo da diversidade existente no desenvolvimento da língua escrita.

Zorzi, que é graduado em fonoaudiologia, tinha herdado de seu curso a noção de que os problemas encontrados na escrita tinham sua premissa ou explicação em alterações nas funções psiconeurológicas (sistema funcional da linguagem), relacionando-os a questões motoras e perceptuais. Zorzi (1998, p. 14) sustentava, no entanto, a idéia de que as fórmulas ‘milagrosas’ que tudo explicavam e resolviam estavam longe do que na realidade se processava na relação entre o aluno e a escrita. Para ele, treinar simplesmente as habilidades para enfrentar os problemas funcionais da linguagem, por falhas no processo, se constituía em uma “grande fórmula, grande esperança”, mas no final de tudo seria também “um grande fracasso”, já que no trabalho com a escrita “não há receitas tão simplistas que possam dar conta de fatos tão complexos como os envolvidos na aprendizagem em geral e, particularmente, da escrita”.

Em função do seu trabalho clínico, Zorzi (1998) tem se deparado com vários casos de crianças que lhe são encaminhadas com distintos graus de problemas na alfabetização, com índices de troca ou alteração de letras, seja na leitura ou na escrita, sendo que em várias construções de palavras na escrita, a repetição do erro é constante. Para o autor, esse não é o maior problema das crianças, porém ainda é o mais observável e mais fácil de ser constatado por ser mais bem visualizado. Tendo em vista que as dificuldades de construção textual, de elaboração narrativa são mais difíceis de avaliar, pois estão numa ordem subjetiva, o que fica

mais evidente na escrita das crianças é se “escreve de modo ortograficamente correto ou não”, já que “escrever errado chama a atenção da escola e da família” (ZORZI, 1998, p. 14).

Segundo Zorzi, ainda não foi encontrada uma resposta satisfatória que responda de forma ampla a todas as questões impostas pela escrita, contudo novos estudos procuram mostrar novas formas de se analisar e compreender as alterações de escrita. Assim, o autor aproveita para utilizar-se de seu contato com a psicolinguística, teoria piagetiana e descobertas de Ferreiro e Teberosky (1979), para pensar numa aprendizagem de escrita que se afastasse dos modelos apenas psiconeurológicos que havia convivido e aprendido até o momento. Outro fator que Zorzi eleva como crucial para avançar nas questões sobre a escrita foi a oportunidade que teve de trabalhar em um local em que pode desenvolver trabalhos clínicos com crianças da rede pública e, no qual, existia uma equipe multidisciplinar envolvidas no acompanhamento a essas crianças que apresentavam um quadro de distúrbio de aprendizagem. Nesse trabalho, Zorzi verificou que os encaminhamentos dessas crianças pela escola pública com a alegação de tal “distúrbio” eram improcedentes.

Para Zorzi (1998, p. 15), em relação a esses casos, o termo mais apropriado para o problema de aprendizagem estaria na verdade ligada a forma de ensinar do professor, no qual as crianças não possuíam distúrbio de aprendizagem, mas eram “vítimas de distúrbios de ‘ensinagem’”. Por outro lado, no entanto, Zorzi constatou que realmente existiam alguns problemas que afetavam a aprendizagem das crianças, que podem ser características de dificuldade neurológicas desencadeadores de vários transtornos.

Por isso que Zorzi (op. cit., p. 15) admite que “há, de fato, problemas que podem estar centrados na criança”, no entanto, ele acredita que estes “seguramente, devem existir em número muito inferior àquele que comumente imaginado no meio educacional quando se pensa em justificar o chamado ‘fracasso escolar’”.

Para Zorzi (1998, p. 17), os métodos que são comumente empregados para a concretização da alfabetização, trazem como pressuposto de que “escrever bem é escrever ortograficamente certo”. Devido a isso, os métodos desenvolvidos na escola visam basicamente conter os erros que possam surgir nas escritas das crianças. Assim como Carraher (1986), Zorzi (1998, p. 22) comunga da idéia de que “dominar a escrita não se limita a saber escrever palavras corretamente”. Para este autor, em concordância com o pensamento de Varlota (1990), a ortografia se constitui em um dos vários elementos que compõem um texto, não sendo o mais importante a ser observado.

Zorzi (1998, p. 23) considera que “aprender a escrever implica compreender os diferentes usos que as pessoas fazem da escrita, que não se reduzem aos usos que a escola faz

ao solicitar cópias, ditados, completar frases, redações, leitura de textos em voz alta e assim por diante”.

O que acontece na escola, de acordo com Zorzi (1998, p. 22) é que “simula-se o uso da escrita com o objetivo de exercitá-la para que seja usada um dia, no futuro” e, com isso, “o ensino da escrita acaba se transformando em uma repetição sem fim de atividades com fragmentos de linguagem que não levam em consideração a condição de falante que o aluno já possui”.

Zorzi (op.cit., p. 24) assegura que não se dá para resolver os erros ortográficos de forma isolada, mas é necessário que a criança “os compreenda no contexto social da escrita”, e, embora a aprendizagem não esteja reduzida ao domínio da ortografia, o autor compreende a importância existente no entendimento da apreensão da escrita para a alfabetização. Por isso, seu estudo procura visualizar as trajetórias dos erros produzidos pelas crianças, analisando sua apropriação do sistema ortográfico para melhor criar situações de facilitação da aprendizagem.

Para isto, Zorzi (1998), fez sua investigação com composições textuais de 514 estudantes e encontrou 21.196 formas de escrever que divergiram da norma ortográfica vigente. Classificou esses *erros* ou *alterações ortográficas* em uma das dez novas categorias propostas por ele a partir de um estudo comparativo dos erros propostos por Cagliari (1989) e Carraher (1986). Ambos, entretanto, condescendem com a mesma linha de pensamento e consideram que os erros tenham como uma de suas causas a interferência da fala. Este discurso está também presente nas falas de professores que tem essa mesma concepção alojada em suas mentes e focalizam os erros num processo de oral = escrito, ou seja, explicam os erros a partir da concepção de interferência da fala na composição escrita.

Acreditamos, assim como Calil et al (2006, p. 74), que a despeito de haver distinta maneira de análise e classificação “de tais erros, estes trabalhos têm um mesmo denominador comum: assumem que o sujeito estabelece na escrita uma relação que envolve a identificação de fonemas com determinados grafemas que possam representá-los”. Em relação a esse fato recorreremos também a Perroni (1996, p.23) quando afirma que “as categorias que emergem post-priori dos dados de um determinado investigador podem ser as mesmas, talvez nomeadas diferentemente por outro investigador”.

Zorzi, assim como Carraher e Cagliari, aponta categorias de erros que apresentam uma estrita relação com som/grafema, nomeando-as com nomes diferentes, mas no final tem semelhanças contundentes. Observemos o quadro a seguir:

Quadro 02 - Categorias empregadas na classificação dos erros ortográficos

| Categorias empregadas na classificação dos erros ortográficos | | |
|---|--|---|
| Cagliari – 1989 | Carraher – 1986 | Zorzi (1997) |
| Transcrição fonética | Transcrição da fala | Apoio na oralidade |
| Uso indevido de letras | Erros ligados à origem das palavras | Representações múltiplas |
| Hipercorreção | Supercorreção | Generalização de regras |
| Modificação da estrutura segmental: trocas, supressão, acréscimo e inversão | Erros nas sílabas de estruturas complexas | Omissão de letras |
| Juntura intervocabular e segmentação | Ausência de segmentação e segmentação indevida | Junção/separação não convencional de palavras |
| Forma morfológica diferente | Erros por considerar as regras contextuais | Confusão entre as terminações am x ao |
| Forma estranha de traçar as letras | Erros por ausência de nasalização | Trocas surdas/sonoras |
| Uso indevido de maiúsculas e minúsculas | Erros por trocas de letras | Acréscimo de letras |
| Acentos gráficos | | Letras parecidas |
| Sinais de pontuação | | Inversão de letras |
| Problemas sintáticos | | Outras trocas |

Fonte: ZORZI, 1998, p. 41

Neste quadro é possível identificar 11 categorias propostas por Cagliari e Zorzi, ao passo que Carraher propôs 7, ausentando totalmente a aparição dos erros inexplicáveis ou singulares em suas pesquisas. Cagliari (1986) chama os erros inexplicáveis como de problemas sintáticos; Zorzi (1998) considera como *outras* trocas. A palavra *outras*, porém, não define que erros são esses, mas passa a idéia dos mesmos serem irrelevantes na investigação realizada pelo autor.

Vejamus então um breve resumo das categorias apresentadas por Zorzi (1998) discorridas abaixo:

1. Possibilidade de representações múltiplas – este se dá porque um mesmo som pode ser representado por várias letras ou, então, vários sons podem representar uma mesma letra; segundo Zorzi (1998) isto gera uma confusão para a criança na hora de grafar uma palavra

que esteja nessa categoria por não ter uma forma fixa que a referende. Para entendê-la melhor, observemos o esboço abaixo que foi organizado a partir do estudo deste autor:

Quadro 03 – Possibilidades de representação múltipla⁵

| Fonemas | Letras que podem ser usadas na escrita | Possíveis erros envolvidos na grafia do fonema |
|--|---|---|
| / s / | s – pasta, sentindo; ss – travesseiro; sc – descer; sc – cresceu; c – cimento; xc – caçador ; x – explicação; z – nariz. | paxta; centindo; travesseiro ; deser; creseu; simento;casador; esplicação; naris |
| / z / | z – zero; s – presente; x – exemplo | sero ; prezente ; esemplo |
| / ʃ / | x – bruxa ; ch – manchar | brucha; manxar |
| / ʒ / | J – tijolo ; g – gelatina | tigolo; jelatina |
| / k / | q – quarto; c - caçador; k – Kátia | cuarto; qasador; Cátia |
| / χ / - usado em posição inicial de sílaba e / r / - usado no interior e entre vogais ou final de sílaba. | parede; churrasco | parrede; churasco |
| / ʒ / / g / | g / j - já; jornal; sangue Obs.: quando a letra g é acompanhada de e e i o som utilizado é / ʒ /; Quando a letra g vem antecedida por vogais (a,o,u) ou nas sílabas gue, gui, o som que prevalece é de / g /. | gá gornal sange |
| / k / | c / qu – quero Ob.: a letra c pode representar o fonema / k / e o fonema / s /, o que segundo Zorzi (1998) condiciona a criança a usar o c no lugar de k e qu; | cero |
| som nasal | vogal + m combinar vogal + n Conselho | conbinar Comselho |

Fonte: ZORZI, 1998, p.34, 35 e 36

2. Apoio na oralidade - existe uma relação entre letras e sons, no qual várias palavras da Língua Portuguesa são escritas da mesma forma que são pronunciadas. Para Zorzi (1998, p.

⁵ Para a organização desse quadro foram as informações e exemplos contidos no livro referendado.

37), “o padrão acústico-articulatório não coincide com o padrão visual ou ortográfico, ou seja, nem sempre se escreve da maneira como se fala”. Suas observações foram feitas nos usos das letras *l* e *u* na posição de semivogal /w/, aparecendo em maior escala o uso do *u* em substituição ao *l* na escrita. Este fato acarreta nas crianças, segundo Zorzi (1998, p. 37 – grifos do autor), o emprego da “letra *u* para escrever a semivogal, tomando como possível referência suas características fonéticas que a aproximam da vogal /u/”. Exemplos deste tipo de erro são: cauçada em vez de calçada; anzou em vez de anzol. O autor identificou ainda que em séries mais avançadas aconteça o contrário, o uso do *l* no lugar do *u*, como no caso da palavra falou ser escrita como falou.

3. Omissões de letras – esta acontece quando a escrita de uma palavra vem omitindo uma ou mais letras, sendo grafada de maneira incompleta. Exemplos: cheiro – chero; tanque – taque; compra – compa.

4. Junção-separação não convencional – a não clareza do limite entre uma palavra e outra quando são enunciadas propiciam a não segmentação e alterações na maneira de escrevê-las pelas crianças, o que resulta numa união de palavras ou um fracionamento do quantitativo de sílabas. Exemplos: às pressas – aspressas; daquele – da quele.

5. Confusão am x ão – a pronúncia dessas duas terminações são foneticamente parecidas, sendo a representação desse ditongo nasal /ãw/. Segundo Zorzi (1998, p. 38), “a diferença não é fonética, mas, sim, em relação à posição da sílaba dentro da palavra – *falaram* é uma palavra paroxítona enquanto *falarão* é oxítone”. Dessa forma, a criança quando toma como base a pronúncia para a escrita poderão surgir erros onde o *am* poder ser trocado por *ão*. Exemplos: falaram – falarão; cairão – caíram.

6. Generalização – princípios apreendidos da escrita convencional pela criança passam a ser estendidos a outras palavras que não se encaixam na regra. A palavra menino é escrita com a letra *e* na primeira sílaba e com *o* na última sílaba, porém na pronúncia ouve-se o som do *i* e *u*, respectivamente (mininu). Assim, palavras em que não ocorre esse fato como em *fugiu* em que as letras *u* e *i* são pronunciadas, escreve-se *fugio*, por generalizar a convenção.

7. Trocas surdas / sonoras – nesse caso ocorre uma substituição de um conjunto de palavras por outros que tenham em comum a representação fonêmica distintiva pelo traço

sonoro. Segundo Zorzi (1998, p. 40) “Os traços de sonoridade corresponde à única distinção entre os pares destes dois conjuntos de fonemas /p / x / b / ; /t / x / d / ; /k / x / g / ; /f / x / v / ; /s / x / z / e /ʃ / x / ʒ /.” Como exemplo dessa categoria se teria a palavra vome no lugar de fome.

8. Acréscimo de letras – nesta categoria a criança acrescenta uma ou mais letras a palavras que convencionalmente não a possuem em sua escrita. Exemplo disto é manchugar, no lugar de machucar.

9. Letras parecidas – são incluídos nessa categoria os casos em que as crianças usam letras incorretas de forma errônea para escrever as palavras, embora as letras por elas utilizadas tenham alguma semelhança com a que deveria ser usada. É o caso de caminh**o** em que a criança escreveu camin**lo**.

10. Inversões – nesse caso, as letras nas palavras escritas pelas crianças aparecem em posição diferente da que deveria ocupar na sílaba, como no exemplo da palavra pob**re** que a criança escreveu pob**er**.

11. Outras alterações – se encaixam aqui os erros que ocorreram de forma particular a uma determinada criança e que não foram vistas nas demais escritas infantis e nem partilhavam semelhanças com as categorias anteriormente expostas, sendo assim classificados como outras. Exemplo dado por Zorzi (1998) é a palavra *sangue*, em que a criança escreveu *jangue*.

Observemos, então, o quadro expositivo por este autor com as *outras* alterações encontradas na sua pesquisa.

Quadro 04 - Amostra de erros

| | | | |
|------------|------------|------------|-----------|
| Jornal | Sornão | Cebola | Cemola |
| Ninguém | Ninhem | Sozinho | Sovinho |
| Cresceu | Dreceu | Macarrão | Macacão |
| Mangueira | Mahera | Trabalhar | Tramalha |
| Ninguém | Ninhe | Bolo | Molo |
| Contrário | com tranho | Cheinha | Seinha |
| Tempo | Pempo | Já | Va |
| Labirintos | Britos | Sardento | Chargento |
| Fraquinho | Naaquinho | Triste | Cristi |
| Rodolfo | Rodouso | Combinar | Conrrinar |
| Rodolfo | Rodanrio | Vez | Zez |
| Cachorro | Chachorro | Fraquinho | Frazinho |
| Sangue | Jangue | Aprendeu | Aprendão |
| Feitiço | Feiticho | Bochechuda | Buchesuda |
| Viajarão | Viasrarro | Vezez | Vevis |
| Bruxa | Gurcha | Preciso | Parcicho |
| Palpite | Pampite | Correndo | Coresdo |
| Selva | Seiva | Estava | Estado |
| Emagreceu | Ematreceu | Meu | Mehor |

Fonte: ZORZI, 1998, p. 41

Zorzi (1998, p. 82) chamou de *outras alterações* os erros que não se encaixaram em nenhuma das dez categorias por ele propostas, pois como ele mesmo salienta, esses erros escaparam “da possibilidade de compreensão do pesquisador”, não ocupando, dessa forma, um papel relevante em sua pesquisa, por considerar também que “o baixo número de alunos produzindo alterações deste tipo, assim, como a baixa média de erros para cada um dos alunos, revela que poucos foram os erros que não puderam ser compreendidos, ou seja, classificados dentro da categoria já analisada”. Seguindo seu pensamento, não haveria assim necessidade de avançar nesses erros “incompreensíveis”, já que a maior parte dos erros se agrupou em algumas de suas categorias, sendo irrelevantes para a pesquisa.

A décima primeira categoria foi utilizada por Zorzi (1998) numa busca de tentar explicar o descarte de erros que atingiam um quantitativo minoritário na escrita de algumas crianças, e, que para ele não eram passíveis de explicação, pois fugiam dos padrões que estabelecera nas dez categorias que propôs e que foram encontradas na maioria dos participantes de sua investigação. Para procurar explicar esse fato Zorzi (op. cit., p.82), declara:

O baixo número de alunos produzindo alterações deste tipo, assim, como a baixa média de erros para cada um dos alunos, revela que poucos foram os erros que não puderam ser mais adequadamente compreendidos, ou seja, classificados dentro das

categorias já analisadas. Tais alterações corresponderam a ocorrências pouco comuns, às vezes revelando algum engano momentâneo, ou má compreensão de alguma palavra ditada e, outras vezes, provavelmente, alguma forma de a criança estar hipotetizando a ortografia, mas que escapou da possibilidade de compreensão do pesquisador.

Percebemos, assim, que os tipos de *erros*, aparentemente inexplicáveis, não puderam ser compreendidos pela teoria descritiva, sendo deixados sem explicação, como os intitulados de *outros* por Zorzi (1998). Mas será que esses outros ‘erros’ não podem ser realmente compreendidos e não tem nenhum lugar em uma pesquisa de aquisição da linguagem escrita? Que erro é esse tão infrequente que não se encaixa em nenhuma categoria?

De acordo com Lopes (2005, p. 45),

Um amplo conjunto de dados (formas escritas incorretas), coletados em situações reais de produção de texto, é obtido por esses pesquisadores que adotam como procedimento metodológico de seleção basicamente três critérios: a) regularidade: erros que sistematicamente são produzidos pelos alunos; b) frequência: erros que tenham um alto índice de manifestação; e c) previsibilidade: erros que provavelmente os alunos produzem naquela fase de desenvolvimento. As teorias sobre os processos de aquisição ortográfica elaboradas por esses critérios de seleção de dados têm por base a quantificação e excluem aqueles erros que estatisticamente não são relevantes, isto é, aqueles erros produzidos pelos alunos que escapam às possibilidades de categorização, quais sejam, aqueles erros que não são regulares, nem sistemáticos.

A coleta dos dados realizada pelos autores filiados a essa concepção é feita, geralmente, em situações experimentais, adotando como metodologia de seleção os critérios de regularidade, frequência e previsibilidade. Nessa forma, há uma exclusão daqueles erros, que de acordo com os dados estatísticos, não são tão relevantes para suas análises por não se enquadrarem nesses critérios, apresentando, portanto, baixa frequência, não serem regulares e nem possíveis de categorização. Isto vem revelar que o erro acaba por ser descartado por não preencher a esses critérios, sendo excluído por escapar a possibilidade do pesquisador em explicá-lo por outro viés que não o categórico e homogeneizador em que se encontram a maioria dos sujeitos envolvidos em sua pesquisa.

O próprio autor descaracteriza as categorias como fonte de explicação à medida que declara que os *outros* erros não podem ser categorizados; e, realmente, a pura descrição acarreta a exclusão dos erros, justamente por não serem vistos sob o olhar do funcionamento da língua e de suas possibilidades.

O que vemos nas investigações descritivas é uma delimitação corroborada por esse procedimento metodológico ao usarem como base fundamental a quantificação associada a

uma procura pelo regular. Esse tipo de pesquisa é muito importante, porém emergem questões que a própria categorização não tem como dar conta, por se tratar de uma singularidade, de uma idiosincrasia que deve ser vista numa perspectiva do funcionamento linguístico.

Desta forma, a teoria postulada por Zorzi (1998) contribui nesta pesquisa, principalmente no que diz respeito à descrição explicativa dos erros do sistema ortográfico, porém, não responde às questões finais propostas por esta investigação.

1.2 A relação do erro ortográfico com os processos fonológicos

Questões relacionadas à escrita e a oralidade tem ocupado lugar de destaque nas discussões de estudos relacionados à aquisição da linguagem. Dentro do universo docente ainda há uma grande quantidade de professores que referenda os erros ortográficos como sendo causados por uma interferência da fala na escrita.

Pensando nessa questão resolvemos trazer para a discussão os processos fonológicos, a fim de evidenciar que seus estudos contemplam marcas semelhantes às concebidas pelas categorias dos erros ortográficos, uma vez que destacam uma ordem gerativa a uma classe de pessoas com idênticos problemas na produção de sons. Isso implica dizer que os erros que não se identificam com a coletividade são por esses estudos descartados e reduzidos a apenas mais uma quantificação sem explicação.

Assim como as descrições categorizam o erro, os processos fonológicos também o fazem, só que dentro de classificações comuns a questões fonológicas. Assim, atribuem que a criança ou indivíduo substitui um som ou sequência do mesmo por outro alternativo que apresenta uma menor dificuldade para sua produção, o que permite uma facilitação na produção de sons pelas crianças, que ao se verem em ‘apuros’ na produção de um som difícil criam estratégias para sua produção; estratégias essas que incluem o apagamento ou troca de um som (letra) por outro. Dessa forma, de acordo com Othero (2005), o pequeno falante não deixa de produzir uma palavra que contenha um som difícil, mas cria estratégias alternativas para expressá-la. Segundo o referido autor, as tentativas de produção de palavras pelas crianças começam por volta de um ano de idade, quando tentam reproduzir as palavras que ouvem do adulto, procurando adaptá-las para aproximar-se da fala adulta. Nessas tentativas produz erros, pois está criando estratégias para produzir alguns tipos de sons, evidenciando, assim, sua consciência fonológica.

De acordo com o Othero (2005), os números de processos fonológicos podem variar entre 8 e 42. Na Língua Portuguesa, o total de 13 processos foi detectado como mais comuns

pelo autor. Vejamos alguns desses processos que também se assemelham as descrições das categorias do erro ortográfico:

Processos fonológicos mais comuns em aquisição (sem desvios):

Vejamos⁶ alguns exemplos de estratégias utilizadas pelas crianças para produzirem um som difícil:

Quadro 05 – Exemplos de estratégias utilizadas pelas crianças na produção de um som difícil

| | |
|---|--------------------------------|
| A- simples apagamento da líquida não-lateral | cabrita – [ka.'pi.ta] [r] > ∅ |
| B – semivocalização | agora – [a.'ko.ya] - [r] > [y] |
| C – substituição dessa líquida pela líquida lateral | horas – ['ɔ. las] - [r] > [l] |

Fonte: OTHERO, 2005

Agora observemos alguns exemplos de um processo fonológico que atua na produção de uma sequência de sons:

Encontro Consonantal – representa uma dificuldade grande para as crianças que se encontram no início de estágio da fala. Dessa forma, os pequeninos, na produção da fala, tendem a reduzir o encontro consonantal.

Quadro 06 – Exemplo de um processo fonológico que atua na produção de sequência de sons

| | |
|--|---|
| cobra – ['kɔ.ba] [ra] > [ba] apaga o r (líquida não-lateral) | placa – ['pa.ka] [pla] > [pa] apaga o l (líquida lateral) |
|--|---|

Fonte: OTHERO, 2005

De acordo com Othero (2005), as tentativas de produção das crianças em trocar uma letra por outra caracteriza que há um sistema fonológico que está subjacente ao seu entendimento, seguindo uma coerência sistemática que foi formulada na mente de cada falante. Este pensamento margeia grande parte dos teóricos descritivos do erro, seja em relação à fala ou a escrita.

Tipos de processos fonológicos

Processos⁷ fonológicos mais comuns em aquisição sem desvios:

A - Processos de estruturação silábica

⁶ Salientamos que os exemplos citados sobre os processos fonológicos foram retirados de OTHERO, Gabriel de Ávila. **Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança**. ReVEL, v.3, n. 5, 2005. Também pode ser encontrado no site (www.revel.inf.br).

⁷ Salientamos que os exemplos citados sobre os processos fonológicos foram retirados de OTHERO, Gabriel de Ávila. **Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança**. ReVEL, v.3, n. 5, 2005. Também pode ser encontrado no site (www.revel.inf.br).

A) Redução de encontro consonantal

| | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| cobra – ['kɔ.ba] - [br] > [b] | Fruta – ['fu.ta] – [fr] > [f] |
|-------------------------------|-------------------------------|

B) Apagamento de sílaba átona

| |
|--|
| bicicleta – [bi.'kɛ.ta] – apagamento de sílaba pré-tônica – [si] > ∅ |
| fósforo – ['fɔs.u] – apagamento de sílaba pós-tônica – [Fo] > ∅ |

C) Apagamento de fricativa final - /s/ no final de sílaba dentro da palavra (fsdp) ou no final de sílaba fora da palavra (fsfp).

| |
|----------------------------------|
| Estrela – [i.'te.la] - [s] > ∅ |
| Floresta – [Fo.'rɛ.ta] - [s] > ∅ |

D) Apagamento de líquida final – lateral ou não-lateral em posição final de sílaba dentro da palavra ou em final de palavra

| |
|---------------------------------|
| Martelo – [ma.'tɛ.lu] – [r] > ∅ |
| porta – [pɔ'ta] - [r] > ∅ |

E) Apagamento de líquida intervocálica – consoante líquida- lateral ou não-lateral – ocorrendo entre 2 vogais.

| |
|----------------------------------|
| Borboleta – [bo.'e.ta] - [l] > ∅ |
| Velinha – [vɛ.'i.ɲa] - [l] > ∅ |

F) Apagamento de líquida inicial – consoante líquida – lateral ou não lateral.

| |
|---------------------------|
| rabo – ['a.bu] – [r] > ∅ |
| livro – ['i.vu] - [r] > ∅ |

G) Metátese – reordenação numa mesma palavra dos sons, onde o fone troca de lugar.

| |
|---------------------------|
| trator – [tay.'toy] - |
| [tra] > [tar] / [r] > [y] |

H) Epêntese (suarabácti)– introdução de uma vogal entre duas consoantes.

| |
|---------------------------------------|
| brabo – [ba.'ra.bu] – [bra] > [ba.ra] |
| gruda – [gu.'ru.da] – [gru] > [gu.ru] |

B - Processos de substituição

A) Desonorização da obstruinte – produção das oclusivas, fricativas ou africada sonoras ou surdas.

| |
|--|
| zebra – ['se.pa] - [z] > [s] / [b] > [p] |
| gato – ['ka.tu] – [g] > [k] |

B) Anteriorização – troca de uma consoante palatal ou velar por uma alveolar ou labial

| |
|------------------------------------|
| cachorro – [ka.'so.ru] - [ʃ] > [s] |
| Chinelo – [si.'nɛ.lu] – [ʃ] > [s] |

C) Substituição de líquida- troca de uma consoante líquida (lateral ou não) por outra líquida.

| |
|--|
| Armário – [a.'ma.lyu] - [r] > [l] |
| dirigindo – [dʒi.li.'ʒin.du] - [r] > [l] |

D) Semivocalização de líquida – troca de uma consoante líquida (lateral ou não) por uma semivogal.

| |
|-----------------------------|
| [r] > [y] comer – [ko.'mey] |
| [r] > [y] pular – [pu.'lay] |

E) Plosivização – é a troca de uma consoante africada ou fricativa por uma plosiva (oclusiva).

| |
|---------------------------|
| vaca – ['ba.ka] [v] > [b] |
| saia – ['taya] [s] > [t] |

F) Posteriorização – troca de uma consoante labiodental, dental ou alveolar por uma palato-alveolar ou velar.

| |
|--------------------------------|
| sol [ʃ] > [w] [s] – [ʃ] |
| Tesoura [tʃi.'ʒo.ra] [z] > [ʒ] |

Othero (2005) acredita que a criança ao pronunciar uma letra que não consegue falar, incorre em tentativas constantes de construção de palavras que acabam produzindo um *erro*, por não se adequar a norma estabelecida fonologicamente. A ocorrência dos processos fonológicos, segundo o autor, costuma acontecer entre os 12 meses e 48 meses, podendo, contudo, haver seu prolongamento até os 4 anos. Nisto vemos traços da psicologia cognitiva que delimita estágios de ocorrência dos fatos e não vê, como postula Lemos (1997), a fala da criança dentro de um funcionamento linguístico e de suas possibilidades de enunciação.

Os estudiosos Ferrante, Borsel e Pereira⁸ (2009) fizeram uma pesquisa com a participação de 240 crianças com faixa etária de três a oito anos, sendo do sexo feminino e masculino, a fim de verificar a relação dos processos fonológicos em crianças com desenvolvimento fonológico normal presentes em cada uma dessas etapas etárias. Concluíram que foi evidenciada maior dificuldade por essas crianças nas estruturas silábicas mais complexas e nas produções das líquidas, como o *r* e *l* presentes nos encontros consonantais. Constataram que dos três aos cinco anos as estratégias mais utilizadas por essas crianças foram a de redução do encontro consonantal, apagamento de consoante que aparece no final de uma sílaba e lateralização; dos seis aos sete anos o que ficou mais evidenciado foi a metátese, sendo que na faixa dos seis anos houve também a aparição da redução de encontro consonantal e, na de sete anos, houve a presença da epêntese em maior grau, e, em menor grau o que já havia sido evidenciado na faixa dos seis anos. Contudo, os pesquisadores perceberam que houve uma diminuição no uso dos processos fonológicos à medida que as crianças iam crescendo, não sendo constatadas também na pesquisa incidências significativas de diferenciações quanto à produção de processo fonológico em relação aos sexos dos envolvidos.

Com isso, queremos apenas mostrar que esses estudos acabam por estabelecer estágios de aparecimento de processos fonológicos em idades previamente estabelecidas, e assim, como as descritivas categorias dos erros ortográficos, classificam os erros produzidos na fala da criança, sem situá-los dentro do funcionamento linguístico-discursivo.

Vale salientar que alguns erros fonológicos apresentados da teoria de Othero (2005) são facilmente identificados em algumas das dez categorias de alterações de erros de Zorzi (1998), apenas recebendo outra nomenclatura, no qual algumas serão expostas em um quadro comparativo a seguir:

⁸ O artigo na íntegra pode ser visto pelo site: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v14n1/08.pdf> - acessado em 15-09-2010.

Quadro 07 - Relação de algumas categorias dos processos fonológicos e do sistema ortográfico de erros

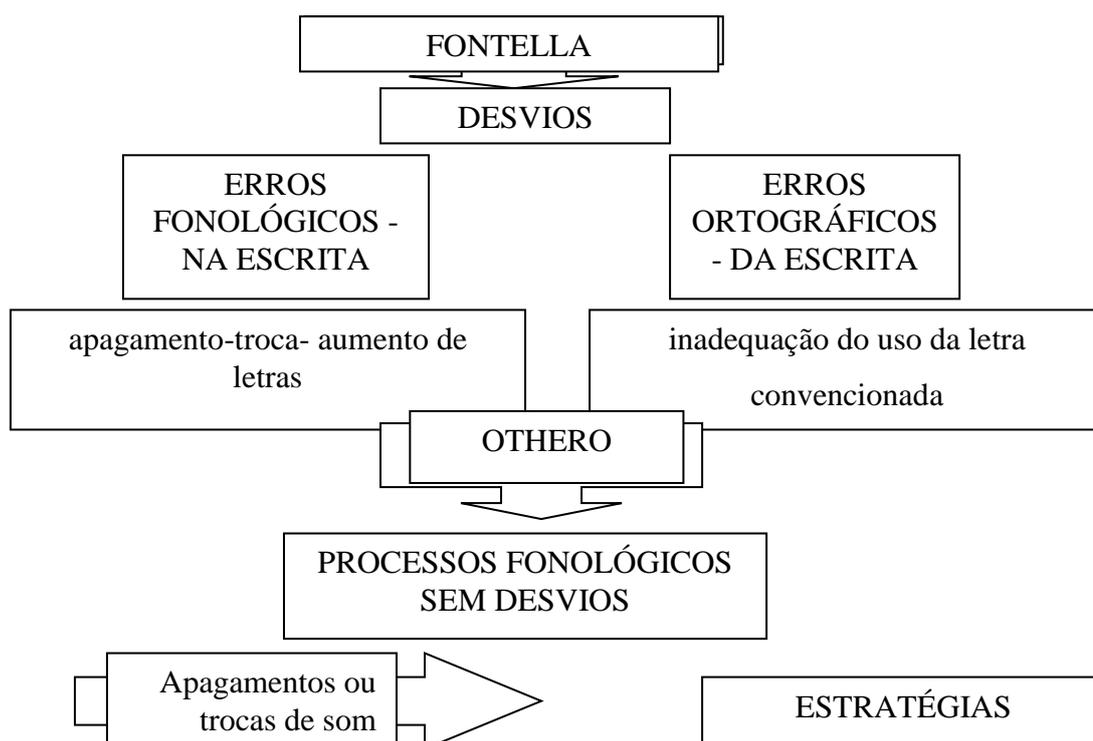
| Othero (2005) | Morais (1998) | Zorzi (1998) |
|---|--|--|
| Redução de encontro consonantal – ex.: coba ['kɔ.ba] | Não define uma categorização para esse tipo de erro. | Omissões de letras – ex.: compa |
| A categoria de erros ortográficos que mais se aproximou da categoria citada de erros fonológicos foi a de omissões de letras. Pode ser observado que em ambas as palavras o r do encontro consonantal foi suprimido. Embora as omissões de letras abranjam não só os encontros consonantais, é possível aferir que em ambas ocorre um processo parecido de supressão da líquida não-lateral r. | | |
| Metátese – ex.: tartor (trator) - [tay. 'toy] | Não define uma categorização para esse tipo de erro. | Inversões – ex.: pober (pobre) |
| Em ambas as categorias há uma inversão da posição da letra r. É curioso notar que tanto no exemplo dado por Othero quanto em um dos exemplos apresentados por Zorzi as palavras possuem encontro consonantal e há uma troca da posição da vogal com a posição da consoante que produz o encontro consonantal, indo este posicionar-se no final da sílaba em que ocorre essa metátese ou inversão. | | |
| Desonorização da obstruinte – Ex.: sepa (zebra) – [se'.pa] Plosiva - Ex.: baca (vaca) ['ba.ka] taia (vaia) – [ta'.ya] | Não define uma categorização para esse tipo de erro. | Trocas de surdas / sonoras – Ex.: vome (fome) |
| As duas categorias fonológicas têm semelhança com a categoria de alterações dos erros pelo fato de apresentarem a troca de letras cujos sons são surdos por sonoros ou o seu contrário. Vale lembrar que o b, o z e o v são consoantes vozeadas, enquanto que o s, o f e o t são desvozeadas. A proximidade articulatória existente entre os pares fonêmicos é um propiciador para que essas substituições na fala e na escrita das letras ocorram. | | |

Fonte: dados da pesquisa

Fontella (2001) em seus estudos procurou diferenciar erros fonológicos e ortográficos destacados na escrita. Notamos que, ao fazer essa diferenciação, a referida autora considera os erros fonológicos como os desvios na escrita que resultam em apagamento⁹, aumento ou troca de grafemas que altera o valor dos signos linguísticos. Ao comparar essa definição com os ditos acima sobre os processos fonológicos, percebemos que estabelecem na escrita uma relação com a fala, ao ser dado o mesmo tratamento explicativo que compromete e altera o valor do signo da língua por apagar, aumentar ou trocar uma letra. Os erros ortográficos, segundo Fontella (op. cit.), por conseguinte, são os desvios da escrita que versam no uso não adequado de um grafema que rompe com a convenção gráfica constituída oficialmente. Isto porque existem fonemas que são representados por mais de um grafema na escrita e ainda existe um grafema que pode representar mais de um fonema. Seriam exemplos

⁹ Interessante que Fabre (1987) usa termos semelhantes para classificar os tipos de rasura existentes nas composições textuais.

desse caso a representação dos fonemas /s/, /z/, /x/, /sh/, /j/, /k/, /ks/. Nesta questão há problemas que são identificados graficamente nas realizações de produção, devido à estrutura da língua abrir brechas para o uso de letras que podem representar mais de um fonema ou ainda um grafema representar mais de um fonema na escrita. Este fato gera um rompimento com a estrutura convencional oficial que referenda a ortografia, uma vez que permite esses usos, mas desconsidera sua aparição material que difere da exigida convencionalmente para os fatos ortográficos. Vejamos um organograma para melhor explicitar essa questão:



Não desconsideramos de forma alguma a contribuição dos estudos dos processos fonológicos de Othero (2005) e do sistema ortográfico propostos por Morais (1998) e Zorzi (1998) para o entendimento do erro e a intervenção do professor nas dificuldades fonológicas e/ou ortográficas em textos de alunos em que sejam deflagradas ocorrências possíveis de uma interferência coletiva. Contudo, sua parcela de apoio a este trabalho foi o de categorizar os erros ortográficos presentes nas produções textuais, pois seus estudos não respondem as questões impostas por esta pesquisa, que irá além da simples categorização do que podem ser previsível, frequente e regularizável. Nosso estudo aporta, justamente, o que é singular na língua, visível dentro do próprio funcionamento linguístico e evidenciando, ainda, rastros de uma singularidade do sujeito compositor.

Assim, o erro singular constitui-se para nós como uma oportunidade ímpar de investigação que, na verdade, manifesta e revela uma singularidade do sujeito que está inserindo-se à estrutura e possibilidades pela língua exigida.

1.3 Estudos linguísticos-discursivos sobre o erro ortográfico

Queremos destacar aqui alguns estudos que têm se debruçado atualmente na compreensão do erro ortográfico, tendo em vista a inserção do sujeito no funcionamento da língua. Dentre eles, podemos citar Carvalho (1995), Calil (2006, 2007, 2008), Lopes e Calil (2002), Lopes (2005) e Felipeto (2007). Em suas pesquisas, desenvolvidas a partir dos pressupostos de Lemos (1995, 1996, 1997, 2000, 2002), esses autores enfocam a singularidade do sujeito e a imprevisibilidade do erro, situando a criança como autora de suas produções.

Seus estudos têm contribuído para o entendimento de que, ao errar, o falante/escritor está submetido ao funcionamento linguístico-gramatical e ortográfico da língua e, por isto, nem sempre consciente desse controle.

Podemos visualizar este fato na estrutura silábica da Língua Portuguesa. Segundo Faraco (2005) a sílaba possui nove possibilidades de estruturação, que serão expostas no quadro¹⁰ a seguir:

Quadro 08 - Possibilidades de estruturação silábica

| Padrões Silábicos | |
|-------------------|-------------------|
| 1. CV | pa – to |
| 2. V | u- va |
| 3. CCV | gru – ta |
| 4. VC | as– tro |
| 5. CVC | pas – ta |
| 6. VCC | aus - tral |
| 7. CCVC | brus - co |
| 8. CVCC | bens |
| 9. CCVCC | trens |

Fonte: FARACO, 2005, p. 61

¹⁰ Para a organização desse quadro foram utilizadas informações contidas no livro referendado. A sílaba em negrito corresponde ao padrão silábico evidenciado. Faraco (2005, p. 61) salienta que “na descrição dos padrões silábicos, as semivogais são representadas como consoantes”. Por isto que austral se encontra no padrão silábico VCC (**aus**-tral).

As possibilidades apresentadas são as estruturas adequadas para a escrita. Quando a criança escreve uma palavra dentro desses padrões, ainda que produza formas inabituais que são consideradas como erros, isto significa que ela não foge às regras estabelecidas pelo próprio sistema, mas, inconscientemente, procura submeter-se a ela.

Segundo Lopes e Calil (2002, p. 876), “isto indica que, de algum modo, o aluno está dentro das possibilidades do sistema ortográfico da língua portuguesa, não produzindo formas absolutamente aleatórias, mas, dentro deste sistema”. Erros realizados que seguem essa estrutura estão dentro de um possível material e linguístico, levando-se em consideração as probabilidades existentes e pertinentes ao normatizado. O que foge a estrutura estabelecida e sua permissividade se consubstanciará em uma impossibilidade linguística, visto sua inexistência linguística.

Em nossa visão, esse fator gera erros diferenciados e singulares que não podem ser perdidos de vista pela busca das formas corretas. Descartar esse tipo de erro é desvincular a relação entre o sujeito errante com o próprio funcionamento da língua. Analisados, os erros singulares podem evidenciar que o escrevente não foge a estrutura promulgada pela norma gramatical/ortográfica e linguística, como foi mostrado. Por isso, acreditamos que seu descarte é uma expressão nítida da falta de informação sobre os processos de adequação do aprendiz ao sistema linguístico.

Para Calil (2007, p. 74) os estudos vigentes sobre as categorias do erro ortográfico trazem a concepção de sujeito que “estabelece na escrita uma relação que envolve a identificação de fonemas com determinados grafemas que possam representá-los”. Essas relações estabelecidas por essas teorias incorrem no mesmo pensamento de que o funcionamento da escrita atrela-se a uma representação da fala em que o indivíduo analisa, verbaliza e memoriza as convenções e regras ortográficas para ter integral domínio da escrita. Mas como explicar o erro que torna a aparecer nos textos de alunos que “dominam” a regra? Se erra, será que é ele quem domina a língua ou é ela que os captura para dentro de sua estrutura? Por que o aluno continua a errar, se parece ter todas as ferramentas de regras arquivadas na sua memória? São indagações que pretendemos responder ao longo deste trabalho.

Segundo Carvalho (1995, p. 7 – grifos da autora) não importa o nome que se defina o erro e o acerto, mas ambos

tem a ver com um juízo de conformidade a um determinado sistema linguístico, ou mais especificamente, a um sistema de regras gramaticais enquanto que a verdade

VS falsidade tem a ver com um juízo de correspondência lógica, o qual engloba noções como as de **consistência, completude e decidibilidade**.

Carvalho (1995, p. 11), afirma que “a totalidade é necessária para a apreensão do não todo e, ao mesmo tempo, é negada por este”. De acordo ainda com a referida autora,

o não todo é condição do próprio todo. Neste sentido, esse outro lugar que é o lugar de restrição do todo, não está fora do sistema, mas sim em seu interior, mesmo configurando-se como aquilo que, não cabendo em seus moldes é condenado ao estatuto de restos, ou resíduos e, portanto, submetido a um apagamento, a um esquecimento (op. cit., p. 14).

Só é possível identificarmos o que a criança não sabe (falta de saber) pelo que já é do seu conhecimento. Só é possível falar em erro, porque existe o acerto. Quando o erro aparece, o saber fica pendurado, ou seja, por um instante é como se o correto não existisse. Há assim, um encontro do saber e da falta (CARVALHO, 1995).

O erro está, assim, relacionado à concepção que se tem do sujeito¹¹. Ao acreditarmos que detém a língua, como poderíamos explicar o erro preso num sujeito que deve saber ou que sabe, mas que falha no seu alvo? Carvalho (1995) enfoca que, para Lacan, o que não se sabe é onde tem base para residir o que se sabe. Assim, seria nas relações entre os significantes que se constituiriam como o “lugar de não saber”. (op. cit., p. 2).

Todo saber traz um não saber, não havendo possibilidade de totalização em nenhuma área. Para Carvalho (1995, p. 6 – grifos da autora) pode-se estender “a nossa clássica de verdade para o problema do **erro**, pois ambos encontram no **saber** o mesmo fundamento idealista”. As dicotomias existentes entre verdade x falsidade, acerto x erro estão ligadas a questões que “mantêm entre si estreita relação”. No exemplo dado por Carvalho em “não veio ninguém”, esta mensagem contém duas negações que preludem uma afirmação, uma verdade dos dados, tratando-se, então, “de um exemplo dentre tantos outros em que a possibilidade linguística suspende a inconsistência lógica”. (op. cit., p. 7).

Acreditamos que os vários conceitos de erro foram enraizados em concepções da lógica, em que não poderia existir permissão para a entrada do erro, devendo-se sempre ter uma resposta exata para as questões. Carvalho (1995, p.15) chama a essa verdade de uma “ilusão da verdade implicada na totalidade”. Haveria, nesse sentido, apenas uma busca pelo ideal da verdade, ainda que este não seja de todo alcançado. Essa totalidade se constitui no que é regular da língua.

¹¹ Neste trabalho assumimos o conceito de sujeito como aquele que não tem controle sobre a língua.

Segundo Felipeto (2007, p. 101), o conhecimento é projetado sobre o aluno pelo investigador que privilegia uma escrita de acordo com essa regularidade, por este indicar uma unidade. Dessa forma, “o erro regular seria, pois, o erro produtivo, na medida em que mostra o conhecimento (a apreensão) de uma regra através da ultrageneralização, ou seja, a criança estenderia este conhecimento para outros domínios lingüísticos”.

Há, assim, um efeito imaginário relacional entre o todo e o não todo, situando-o entre sujeito e falante e entre o falante e o investigador. Segundo Lemos (1991), essa relação está atrelada ao saber sobre a língua, abrangendo o saber total. Caso a criança não saiba, chegará ao saber, estando neste ponto o implícito que de alguma forma aprenderá.

Baseada na teoria do valor de Saussure, de que o funcionamento da língua estaria pautado sobre os eixos associativo e sintagmático e, por conseguinte, segue uma ordem própria, Felipeto (2007, p. 102) enfatiza que o funcionamento “sendo alheio à vontade ou à consciência individual, manifesta um saber que é próprio da língua”.

Nesse sentido não seria possível definir o funcionamento da língua “em termos de conhecimento comum a todos os indivíduos” (FELIPETO, 2007, p. 102), não tendo possibilidade de estes exercerem controle sobre a unidade da língua, já que esta, segundo Saussure (2006), é fruto de um mecanismo não observável. Emerge, nesse aspecto, um sujeito singular que produz um erro singular devido à possibilidade esquecida¹² da língua.

De acordo com Lopes (2005), os erros que apresentam um caráter singular e que são considerados irrelevantes pela categoria dos erros ortográficos por não se encaixarem em nenhuma das explicações existentes, escapam do modo estabilizado e revelam, para a autora, um sujeito que está inscrito num funcionamento próprio da ortografia e sob o resultado de uma ordem linguística.

Vejam no próximo capítulo estudos de alguns dos vários teóricos precursores dos estudos linguísticos.

¹² Possibilidade esquecida da língua é um termo da Psicanálise e significa estruturas subjacentes que estão esquecidas, apagadas da consciência e que retornam em uma determinada situação.

2. TEÓRICOS DA LINGUAGEM

Vários investigadores de diferentes áreas do saber têm debruçado seu olhar de pesquisador em um foco de estudo: a linguagem. Esta passa a ter destaque investigativo por psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, educadores e linguistas.

Diversos linguistas, com diferentes vertentes metodológicas, têm focalizado na linguagem sua fonte de estudos. Dentre estes, destacamos Saussure (2006), Jakobson (1995), Milner (1989) e Lemos (1997). Os estudos realizados sobre a linguagem sob o enfoque desses quatro autores nos darão uma visão ampliada a respeito dos eixos desta área do saber que facilitarão a compreensão das possibilidades dos erros singulares, abordados nesta pesquisa, sob o olhar do funcionamento linguístico, cujas reflexões são significativas para o entendimento da incursão do sujeito¹³ na língua¹⁴ e no seu funcionamento, os quais serão expostos a seguir.

2.1 Saussure - as relações sintagmáticas e associativas

Saussure (2006), que é considerado o pai da linguística, postulou conceitos metodológicos que alcançaram diferentes áreas do conhecimento, entusiasmando desde linguistas a estudiosos e especialistas da área fonológica.

O ponto que eleva os estudos de Saussure remete-se a três cursos, por ele ministrados, em três fases específicas de estudo, tendo sido iniciado em 1906, com término em 1911, contendo, claro, intervalos intermitentes durante esse período. A partir desses cursos, foi possível aos seus alunos selecionarem fragmentos de seus manuscritos¹⁵, uma vez

¹³ O entendimento de sujeito nesse trabalho é daquele que não tem controle sobre a língua e, assim como Calil e Del Ré (2009, p. 1), “nossa reflexão filia-se a uma concepção de sujeito inscrito no funcionamento linguístico-discursivo”.

¹⁴ A concepção de língua nessa pesquisa é por nós compreendida como heterogênea, visão esta adotada também por Milner (1987).

¹⁵ Etimologicamente, manuscrito significava apenas algo escrito à mão. Após o século XVIII, essa conceituação se estendeu para a primeira versão de um texto, a versão original de um escritor, não importando se foi datilografado ou digitado e nem o objeto que foi utilizado para sua escrita, como caneta ou lápis ou outro instrumento. O estatuto de manuscrito é dado pelo fato dele não ter sido ainda publicado (CALIL, 2008).

que o referido autor guardava tudo que escrevia. Assim, organizaram os escritos de Saussure, sendo estes lançados no livro intitulado ‘Curso de Linguística Geral’, que foi publicado em 1916, três anos após seu falecimento, que se deu em 1913.

Nesse livro, é possível visualizar a trajetória dos estudos de Saussure sobre as relações linguísticas. Suas pesquisas nele contidas têm servido como relíquia para os linguistas que estimam o trabalho desse renomado autor. Sua influência fora fortalecida e contagiada no meio acadêmico após a Primeira Guerra Mundial, o que galgou a Paris, capital da França, ser “reconhecida como um dos maiores centros da lingüística mundial” (MILNER, 2002, p.15). Não é de admirar que, no atual século, os estudos sobre as questões direcionadas à linguagem tenham concentração nesse país, sendo vários os autores que se dispuseram em aprofundar os estudos de Saussure, no qual destacamos Pétroff (2004), cujas pesquisas também nos ajudarão à melhor entender a questão do sujeito social.

Há várias questões que subsidiam o pensamento saussuriano em relação à língua e o sujeito. Dentre estes, assume um grau elevado de importância o valor linguístico. De acordo com Pétroff¹⁶ (op. cit., p. 36), na concepção saussuriana “la langue est un système de valeurs”¹⁷.

Neste ponto se encontram entrelaçadas questões importantíssimas para se entender as variadas relações do sujeito com a língua dentro do funcionamento linguístico. Uma dessas questões refere-se ao conceito de pensamento e som sustentado por Saussure (2006, p.130). Este autor salienta que esses dois dados são vistos e trabalhados na Linguística num “terreno limítrofe onde os elementos das duas ordens se combinam; esta combinação produz uma forma, não uma substância”.

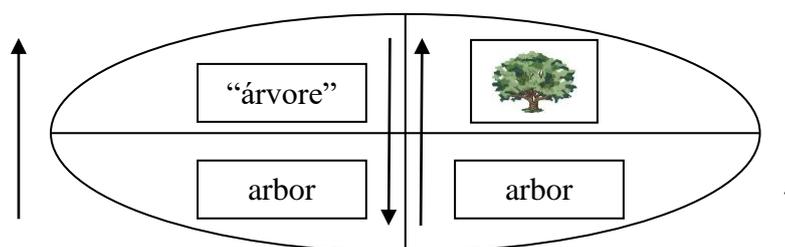
Dessa forma, Saussure (2006) nos passa justamente a idéia de que um elemento reclama o outro, estando intrinsecamente unidos, sendo a língua vista como pensamento organizado na parte fônica. Saussure (op. cit. p. 80) declara, assim, que “o signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica”.

Contudo, o autor acredita numa arbitrariedade existente no “laço que une o significante ao significado” (op. cit. p. 81), ou seja, o significante (imagem, som acústico) e o significado (conceito, idéia) estariam, segundo esse princípio, em uma dessimetria, uma vez que não existe relação entre o objeto e a palavra que a representa.

¹⁶ As traduções do francês no presente trabalho são de: GOMES, Diva Maria Moreira, professora de Língua Francesa da Aliança Francesa de Maceió.

¹⁷ “A língua é um sistema de valores”.

Um dos focos das pesquisas de Saussure se voltou, então, para saber como se faz esse cruzamento entre o significado e o significante, pois esquadrihava entender por que se usa uma palavra representativa de um objeto e não outra. Um exemplo utilizado por ele é a forma significante árvore, em que a palavra em si não mantém nenhuma relação direta entre o objeto e sua forma gráfica, sendo, até, escrita de forma diferente em outras línguas, conservando apenas semelhança na significação. Vejamos o exemplo dado pelo próprio autor (2006, p. 81):



Para Saussure (op. cit.) a relação entre significado e significante se constitui em um arbítrio por serem utilizadas formas representativas gráficas em que seu uso já se cristalizou e, por conseguinte, não há possibilidade de mudá-las, por estarem numa ordem estabelecida pelo sistema. Essa arbitrariedade, de acordo com Saussure, é a ausência de qualquer relação existente entre o significado e o significante, sendo, portanto, imotivado por não conter nenhuma ligação estrutural entre ambos.

Na visão saussuriana, aceita também por nós, não é possível tratar significante e significado separadamente, pois separados não há como se constituírem em signo linguístico. Este é definido na relação entre um (significante) com o outro (significado) dentro de um contexto linguístico. Para Saussure, o que definirá o signo linguístico é a articulação entre as diferentes formas de escrever e não sua separação.

Pétroff (2004, p. 157) em relação à arbitrariedade nos apresenta que, embora, “le signe est arbitraire, mais c’est précisément la limitation de l’arbitraire qui constitue la raison même de l’existence de tout système”¹⁸. Acrescenta ainda que “tout événement en modifiant une valeur déclenche une autre façon de limiter l’arbitraire, c’est-à-dire provoque l’apparition d’un autre système”¹⁹. Para este autor, esses pontos que vão reger a evolução do sistema.

¹⁸ “O sinal é arbitrário, mas é precisamente a limitação do arbitrário que constitui a razão em si mesma da existência de todo o sistema”.

¹⁹ “Todo acontecimento modificando um valor deslança (provoca) uma outra maneira de limitar o arbitrário, quer dizer provoca o aparecimento de um outro sistema”.

Assim, a modificação do valor atua como uma forma de limitar a arbitrariedade, e essa modificação se dá pelo próprio ser social que é quem coloca a língua para funcionar. Nessa perspectiva, a ordem própria do sistema não existe em sua totalidade, já que por trás do sistema estão os sujeitos (grupo linguístico) que organizam o enquadramento vocabular de uma palavra, que ao ser interiorizada pelo indivíduo, expressará também um ato pessoal vinculado a uma demanda social de uso. Dessa maneira, há uma correspondência entre o social e o individual, esquematizado por Pétroff (2004, p. 138) da seguinte forma: “*langue sociale*” y “*individuelle*”²⁰. Assim, além de ato social, a língua corresponde também a um ato individual. Sobre este ponto, o autor afirma que:

La langue est évidemment sociale, mais elle est nécessairement intériorisée par chaque individu, et donc forcément individuelle, (toute ce qui entre dans la langue, c'est-à-dire dans la tête). À l'inverse, la parole qui est l'acte personnel de chaque individu est nécessairement un acte social puisqu'il répond à une demande sociale, u besoin collectif. Le jeu de ce ui est social et individuel dans le langage est un fait extrêmement complexe, puisque chaque entité est simultanément et contradictoirement individuelle et sociale. (PÉTROFF, 2004, p. 138)²¹.

Saussure (2006, p. 83) declara que arbitrário “não deve dar a idéia de que o significado depende da livre escolha do que fala”, pois “não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez que esteja ele estabelecido num grupo linguístico”:

Não só os dois domínios ligados pelo fato linguístico são confusos e amorfos como a escolha que se decide por tal porção acústica para tal idéia é perfeitamente arbitrária. [...] a arbitrariedade do signo nos faz compreender melhor por que o fato social pode, por si só, criar um sistema linguístico. A coletividade é necessária para estabelecer os valores cuja única razão de ser está no uso e no consenso geral: o indivíduo, por si só, é incapaz de fixar um que seja. [...] a idéia de valor, assim, determinada, nos mostra que é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com um certo conceito. Defini-lo assim seria isolá-lo do sistema do qual faz parte; seria acreditar que é possível começar pelos termos e construir o sistema fazendo a soma deles, quando, pelo contrário, cumpre partir da totalidade solidária para obter, por análise, os elementos que encerra. (SAUSSURE, 2006, p. 132).

Saussure (2006) argumenta que o sujeito está assujeitado à língua, uma vez que pertencente a massa social, não é consultado quanto à escolha do significante escolhido para

²⁰ “Língua social e (?) individual”

²¹ “A língua é evidentemente social, mas ela é necessariamente interiorizada por cada indivíduo, e, portanto forçosamente individual, (tudo o que entra na língua, quer dizer na cabeça), inversamente, a palavra que é o ato pessoal de cada indivíduo é necessariamente um ato social porque ele corresponde a uma demanda social ou uma necessidade coletiva. O jogo do que é social e individual na língua é um fato extremamente complexo, porque cada entidade é simultaneamente e contraditoriamente individual e social”.

representar um conceito linguístico. É na verdade imposto, como diz Saussure, a receber uma que seria “carta forçada” (2006, p. 85).

Assim, o significante varia de acordo com as várias línguas existentes, que são determinadas pelas pessoas que compõem esse sistema, não sendo possibilitado ao indivíduo alterar qualquer ponto do que já fora estabelecido; não é capaz ainda de a massa social desempenhar qualquer soberania na modificação de uma palavra. Nisso se referenda o que o autor chamou de imutabilidade da língua. Nessa perspectiva, a língua é produto de uma herança de gerações que nos antecederam. Porém, segundo Saussure (2006, p. 91), “o tempo altera todas as coisas; não existe razão para que a língua escape a essa lei universal”.

Toute langue est le résultat d’une histoire, d’une aussi longue histoire que’on peut l’imaginer en remontant le temps, mais c’est aussi ce qui se parle là, maintenant, et les sujets parlants sont en totale ignorance que tel ou tel mot pourrait être du latin - deforme - (PÉTROFF, 2004, p. 74)²².

Saussure (2006, p. 92) acentua que a língua não pode ser modificada “como uma simples convenção modificável conforme o arbítrio dos interessados, é a ação do tempo que se combina com a da força social; fora do tempo, a realidade lingüística não é completa e nenhuma conclusão se faz possível”. Nesse sentido, para Saussure, há a perda da liberdade da língua.

A língua já não é agora livre, porque o tempo permitirá às formas sociais que atuam sobre ela desenvolver seus efeitos, e chegar-se assim, ao princípio de continuidade, que anula a liberdade. A continuidade, porém, implica necessariamente a alteração, o deslocamento mais ou menos considerável das relações (SAUSSURE, 2006, p. 93).

Pétroff (2004, p. 27 e 30) acredita que “Il s’agit d’une constante interaction dans Le Temps et à cause du Temps, entre un ordre existant et les désordres qui spontanément se produisent”²³. O tempo atua, assim, para o referido autor como “découvert dès processus d’auto-organisation des systèmes²⁴”, no qual “le désordre est générateur d’un ordre”²⁵.

²² “Toda língua é o resultado de uma história, de uma tão longa história que se pode imaginá-la reportando o tempo, mas é também o que se fala ali agora, e os sujeitos falantes estão em total ignorância que tal ou tal palavra poderia ser latim deformado”.

²³ “trata-se de uma constante interação no tempo e por causa do Tempo, entre uma ordem existente e as desordens que espontaneamente se produzem”.

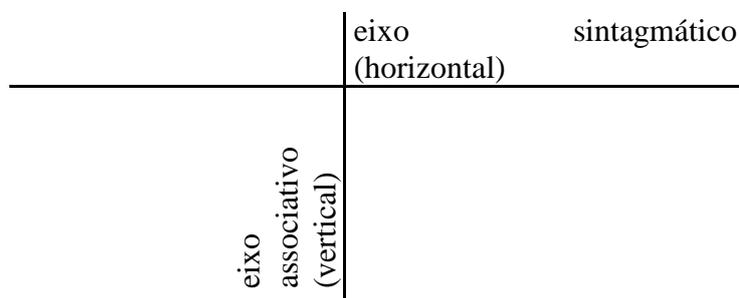
²⁴ “descoberta dos processos de auto-organização dos sistemas”.

²⁵ “a desordem é geradora de uma ordem”.

Em relação à teoria do valor, Saussure (2006) advoga que existem dois princípios paradoxais que a regem: dessemelhança e semelhança. Seria basicamente o que chamamos de antônimos e sinônimos, que nesse caso, aparecem na língua justamente para limitar, como a presença de sua própria arbitrariedade.

Esses dois fatores são necessários para a existência de um valor. Destarte, para determinar o que vale a moeda de cinco francos, cumpre saber: 1º que se pode trocá-la por uma quantidade determinada de uma coisa diferente, por exemplo, pão; 2º que se pode compará-la com um valor semelhante do mesmo sistema, por exemplo uma moeda de um franco, ou uma moeda de algum outro sistema (um dólar etc.). Do mesmo modo, uma palavra pode ser trocada por algo dessemelhante: uma idéia; além disso, pode ser comprada com algo da mesma natureza: uma outra palavra. Seu valor não estará então fixado, enquanto nos limitarmos a comprovar que pode ser ‘trocada’ por este ou aquele conceito, isto é, que tem esta ou aquela significação; falta ainda compará-la com os valores semelhantes, com as palavras que se lhe podem opor. Seu conteúdo só e verdadeiramente determinado pelo concurso do que existe fora dela. Fazendo parte de um sistema, está revestida não só de uma significação como também e, sobretudo, de um valor, e isso é coisa muito diferente. (SAUSSURE, 2006, p. 134)

Saussure, dessa forma, em sua teoria do valor, ultrapassa a idéia inserida na significação obtida de maneira isolada. Está nesse ponto concentradas as relações estabelecidas na língua e que propiciam ao sujeito utilizar um universo de palavras em sua escrita. Para Saussure (2006), o funcionamento da língua está assim pautado sobre dois eixos, o qual nomeou de eixos da linguagem, associativo e sintagmático, utilizando-os para explicar os processos mobilizatórios efetivados pelos sujeitos em suas composições. Esses dois eixos são os que constituem de fato a teoria do valor postulado pelo referido autor. Para melhor discernimento dessa questão, vejamos o esboço a seguir:



No associativo emergem formas significantes que são suscetíveis de associação. É onde o estado latente está escondido, ausente, mas pode ser substituído nas séries associativas, manifestando-se.

Nas relações sintagmáticas há uma relação com o que está na frente e o que está atrás, determinando, assim, o sentido. Por exemplo, o sentido de manga vai depender do que

vem depois. A *manga* (pode ser a fruta ou uma parte de uma camisa ou blusa). O sentido para esta palavra será resgatado em sua sequenciação. Vejamos um exemplo frasal de seus dois tipos de uso:

Ex.: a) A manga caiu no chão. (Nesse caso, manga é a fruta).

b) A manga rasgou. (Refere-se à blusa).

No eixo horizontal, a frase, o texto tem um fim, um determinado número de palavras. No vertical há uma infinidade de associações, pois formas significantes várias poderão ocupar a posição espacial. Um exemplo dessa afirmativa é a palavra mato. Vejamos o esboço:

| | | | |
|-------------|---|-----|----------------------|
| | M | ATO | relação sintagmática |
| relação | T | OMA | |
| associativa | M | OTA | |
| | O | TAM | |

M, A, T, e O não podem ocupar a mesma posição nas diferentes relações de formação de palavras. A forma significante, dependendo da relação e associação do mesmo, mudará o significado.

As relações estabelecidas nas formas significantes podem ter variadas semelhanças. A palavra humana, por exemplo, pode ser estabelecida numa frase por relações distintas. Pode estar ligada pelo radical (**humana**, **humanidade**), pelo sufixo (**humana**, **bacana**), nas características da palavra (caridoso, bondoso, amoroso), entre outras.

Vejamos outro exemplo a partir do significante JORNAL, em que o *l* tem som de *u*; já na forma JORNALISTA, o *l* tem o seu som original. Dependendo dessa relação entre os eixos da linguagem (associativos e sintagmáticos) é que será possível determinar as diferentes construções linguísticas. Está nessa relação entre o todo conjectural o poder definir o significante e o significado, como no caso das palavras exemplificadas acima. A significação é refletida a cada vez que dizemos alguma coisa nessa articulação entre o fluxo do pensamento e o fluxo dos sons, constituindo-se nesse entrelace os signos da língua, sendo as semelhanças relacionais entre as formas significantes que compõem os textos, diversas.

O mérito das pesquisas de Saussure é enorme, pois foi a partir de seus estudos que outros pesquisadores, como Jakobson e Lemos, puderam avançar nas questões linguísticas.

Saussure, ainda na presente atualidade tem suas pesquisas como alvo de estudo. Jakobson, por exemplo, a partir do esboço sobre os eixos da linguagem propostos por Saussure, propôs um estudo voltado para as relações existentes na fala dos afásicos,

afastando-se do estruturalismo e adentrando em aspectos oriundos do funcionamento da linguagem, que será exposto no próximo tópico.

2.2 Jakobson – as relações metafóricas e metonímicas

Em seu livro intitulado “Linguística e Comunicação”, Jakobson (1995) faz um apanhado de seus estudos sobre afasia²⁶ e relaciona-os dentro do funcionamento da língua. É um dos grandes investigadores desta questão e o primeiro a observá-la dentro da perspectiva linguística (LANDI, 1997).

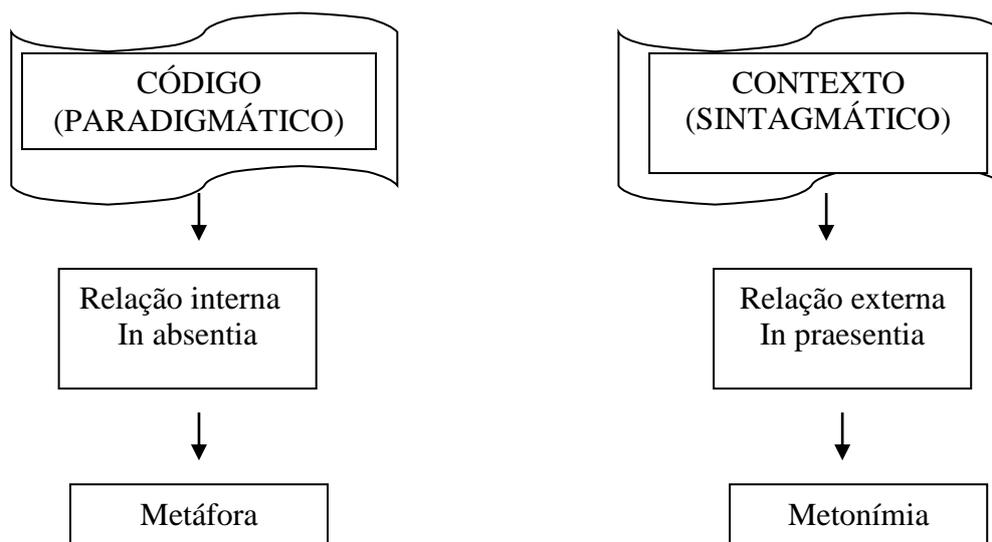
Para Jakobson, a afasia é um problema linguístico e como tal necessita de um trabalho que envolva a participação de linguistas que conheçam o funcionamento e estrutura da linguagem, a fim de melhor precisarem quais aspectos da linguagem são afetados.

Landi (1997, p. 93) ressalta que Jakobson interpreta a afasia de um ângulo singular, fundamentando-a em dois pontos: paradigmático e sintagmático. Estes atingem “a identificação de constituintes no que diz respeito às suas possibilidades substitutivas”.

Segundo Jakobson, a afasia é resultante da relação preeminente entre dois eixos, que são o metafórico (seleção) e o metonímico (combinação). Nestes dois pontos é que queremos enfocar o surgimento do erro singular, que é o foco de nosso trabalho.

As duas operações linguísticas, a seleção e a combinação, são fornecedoras aos signos linguísticos de duas fontes condicionantes de possibilidades de interpretação, que seria uma seleção relacionada ao código e uma combinação relacionada ao contexto. Vejamos o esboço a seguir:

²⁶ Segundo o dicionário Aurélio (2004, p.26) afasia é a impossibilidade, por lesão cerebral, de expressão pela escrita ou por sinais, ou de compreensão da fala ou da escrita.



Para Jakobson, o que compõe a mensagem está diretamente relacionado ao código, por uma ligação interna, que ele chama de in absentia e relacionada ao contexto, ligação externa, que ele nomeia de in praesentia. Vale salientar que esses termos já eram utilizados por Saussure, sendo que ao eixo associativo Jakobson chama de paradigmático.

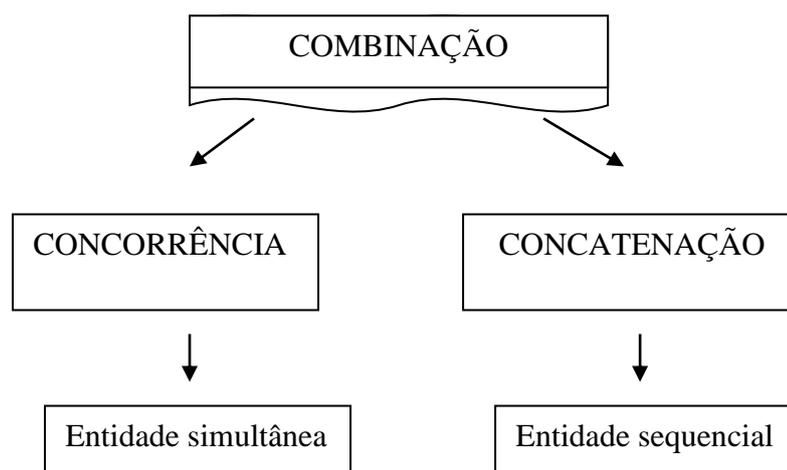
Landi (1997, p. 95) destaca que a metáfora e a metonímia se constituem em dois processos responsáveis “por todo funcionamento simbólico” na teoria jakobiana. São eles que compõem as formas de arrumação da organização linguística, seja na fala ou na escrita. Jakobson (1995) salienta que na combinação o signo como um todo possui signos constituintes que fazem ajustes com signos outros. Para o autor, “isso significa que qualquer unidade lingüística serve, ao mesmo tempo, de unidade lingüística simples e /ou encontra seu próprio contexto em uma unidade lingüística mais complexa”. Já na seleção, há possibilidade de substituir um termo alternativo selecionado por outro que seja “equivalente ao primeiro num aspecto e diferente em outro” (op. cit., p. 39), surgindo nessa questão os sinônimos e antônimos, que também estão presentes nas relações substitutivas.

É na seleção que ocorrem substituições entre as unidades da língua, que é realizada com fundamento no código, na estrutura linguística. Essas substituições podem ser semelhantes (sinônimas) ou contrárias (antônimas), como já dissemos. A seleção é do eixo paradigmático e implica na substituição relacional. No lugar de uma forma significante pode aparecer outro termo, outras possibilidades de inserção de palavras, visto a riqueza da linguagem. São os eixos metafóricos e metonímicos que se coagulam nas possibilidades de troca que podem surgir. Na substituição – seleção – há uma oscilação entre sinônimos e antônimos que possam entrar na cadeia paradigmática. Segundo Jakobson (1995, p. 41):

Uma dada unidade significativa pode ser substituída por outros signos mais explícitos do mesmo código, por via de que seu significado geral se revela, ao passo que seu sentido contextual é determinado por sua conexão com outros signos no interior da mesma seqüência.

A substituição acontece por signos dispostos no mesmo código numa alternância de relações entre o grupo de signos da língua. O que constitui a mensagem liga-se internamente ao código pelos símbolos conhecidos entre os interlocutores. O limite separatório de um país a outro, por exemplo, é restabelecido pela mensagem que contem signos conhecidos entre pessoas que falam a mesma língua ou idioma, havendo, assim, interpretação desses símbolos. No código é desvelado o sentido geral do signo e o sentido contextual é revelado pela relação entre um e outro signo sequencial.

As combinações, por sua vez, provem de dois processos, que são a concorrência e a concatenação, apresentadas abaixo:



Na relação comunicativa, os interlocutores se esforçam por conseguir entender as escolhas linguísticas realizadas pelo locutor e pelo receptor (quando este assume o outro papel de emissor) nessa troca de informações. Segundo Jakobson (1995, p. 37), “quem fala seleciona palavras e as combina em frases de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza [...] as frases, por sua vez, são combinadas em enunciados”. Desse modo, a organização linguística selecionada será em unidades maiores combinadas, como as letras que adquirem significados na palavra; a palavra, na frase; a frase, no enunciado, e assim, sucessivamente, sendo que as unidades menores se agrupam em unidades contextuais maiores.

O que fala não é de modo algum um agente completamente livre na sua escolha de palavras: a seleção (exceto nos raros casos de efetivo neologismo) deve ser feita a partir do repertório lexical que ele próprio e o destinatário da mensagem possuem em comum (JAKOBSON, 1995, p. 37).

Seguindo essa linha de pensamento, é possível aferirmos que as relações de comunicação que são estabelecidas pelos indivíduos encontram seu ápice de aproximação quando a troca envolve falante/ouvinte que possuem uma ficha representativa mental com repertórios semelhantes da língua. As possibilidades existentes nesse fichário representacional são várias, mas o diferencial será a escolha dos repertórios linguísticos que os interlocutores fazem de códigos (símbolos) que lhes sejam comuns (JAKOBSON, 1995).

Devido a isso, o indivíduo, ao falar, faz uma seleção de entidades linguísticas combinatórias para repassar a mensagem e estabelecer a comunicação. Ao fazer essa seleção, leva em consideração o repertório linguístico existente entre ele (locutor) e o receptor. Para que a relação comunicativa seja estabelecida é necessário, portanto, a compreensão entre os interlocutores do significado que é atribuída a palavra dentro do “código lexical” da língua a que pertencem.

Na escrita, a escolha do repertório não é menos trabalhosa. Há um esforço entre os envolvidos na comunicação escrita em fazer uma seleção linguística que permita o estabelecimento das informações transmitidas. Devido a isto, é comum verificarmos nas falas/escritas que existem crianças que fazem trocas de diversas letras nas palavras, como *l* por *u*, *m* por *n* e vice-versa, dentre outras trocas. De acordo com Jakobson (1995, p. 38) “pode-se dizer que concorrência de entidades simultâneas e a concatenação de entidades sucessivas são os dois modos segundo os quais nós, que falamos, combinamos os constituintes lingüísticos”. O uso e escolha de uma forma e não outra está condicionada a concorrência de elementos existentes na possibilidade linguística, que surge da cadeia latente e se transfere e instaura na cadeia manifesta.

Essa concorrência que gera a condensação de uma forma trocada na fala é um processo que se assemelha ao da escrita, onde há uma concorrência de elementos na estrutura da língua que faz com que a criança selecione qual letra irá compor o espaço vazio de sua produção, tendo como parâmetro a possibilidade que o funcionamento da língua oferece. Cada letra utilizada pela criança que erra evidencia, assim, suas mobilizações, não conscientes, efetivadas para chegar a combinar o código que a língua em sua estrutura permite dentro do contexto linguístico.

Em relação à combinação e seleção, Jakobson (1995) percebeu que o emprego de uma oclusiva velar substituída por uma oclusiva dental causa modificação na significação, visto sua diferenciação, ainda que o restante das letras que a compõem seja igual. Exemplo disto é-nos dado pelo próprio autor ao utilizar-se das palavras *porco* e *porto*. Notemos que ambas seguem uma mesma sequência de letras, a não ser pela ruptura no meio da palavra ao ser feita a troca de *c* por *t*, indiciando uma concatenação do contínuo processo combinatório das formas que virão na sequenciação das letras, palavras. Essa mudança é motivo de distintos significados das palavras elencadas. Vejamos um breve esboço:

| | | |
|---|-----|--|
| | | Processo metonímico – combinação (concorrência entre <i>t</i> e <i>c</i>) |
| | POR | TO |
| | POR | CO |
| Processo metafórico Seleção e substituição (<i>t</i> por <i>c</i>) | | |

Nesse arranjo do signo linguístico, a seleção e combinação dos significantes dependerão da relação instaurada entre o que vem antes e o que vem depois no eixo horizontal das relações. Ao substituírmos uma forma por outra, a significação será também diferenciada. Por isso existe uma limitação na construção das palavras, havendo uma maior liberdade na combinação de palavras em frase que ao serem combinadas em enunciados, ampliam-se suas possibilidades combinatórias.

Segundo Landi (1997, p. 95), a liberdade de fazer combinação dos traços distintivos “em um fonema e fonemas em palavras é praticamente nula: todas estão prescritas no código”, ou seja, as possibilidades de combinações a serem utilizadas na língua já foram pelo código estabelecido. As duas formas significantes não podem ocupar o mesmo lugar na cadeia sintagmática. Assim, uma forma dá lugar à outra.

Para Jakobson (1995, p.38), “mesmo quando outras combinações de fonemas são teoricamente possíveis, o que fala, via de regra, é apenas um usuário, não um criador de palavras”, usando, assim, as formas combinatórias que já estão dispostas no código linguístico, não podendo delas fugir. Por exemplo, a forma gráfica *rrato* não é possível

linguisticamente, pois o uso de *rr* no início de palavras não está prescrito à norma da língua, resguardado o contexto combinatório da referida letra.

Jakobson (1995, p.38) constatou em sua investigação que os traços distintivos com /k/, /t/ não podem aparecer fora do contexto das combinações linguísticas. Mostra que o “traço velar aparece em combinação com outros traços concomitantes e o repertório de combinações desses traços em fonemas como /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/ é limitado pelo código da língua dada”.

O próprio código, como a Língua Portuguesa, limita as combinações que poderiam ser possíveis dos sons de algumas letras com os sons que lhe precedam ou lhe sejam subsequentes e, como declara Jakobson (1995, p. 38), são apenas uma sequência de sons “permissíveis” usados no “estoque lexical de uma língua usada”.

A metáfora e a metonímia são fatores importantíssimos para compreensão da seleção e combinação realizadas pelo falante/escritor, pois permitem entender que o sujeito que está no processo de alfabetização²⁷ e letramento²⁸, de enquadramento e submetimento da língua, substitua palavras relacionais da cadeia sintagmática e paradigmática que o ajudem a encontrar, dentro das variadas possibilidades da língua, a letra-palavra que melhor completa seu esboço textual. É na seleção (substituição) e na combinação (concorrência e concatenação), entre um e outro sintagma, que será escolhido o que seja o mais adequado para o momento da escrita e para seu seguimento, insurgindo, nesse ponto, o erro.

Devido a este processo combinatório e substitutivo, a criança ao produzir um erro singular não inventa traços nem sequências de palavras, nem utiliza palavras que estejam fora do contexto de sua possibilidade, mas utiliza o código que é delimitado pela língua, buscando as probabilidades por ela dadas. Desse ponto de vista percebemos que o falante/escritor tem várias possibilidades de combinar, de compor a língua, porém essa liberdade é limitada dentro da norma organizacional do que se tem da língua, não podendo ultrapassar suas regras²⁹.

Assim, no estoque lexical que compõe o repertório linguístico da criança são utilizadas substituições e combinações de grafemas que seguem uma lógica permissiva na língua, sendo destacado nesse ponto o surgimento do erro singular como parte integrante desse funcionamento.

²⁷ Para maior aprofundamento dessa questão, ler SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

²⁸ Idem

²⁹ Ver estrutura de padrão silábico esboçado na página 40 do capítulo anterior.

2.3 Milner - o equívoco do erro na língua

Milner (1987) é um dos grandes teóricos que levantou questões significativas sobre as possibilidades da língua e o equívoco do erro. Em sua visão, os próprios gramáticos procuram uma língua isotópica, que tenha a mesma expressão, não importando de qual lado se observe. Este autor, contrariando esse tipo de ideia, passou a investigar esse equívoco existente na língua e observou que esta possui um não sentido que é negado pela gramática ao procurar propostas universalizáveis, na busca da padronização das normas gramaticais. Nisso, Milner percebeu que há uma arbitrariedade da língua que foi construída, sem ser dada a devida importância à linguagem que desliza.

Os gramáticos ensinam que os indivíduos usem as regras gramaticais sem que haja nenhuma violação do que está prescrito gramaticalmente, abarcando um todo, como se a língua tão somente pudesse ser controlada. Isto não é tão fácil ou possível como se imagina, pois as possibilidades dadas pela língua podem fazer com que um falante/escritor, que já tenha estabilizada sua estrutura na mente, deslize e utilize formatos gráficos infrequentes em suas produções. Esse tipo de singularidade é suscetível de acontecer porque a língua tem um leque de probabilidades de uso que está de acordo com determinada regra gramatical ou ortográfica, podendo surgir outra forma significativa que se enquadre a esse funcionamento linguístico.

Percebemos que essa busca em unificar as diferenças existentes na língua abarca uma tendenciosa e visível exclusão dos erros singulares, pois este está na ordem do irregular e, portanto, indesejável é sua aparição.

Lopes (2007), assim como Milner (1987), acredita na não homogeneidade da língua; entende que a língua é dinâmica, atualizada, mas não idêntica, onde na univocidade permeia as diferenças de análise gramatical, de semântica, de síntese. Nesse ponto é que Milner evoca a equivocidade. O equívoco da língua para ele está justamente nas possibilidades da língua desveladas em identidade e diferença, que o autor concebe como ‘acidentes diversos’ que se ‘embaralham’ (1987, p. 12). Essas duas probabilidades se misturam em formas linguísticas diversificadas, como a exemplo do autor, a homofonia e a homografia, produzindo uma relação de não identidade em si mesma. O equívoco se forma, assim, de uma “conjunção indevida de vários estratos” (op. cit., p. 13).

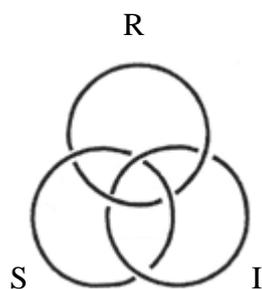
Nesse jogo linguístico, a harmonia das palavras dá lugar para o surgimento da desarmonia, o regular dá lugar ao irregular, não podendo ser contido pelo pesquisador por este

conter um ponto de falta inevitável, no qual o “real da língua faz irrupção pelo real de uma falta” (MILNER, 2002, p. 139). O simétrico é o regular e quando este é rompido conduz a uma falta. Essa falta nada mais é do que o real da língua. Nesse sentido, a língua é esse espaço de não-sentido, de falta.

Partindo do pressuposto lacaniano e dos estudos de Milner (1983), Felipeto (2007) traz à tona, para explicação do erro singular, o equívoco atrelado ao grupo de três ordens que juntos formam o chamado nó borromeano, que são o Real, o Simbólico e o Imaginário da língua.

No nó borromeano, há um entrelaçamento entre as três ordens que o formam, mantendo-se encadeados uns aos outros. Segundo Felipeto (2007), este ponto é o real da língua; o simbólico seriam as letras que divisam o nó, e o imaginário se dá porque o real é representado e grafado. Assim R (real), S (simbólico) e I (imaginário) estão ligados, sendo que cada nó comporta o outro anel. Vejamos sua figura:

Nó borromeano



Fonte: (FELIPETO, 2007, p. 103).

Milner (1983, p.11) acredita que “cada anel, R, S, ou I, é ele mesmo como tal, Real (enquanto é irreduzível), Simbólico (enquanto faz um), Imaginário (enquanto faz elo)”.

Felipeto (2007) faz uma analogia entre essas três ordens, exemplificando como Real o corpo da criança quando nasce; o Imaginário seria o que a criança vai ter do seu corpo e o Simbólico se daria pelas funções que são suas e as que vão adquirindo com a mãe através de sua voz.

Segundo Felipeto (2007) a criança passa a produzir sons que são manifestações do corpo, como os balbucios, sendo que esses órgãos têm até esse momento funções biológicas que depois serão revestidos pela função da fala. Para Felipeto (op. cit., p. 104) “é a mãe que, ao dar ao imaginário a essa criança através de sua fala, vai colocar esses balbucios e sustentar

esse corpo em uma sintaxe, de modo que ele vai sendo capturado por uma estrutura que é falada – a fala do outro”.

É nesta relação entre mãe e criança que vão se constituindo o nó entre o imaginário e o simbólico, entre o que a criança tem do seu corpo e o que ainda vai ter com o auxílio da mãe. Esse é um ponto importantíssimo para dar acesso à criança às regras articulatórias e envolvê-la num jogo linguístico, pois “a fala da mãe cumpre uma função: subscrever o corpo da criança com significantes, fazer com que essa criança vá entrando na ordem simbólica, tornando-se um sujeito de linguagem” (FELIPETO, 2007, p. 104).

O Real vai sendo, dessa forma, aos poucos simbolizado, ainda que não o simbolize em sua totalidade, já que “resta sempre um impossível, um indizível ou alguma coisa que diz sempre a mais” (FELIPETO, 2007, p. 104).

Felipeto (2007, p. 103, 104) acrescenta ainda que o significante é quem dá suporte para o simbólico, quase que sendo projetado sobre o real. “O simbólico, constituinte para o sujeito, é o que liga e orienta as incidências imaginárias do dizer. Representando o imaginário, temos a significação e tudo o que é da ordem do repetível”. O Real seria a arena dos sentidos, no qual todos os sentidos submetem-se. O Real não é passível de representação e nem de definição, não podendo ser “completamente simbolizado (nem na fala, nem na escrita) e, por isso mesmo, não cessa de não se escrever, produzindo efeitos sobre S e I”.

Felipeto (2007, p.100) chama de erros previsíveis as combinações previstas dentro da estrutura da língua e, com base nos estudos de Lopes (2005), aponta o erro visto dentro de uma perspectiva de língua que não é vista como ordem homogênea, constituída por fenômenos regulares, mas como heterogênea constituída por fenômenos irregulares. Assim como Milner, Felipeto remete o erro a um equívoco “de uma falta irremediável que toca a língua” (2007, p. 101).

Carvalho (1995, p.5) afirma que “o não saber- isto, é o equívoco que se faz presente na fala da criança- somente pode ser apreendido por seus efeitos num saber, de outro lado é o próprio equívoco que suspende este saber”.

Nesse sentido, no surgimento do erro singular impera um movimento de suspensão da totalidade do saber. O rejeitamento desse resíduo se dá pela procura incessante da completude da gramática. Carvalho (1995, p. 18) nos clareia essa questão ao declarar que “por sua vez, os vários todos da língua, em conjunto, são limitados e suspensos pelo não todo, para que o todo da língua se possa dizer, é preciso então um não todo que, suspendendo-o, garanta-o como todo”.

Milner (1989), como já dissemos, não concorda com a concepção de uma língua unívoca, homogênea, apostando, assim, na sua heterogeneidade, visão esta também defendida por Carvalho (1995). A gramática, nessa perspectiva, não seria algo fechado e completo para representação da língua. O que está na gramática, como as alocações, concordâncias, ortografia, tem em torno de si um pressuposto de verdade, completude, de perfeição, de univocidade para, a partir de todas suas formalidades, podermos decidir qual forma possível da língua poderá ser utilizada.

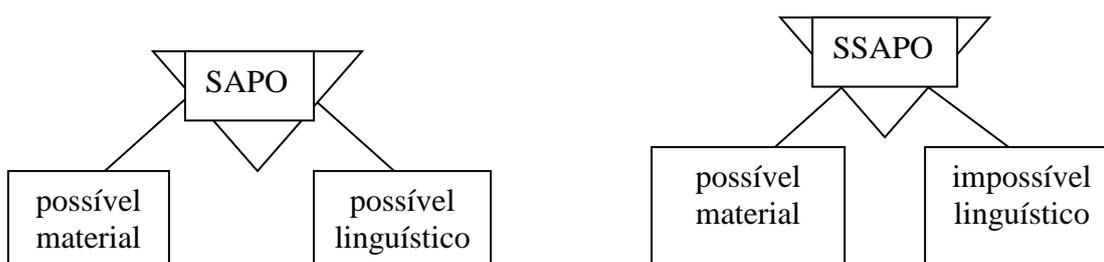
Numa releitura de Milner (1989), Lopes (2005) elenca as hipóteses destacadas pelo referido autor e que leva em consideração a necessidade de uma decisão pautada nas possibilidades e impossibilidades da língua. Essas proposições seriam:

Quadro 09 - Possível e impossível linguístico e material

| |
|---|
| <p>a) Possível material (P) – o dado linguístico, o que é realizado</p> <p>b) Impossível material (~P) – o que não existe enquanto dado empírico</p> <p>c) Possível linguístico (Q) – o que é aceitável na língua</p> <p>d) Impossível linguístico (~Q) – o inaceitável na língua</p> |
|---|

Fonte: LOPES, 2005, p. 76

Para melhor compreensão desses termos propomos um esboço utilizando a forma significante *sapo*:



A palavra *sapo* segue a estrutura silábica CV existente no funcionamento da língua, portanto este é tanto um possível material quanto linguístico. Já a palavra *ssapo* segue uma estrutura inexistente na Língua Portuguesa, quando nessa posição. O surgimento dos dois s nessa palavra é uma falta derivada dos vários usos dessa própria letra, que em pássaro, massa, o som de s é garantido com a junção das duas letras.

O que queremos evidenciar é que o irregular e singular não surgem aleatoriamente do regular e repetível, mas derivam de uma tensão que marca a todo tempo essa relação, tendo

uma ordem que subjaz a irregularidade, sendo esse pressuposto levantado por Milner (1989) um importante fundamentador das questões do surgimento do erro singular.

2.4 Lemos – as posições do sujeito na língua

A estrada percorrida por teóricos que acreditam no erro como uma ocorrência singular, e que aponta para o submetimento do sujeito ao funcionamento estruturado pela língua, tem seu fundamento mais consistente nos estudos levantados por Lemos (1995, 1996, 1997, 1999). Essa autora se propôs a investigar os processos mobilizatórios (metafóricos e metonímicos) desencadeados nas falas de crianças e que lhe possibilitou elencar três trajetórias que permitem entender a mudança de posição da criança de infans para falante. Essa qualificação em trajetórias é marcada pela relação existente entre o sujeito, o outro e a língua.

Na primeira posição situada por Lemos (1996), a fala da criança é marcada pela fala do outro. Neste, a criança utiliza resíduos das falas que advém de outras pessoas, sendo submetida à fala do outro. O outro, nessa posição ocupa um papel significante, pois é o interpretante da fala da criança.

Segundo Lemos (1996) os fragmentos das falas dos adultos entram na fala das crianças, sendo recuperadas para a estruturação da linguagem. É na primeira posição em que a fala/escrita da criança incorpora discursos de outros ao seu redor, de pessoas, livros³⁰ como uma aderência, para constituir a sua própria alocação. O interessante é que, nessa “colagem”, há um fator singular que permite a reelaboração dessas falas no querer dizer de cada sujeito envolvido no processo linguístico, transformando o discurso do outro em seu próprio, à medida que dele se apropria.

Na segunda posição, que é a relação estabelecida entre o sujeito com o próprio funcionamento da língua, é onde, de acordo com Lemos (op. cit.), surgem os erros, sendo marcado, nesse ponto, o constante processo inconsciente de submetimento da criança à estrutura linguística.

As crianças utilizam a cada momento que falam, escrevem ou reescrevem suas

³⁰ Bakhtin (1986, p. 123) enfatiza que o livro é um ato de fala constituinte da comunicação verbal e que tem um sentido particularmente importante, sendo construído a partir de discussões ideológicas que envolvem o autor e a voz de outros autores polifonicamente.

histórias, relações metafóricas e metonímicas, que são fatores imprescindíveis para podermos entender o aparecimento dos erros singulares como constitutivos de significados. Os erros singulares sinalizam movimentos realizados pelo pequeno autor como forma de submissão à própria língua, devido a esta estar incrivelmente cheia de probabilidades de construções.

Em relação à fala na terceira posição, Lemos (2000, p. 4) destaca que a criança é “capaz de retomá-la, reformulá-la e reconhecer a diferença entre sua fala e a fala do outro, entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um outro lugar”.

Nessa posição, a criança se percebe enquanto falante, havendo uma escuta e separação entre sua fala/escrita e a dos outros. É capaz, portanto de reconhecer o erro e tentar dissipá-lo, o que mostra uma relação mais íntima com a sua própria fala e o complexo funcionamento estruturado pela língua.

A seguir, apresentamos sequências de trechos de falas expostas por Lemos em sua pesquisa e que enfocam as três relações do sujeito na mudança de posição:

Relação do sujeito com o outro

Episódio 1: (Depois do almoço; criança (C.) sentada no cadeirão, ao lado da mãe, (M.))

M.: Ce qué descer?

C.: qué

M.: Você qué decê?

C.: decê (Luciano 1:7)

(LEMOS, C.T.G., 2002, p. 3).

A criança repete a fala da mãe em *qué* e em *descé*. Há uma reprodução fiel da fala da mãe inserida na fala da criança. Por outro ângulo, a mãe é quem interpreta a fala da criança ao dizer “você qué decê”. A mãe, nesse caso é a interpretante da fala do filho.

Relação do sujeito com o funcionamento da língua

Episódio 6: (desenhando um avião)

ó o avião que a **Cuca** vai comprá chapéu pra **mim**

ó o avião que o **Michel** vai comprá chapéu pra **Cuca**

ó o avião que a **Cuca** vai comprá chapéu pro **Michel**

vai comprá **casinha pra nós morá** (Michel 2;7.15)

(LEMOS, 1996, p 7).

Esse episódio é revelador de uma relação instaurada entre o sujeito e o funcionamento da língua. Na padronização, o nós pede o verbo na terceira pessoa do plural, o que não acontece no último verso de Michel, quando fala *casinha pra nós morá*. Se atentarmos para o verbo *comprá* usado pela criança, notaremos que houve a substituição dessa palavra por *morá* na sequenciação frasal, evidenciando uma relação paradigmática

nesse erro. Não há, todavia, percepção de Michel de que o que deveria ocupar esse espaço era *morarmos*, não identificando o erro na sua fala, ainda que seja corrigido por um adulto. Quem domina nessa instância é o próprio funcionamento da língua.

Relação do sujeito com a própria fala

Episódio 12: (Em meio a um longo sermão da mãe, dirigido à criança (R.) e a sua irmã (D.) sobre não comer fora das refeições)

D.: E iogurte, não pode comê iogurte fora das refeições?

V.: E porta, pode comê porta fora das refeições?(rindo) -
(Raquel 4; 3. 5)

(LEMOS, 1996, p. 13)

Nesse trecho, é possível verificar uma reelaboração da fala da criança em relação à fala da mãe. Numa atitude de brincadeira, mas não longe de uma escuta, a criança usa a expressão *comê porta*, e, sabendo que isso é impossível, sorri, revelando nesse ponto uma relação com a sua própria fala.

Segundo Lemos (1996), essas trajetórias não devem ser vistas como estágios de desenvolvimento que as crianças têm que obrigatoriamente seguir em sequência, como pressupõem os cognitivistas, mas, indo além dessa concepção psicológica, a autora situa a criança dentro de um processo de subjetivação, no qual o sucesso no processo não dependerá tanto somente dos dados da língua que lhe são oferecidos, mas também da relação estabelecida entre o sujeito com a fala do outro, com a própria língua e consigo mesmo através de sua própria fala, predominando uma dessas posições em certas escritas, ora outra.

Lemos (1997) não acredita que a aquisição da linguagem seja linear, cumulativa e homogênea. Pôde perceber como fruto de sua investigação que há uma heterogeneidade constitutiva na fala da criança que ora pode ou não apontar evidências de conhecimento de uma dada categoria, como foi visto por ela nas duas crianças participantes de sua tese de doutorado. Percebeu, assim, que houve um desencontro entre as hipóteses construtivistas, que apontam para um conhecimento que está sendo construído e a teoria gerativa, que entende o conhecimento como uma manifestação inata. A autora procurou, dessa forma, uma maneira “que abrisse a possibilidade de incluir essa heterogeneidade como recorte constitutivo da empiria na aquisição da linguagem” (1997, p. 82), apontando para uma dependência existente da fala da criança com a fala do adulto, não significando, contudo, para uma afirmação ou negação de estágios de entendimento da língua. O que Lemos destacou em sua pesquisa não foram as transformações ocorridas com a criança em si mesma, mas a preconizava como falante.

Diante da empiria (fala), Lemos questiona o controle do falante sobre a língua e o porquê de uma mesma criança que fala certo, falar outras palavras erradamente. Segundo a autora (1997, p. 84) as falas das crianças são espelhos da fala do adulto, havendo um retorno da interpretação da mãe na fala da criança como forma de “reinstaurar situações similares àquelas configuradas pelos textos do adulto”. Esses espelhamentos, contudo, são recheados de mudanças, de reelaborações e interpretações de enunciados. Nesse sentido, a criança passa a atuar sobre a língua, tornando-se um tipo de intérprete da fala do outro sujeito e de sua própria fala, que mesmo contendo erros, quando comparadas à fala do adulto, sinalizam para a autora “uma mudança de posição da criança relativamente à língua e, em conseqüência, à fala do outro”.

Lemos acredita, assim, numa heterogeneidade linguística, pois, ora a criança acerta, ora erra, e o que aparentemente sabia, errou, constatando, assim, que o fato de conhecer a regra não garante seu entendimento ou construção correta de uma forma significante. Há, conforme essa autora, uma falta na língua, o que desencadeia entre uma palavra e outra um erro, um ato falho³¹ ou chiste³².

Segundo Lemos (1997), a incorporação da fala do adulto a da criança e seus possíveis erros de pronúncia já começavam a ter destaques em alguns trabalhos (KARMILOFF- SMITH, 1986; PETERS, 1983) que situavam o erro como um indicativo comportamental, vinculado a processos de reorganização de um saber anterior.

Na visão divergente desses autores em relação a tais processos, o erro é pressuposto como um sinalizador do avanço do saber linguístico para ser analisado e categorizado, perdendo-se de vista o real significado de seu surgimento. Para os autores Peters (1983) e Karmiloff (1986), os processos que atuam como explicativos de análise dos erros são respectivamente o endógeno e o indutivo.

Para explicar as mudança de posição e superar os processos reorganizacionais, Lemos (1997) introduz em sua pesquisa os processos metafóricos e os metonímicos. A autora enfatiza que a metáfora e a metonímia foram propostas por Jakobson (1995), mas ela retomou e reelaborou esses processos numa visão lacaniana, observando como se dá “os modos de emergência do sujeito na cadeia significante” (op. cit., p. 80).

³¹ O ato falho é quando se quer dizer uma palavra e pronuncia-se ou escreve-se outra que estava inconscientemente prestes a emergir da cadeia latente para a manifesta, causando rubor no pronunciante ao delatar-se a si mesmo.

³² O chiste é um lapso intencional e tende a causar risos. Segundo THÁ (1997, p. 16) “a diferença entre ambos é que o chiste é intencional, ou seja, quem o enuncia comete o lapso de maneira proposital, enquanto que o ato falho é um chiste espontâneo, não intencional”.

De acordo com Lemos (1997, p. 86), os processos metonímicos e metafóricos permitem possibilidades de generalização em suas utilizações, podendo ser usados na literatura, na fala, entre outros, admitindo oportunidades de

interpretar os enunciados da criança não como instanciações de categorias e estruturas lingüísticas, mas como produto de relações tanto entre os fragmentos não analisados e os enunciados\textos do adulto quanto entre esses fragmentos no domínio de um mesmo enunciado da criança.

Outro ponto importante salientado por Lemos (op. cit., p. 86) para a escolha desses processos é a “ressignificação desses fragmentos e da própria posição da criança na língua, enfim, uma mudança estrutural do ponto de vista lingüístico e subjetivo”.

Num dos episódios analisados por Lemos (1997, p. 87), a criança representa a fala da mãe quando esta disse “está dormindo”. A criança retorna a fala adulta ao dizer “é nananda”, porém substitui o *estão* por *é* e na terminação do gerúndio *indo* por *anda*. Para Lemos, esse fato aponta para uma relação de semelhança existente entre os verbos ser e estar que é estabelecida pela substituição constituinte do processo metafórico, em que a categorização dos processos reorganizacionais não daria conta em responder a essa questão relacional do erro ao funcionamento e submetimento da fala da criança à língua, sendo este visto como um dado empírico nas pesquisas da autora.

Segundo Lemos (1997, p. 87), as substituições são reveladoras de um cruzamento entre as cadeias manifesta e latente, havendo nesse procedimento uma “solidariedade entre os dois processos no âmbito do próprio enunciado da criança e, por outro lado, a dominância do metafórico sobre o metonímico que se infere da relação entre o manifesto e o latente”. Isto indica uma relação entre as falas da criança com a do outro e da língua que a fala representa.

As pesquisas de Lemos (2002) têm grande relevo para os linguistas e estudiosos da aquisição da linguagem, sendo muitos os autores, assim como nós, que foram por elas influenciados, fundamentando suas investigações teóricas a partir da visão singular do erro que a autora trouxe à tona.

3. O ERRO ORTOGRÁFICO: POSSIBILIDADES E IMPOSSIBILIDADES NO FUNCIONAMENTO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO

Questões relacionadas à escrita e também à fala têm ocupado lugar de destaque nas discussões de estudos relacionados à aquisição da linguagem. Dentro do universo docente ainda há uma grande quantidade de professores que referenda os erros ortográficos como sendo causados por uma interferência da fala na escrita. Para esses, o erro ocorre devido à criança grafar da mesma maneira que fala. Nosso estudo discute esse discurso que vem sendo divulgado por vários autores que destacam e inserem esse e outros tipos de erros em uma de suas categorias (CARRAHER, 1986; CAGLIARI, 1989; ZORZI, 1998; MORAIS, 1998, 2007).

Na compreensão de Vieira (2004, p. 14) a fala não se constitui fator essencial para referenciar a escrita, já que segundo o autor “há surdos-mudos que escrevem” sem que, no entanto, utilizem desse instrumento vocal. A incidência de erro presente nos textos de variadas crianças, para ele, não é algo exclusivo de quem fala mal, pois erros também fazem parte da escrita de bons falantes/escritores.

Lopes (2007) fez um breve levantamento histórico sobre a ortografia desde o século XVIII e evidenciou que sempre existiu uma busca pelo ideal alfabético, procurando firmar a relação entre o som e a letra gráfica.

A especificidade da fala e da escrita acaba por ser comprometida, visto ser a segunda colocada como um substituto da primeira. Essa negação da escrita é explicada e criticada por Gonçalves (apud LOPES, 2007) que elenca três motivos que supostamente a justificaria e que seriam: a fala como cronologicamente prioritária; a quantidade maior de signos na fala; a fala como detentora de uma faculdade biológica natural. Por este motivo, muitos teóricos da Psicologia, Linguística e Filosofia tomam esses parâmetros para nortear a superiorização da fala em detrimento à escrita e a condição da escrita estar subordinada à fala.

Lopes (2007), numa releitura de Gonçalves, diz que para esta autora a escrita ocupa um lugar privilegiado na atualidade, visto representar a memória percorrida pela própria língua. Se anteriormente a escrita ocupava um lugar de simplesmente representação da fala, agora seu desempenho social é alavancado por um prestígio insubstituível de permanência de seus signos linguísticos que são representativos da fonia/som, que se ausenta.

Ao fazer uma comparação do paralelismo entre a fonia e a grafia de Saussure, Gonçalves (apud LOPES, 2007) afirma que há uma arbitrariedade entre esses dois pontos, não havendo uma ligação que seja da ordem natural entre um e o outro.

Lopes (2007, p. 63) assegura também que as próprias gramáticas não seguem padrões idênticos de esclarecimentos sobre a relação que procuram estabelecer entre o som e a letra. Segundo a autora, dois gramáticos dão explicações diferenciadas quanto a essa aparente afinidade. É o caso do exemplo dado por Lopes (2007) sobre a letra/som do **h**, que mostra que “a inclusão do **H** em gramáticas e dicionários nem sempre esclarece a sua inclusão no alfabeto da língua portuguesa”. Ao comparar o que o Curso Prático de Gramática de Terra (1996) e a moderna gramática portuguesa de Bechara (2001) discorrem sobre a definição de letra, Lopes (2007) percebe a distante explicitação por eles expostas. Terra diz ser a letra uma representação do fonema e ao apresentar o grupo de letras pertencentes ao alfabeto, o **h** está ali incluso, o que Lopes considera uma contradição da conceituação dada à letra por este autor, pois o **h** não tem uma concretização sonora. Desta forma, Terra (1996) não reporta nenhuma explicação sobre o uso do **h** nas diversas situações linguísticas.

Bechara (2001) por sua vez, além de incluir o mesmo conceito de letra, tal qual Terra (1996), consegue avançar em suas proposições ao definir o uso do **h** nas situações convencionais e tradicionais da língua, aferindo ainda ser impossível ter uma ortografia que seja de todo ideal, sendo o **h** uma das letras que se pronunciam, mas não há uma representação gráfica do fonema concernente a ele, não tendo propriedade de uma consoante, mas sendo um símbolo que perdura pela tradicional etimologia das palavras. No Dicionário de Linguística, Dubois (1973, p. 360) confirma em grande parte o pensamento de Bechara e declara ainda que “as letras podem não corresponder a nenhum som efetivamente realizado”.

Segundo Vieira (2004, p.17), “utilizar-se da escrita como extensão da fala, mais tumultua do que esclarece [...] não representando com exatidão a fala”, como foi vista na conceituação confusa dada por Terra (1996) à letra.

Evidente que a compreensão da fala e da escrita se constitui num fator importante na facilitação do domínio de ambas as modalidades, porém não é a sua essencial condição. Infelizmente, o pensamento circundante nas escolas ainda é de que a oralidade é uma referência para a escrita sem falhas, buscando uma grafia correta nas produções dos alunos. Esse fato suscita conflitos no âmbito escolar, gerando uma repressão dos docentes ao erro. Outra questão importante a ser refletida é que, assim como os docentes repelem o erro, as categorias descartam o tipo de erro que está além de suas possibilidades de explicação. Não percebem que esses erros singulares representam a inserção do errante às regras possíveis

estabelecidas no conveniente funcionamento da língua e que não deveria ser destituído de valor. Barthes e Marty (apud CALIL et al, 2006, p. 148) a esse respeito declaram que há “uma relação estrutural, mas não dependente entre oral/escrito” no qual “a escrita já não é uma simples transcrição, mas produção da língua”.

Partilhamos o pensamento de alguns teóricos pertencentes à área de aquisição da linguagem (LE MOS, 1996, 2002; CARVALHO, 1995; CALIL, 2007; LOPES, 2005) que vêem o erro numa relação imbricada entre o sujeito e a língua.

É seguindo esse ideário que acreditamos que o erro ortográfico não está condicionado a uma representatividade baseada simplesmente na oralidade, mas seu surgimento indicia um sujeito que produz a língua em suas diversas e específicas tarefas possíveis, a fim de inserir-se no funcionamento linguístico.

Neste capítulo, apresentaremos o resultado de nossas reflexões sobre a emergência do erro ortográfico singular, observados nas produções textuais de três duplas de alunos do 2º e 3º anos³³ de duas escolas de Maceió-AL: uma pública municipal e outra particular. Os dados tiveram a coleta realizada no período compreendido entre 1996 e 1998 e pertencem ao acervo do banco de dados Práticas de Textualização na Escola, do Projeto Escrita, Texto & Criação do qual fazem parte estudiosos da área de Educação e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação/CEDU/UFAL. Acessando o banco de dados, fizemos uma seleção preliminar de 216 manuscritos de criança de 2º e 3º anos, a fim de verificar as ocorrências de erro ortográfico e singular em crianças que estivessem em processo de alfabetização. Na triagem final de seleção de textos para análise, quatro foram escolhidos devido os dados neles contidos apontarem para a emergência do erro singular (ABAURRE, 2002) e marcarem uma relação do sujeito com a língua, no seu submetimento ao próprio funcionamento linguístico (LE MOS, 2002). Todos os quatro textos foram realizados em dupla. No entanto, na escolha das produções textuais não observamos essa questão, pois nosso olhar estava pautado sobre o dado singular do erro e não na forma de realização textual. Ressaltamos que não coletamos os dados contidos nessa pesquisa e por conta disso acreditamos que algumas lacunas não poderão ser preenchidas, como, por exemplo, sabermos a idade que as crianças tinham na época de produção, quantitativo exato de alunos das duas escolas, entre outras demandas. Estas questões são importantes para a investigação, pois sabemos que a diferença na faixa

³³ Ressaltamos que estamos utilizando as nomenclaturas ano/série compatível com a lei do ciclo de 9 anos. Na época em que foram coletados os dados textuais ainda era usado o termo série. Para facilitar a compreensão enfatizamos que 1º ano corresponde à antiga alfabetização; 2º ano, a 1ª série; 3º ano, 2ª série; 4º ano, 3ª série e 5º ano, 4ª série.

etária pode conduzir a uma nova interpretação. Conseguimos, contudo, resgatar dois materiais (constantes dos ANEXOS A e B) da época da produção textual e que apresentam a descrição da atividade proposta presente no manuscrito 3 e uma ficha avaliativa que mostra que a dupla, escrevente do manuscrito 4, já estava alfabetizada. Cada texto foi produzido na escola em que as crianças estudavam, ou particular ou pública, e a coleta desses textos já tinha sido feita por monitores do projeto ET&C que organizaram também o banco de dados.

Tendo exposto esses pontos, salientamos que nosso objetivo nesta análise é refletir sobre ocorrências do erro ortográfico para interpretá-las sob um ponto de vista linguístico-discursivo, especificamente sobre as possibilidades/impossibilidades no funcionamento da língua, segundo Milner (1989).

Vejamos a tabela expositiva com informações sobre os quatro manuscritos para visualizar o panorama geral das produções.

Tabela 1 - Manuscritos interpretados na pesquisa

| MANUSCRITOS | FORMA DE REALIZAÇÃO E TIPO DE PRODUÇÃO | OCORRÊNCIAS | INSTITUIÇÃO | ANO DE PRODUÇÃO | SÉRIE/ANO |
|---|--|---|---|------------------|------------------------|
| 1 - “O príncipe e o dragão da maldade” | Realizaram em dupla uma história inventada | A Aglutinação na forma gráfica “tenque” | Escola particular | 1998 | 1ª / 2º |
| 2 - “A bela Adormecida” | Realizaram em dupla uma reescrita | A troca de u por l | Escola pública | 1996 | 2ª / 3º |
| 3 - “As três irmãs-uma bruxa” e 4 - “A princesa do lago encantado” | 3 e 4 Realizaram em dupla uma história inventada | As formas dr e tr | 3- Escola pública e 4 – Escola particular | 1997 1998 | 1ª / 2º 1ª / 2º |

Fonte: dados da pesquisa

3.1 Manuscrito 1 - A aglutinação na forma gráfica "tenque"

Manuscrito 1 - O príncipe e o dragão da maldade

criada mantens do livro e
camila e Raianne

14 09 98

O Príncipe e o dragão da maldade

- 01 - Era uma vez um príncipe que morava em um castelo. um dia ele encontrou uma bela princesa e o príncipe
- 02 - pediu a mão em casamento para a princesa. e a princesa pediu ao pai
- 03 - para se casar com o príncipe e o pai dela disse:
- 04 - eu vou fazer uma oferta para o príncipe. e o rei foi falar com o príncipe e disse:
- 05 - se você quiser se casar com minha filha vai ter que matar o dragão da maldade. e o príncipe foi matar o dragão cortou a ~~cauda~~ a barriga do dragão e foi da maldade e o príncipe
- 06 - foi para o castelo da princesa e o rei preparou uma festa de noivado e o príncipe se casou com a princesa e viveram felizes para sempre.

Observemos o texto transcrito da dupla:

Quadro 10 - Transcrição normativa do manuscrito “O príncipe e o dragão da maldade”

| | |
|--|---|
| <p>O Príncipe e o dragão da maldade C e R (14-09-98)</p> | <p>9- cipe. e o rei foi falar com o príncipe 10- e disse: 11- se você quiser se casar com minha 12- - filha vai tenque mata o dragão da 13- maldade. e o príncipe foi mata o dra- 14- gão cortou a bari barriga do 15- dragão e foi da maldade e o príncipe 16- foi para o castelo da princesa e o 17- rei preparou uma festa de noi- 18- vado e o príncipe se casou com a 19- princesa e viveram felizes para 20- sempre.</p> |
| <p>1- Era uma vez um príncipe que morava em 2- um castelo. um dia ele o príncipe encontrou 3- uma bela princesa e o príncipe 4- pediu a mão em casamento para a 5- princesa. e a princesa pediu a o pai 6- para se casa com o príncipe 7- e o pai dela disse: 8- - eu vou fazer um oferta para o pri-</p> | |

Fonte: dados da pesquisa

O erro ortográfico que nos dispomos a analisar está presente na composição textual de título e história inventados por uma dupla de meninas pertencentes, na época, ao 2º ano do ensino fundamental, no ano de 1998. Pode ser classificado, à primeira vista, como “alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas”, categoria salientada por Zorzi (1998, p. 34). Nessa categoria, um mesmo som pode ser representado por várias letras ou então vários sons podem representar uma mesma letra. No entanto, a forma registrada pelas alunas, **tenque** em vez de **tem que**, nos causa um estranhamento provocado pela sobreposição de dois processos: um de substituição de letras e outro de aglutinação de dois termos. Observemos um trecho do texto da dupla, cujo título é “O príncipe e o dragão da maldade”: “[...] e o pai dela disse: - eu vou fazer um oferta para o pri- cipe. E o rei foi falar com o príncipe e disse: - se você quiser se casar com minha filha vai **tenque** mata o dragão da maldade” (grifos nossos).

Observando mais detalhadamente esse trecho do texto, percebemos que ao invés da forma **tenque** poderia ter surgido metaforicamente o termo **ter que**, que seria, na verdade, o mais adequado na frase. Contudo, o surgimento de **tenque** nos faz pensar que a dupla poderia ter pensado, também, em retirar o verbo **vai** para assim usar **tem que**, ficando materialmente escrito na forma **tenque**. Estas são apenas suposições que fazemos, já que não coletamos os dados e a data da produção textual é da década de noventa. Temos assim, um espaço de mais de 12 anos desde a sua execução, o que nos impede de verificar qual a intenção da dupla no ato da produção.

Partimos, dessa forma, pelo ângulo hipotético de analisar essa forma singular *tenque* pela substituição e aglutinação de *tem que*, tendo em vista o provável esquecimento da dupla em retirar o verbo *vai*.

Na Língua Portuguesa o *m* e o *n* são indicadores de som nasal, além do *til* sobre as vogais, podendo causar a substituição de um pelo outro na hora de escrever uma palavra nasalada, porque ambas estão dentro das possibilidades da língua de uso do som nasal. Segundo Morais (1998) as vogais, os ditongos nasais representam um forte grau de dificuldade para os aprendizes da língua, por causa das cinco posições de sinalização da nasalidade, elencadas abaixo:

Quadro 11 - Modos de marcar a nasalidade na Língua Portuguesa

| Modos de marcar a nasalidade na Língua Portuguesa | |
|--|----------------|
| ✚ usando o M em posição final de sílaba | (“bambu) |
| ✚ usando o N em posição final de sílaba | (“banda) |
| ✚ usando o til | (“manhã”) |
| ✚ usando o dígrafo ³⁴ NH | (“minha”) /mã/ |
| ✚ por questão de nasalização por contigüidade, pois a sílaba seguinte já é iniciada por uma consoante nasal. | (“cama”) |

Fonte: MORAIS, 1998, p. 30

A marca de nasalidade vocálica é realizada através da utilização posterior a vogal do *m*, do *n* e do *til* colocado acima da *vogal*. Silva (2008) apresenta a transcrição fonética das vogais nasalizadas e enfatiza que há vogais nasais que acontecem no meio de palavras e outras que acontecem nos finais de palavras, como exposto no quadro a seguir:

Quadro 12 - Vogais tônicas nasais

| VOGAIS TÔNICAS NASAIS | |
|-----------------------|------------------|
| Final de palavra | Meio de palavra |
| [ĩ] vim [ˈvĩ] | Cinto [ˈsĩtõ] |
| [ẽ] (não há) | Cento [ˈsẽtõ] |
| [ã] lâ [ˈlã] | Santo [ˈsãtõ] |
| [õ] tom [ˈtõ] | Conto [ˈkõtõ] |
| [ũ] jejum [ʒeˈʒũ] | Assunto [aˈsũtõ] |

Fonte: SILVA, 2008, p. 91

³⁴ Morais (1998) justifica o *nh* como indicativo de nasalização devido em algumas regiões do Brasil pronunciarem a vogal anterior ao dígrafo nasaladamente, deixando de pronunciar o nh.

Contudo, a junção das palavras *tem* e *que* formando *tenque* não é uma palavra existente no nosso vocabulário, embora siga os ditames estruturais contidos na língua. Mas nos questionamos quanto ao que teria instigado a dupla a aglutinar as duas palavras formando apenas uma. Será que só pelo fato de substituírem o *m* pelo *n*, por ambos indicarem som nasal, seja a única explicação plausível para este acontecimento na escrita?

Na concepção de Saussure (2006, p. 205) “a aglutinação consiste em que dois ou mais termos originariamente distintos, mas que se encontram freqüentemente em sintagma no seio da frase, se soldem numa unidade absoluta dificilmente analisável.”

A aglutinação é uma possibilidade da língua em que duas palavras se fundem para formar uma única forma significante. Na escrita da dupla, a singularidade do erro incide sobre a forma significante *tenque*, em que houve uma aglutinação efetuada na junção das palavras *tem* + *que*. Essa forma *tenque* pode ser considerada como um possível linguístico, tendo em vista as possibilidades da língua, “porém sem pertencer à norma”. (LOPES, 2005, p. 78).

De acordo com a regra normativa que estrutura a Língua Portuguesa, *m* e *n* devem sinalizar o som nasal, sendo que o *m* vem antes de *p* e *b* e o *n* antes das demais consoantes. Nesse sentido, o som expresso por essas duas formas significantes, poderia, a exemplo da explicação dos que descrevem o erro, ser resolvido pela aclaração de defini-lo como uma representação de sons idênticos e, devido a isso, haveria essa substituição de uma letra pela outra. Mas ao aprofundarmos mais esta questão nos estudos de Jakobson (1995) apontaremos para uma substituição e/ou aglutinação tendo em vista dois eixos da linguagem por ele elencados como metafórico e metonímico, que também compõem as formas de arrumação da organização linguística.

Como dissemos no capítulo anterior, Jakobson (1995) enfatiza que a combinação e a seleção são duas formas em que o signo linguístico pode ser disposto, sendo que na seleção ocorrem as substituições (metáfora) e na combinação (metonímia), possibilidades combinatórias em que a concorrência de significantes resultará na inclusão de um e na exclusão do outro.

Nesse sentido, a relação de substituição de *m* por *n* ocorrida no texto da dupla se encontra na equivalência do som nasal executado por ambos. Na questão de possibilidade de uso de *m* por *n*, este encontra outro ponto a favor: dentro da possibilidade da língua o *n* estaria na posição correta e *m* ali não se encaixaria. Seguindo este modo de pensar, podemos aferir que as duas meninas aglutinaram *tem* + *que* e substituíram o *m* pelo *n*, tendo como referência a convenção no sistema linguístico, onde o *n* é quem deve ocupar esta posição na língua. Essa estrutura é uma possibilidade na língua, tendo em vista que existem outras

palavras que lembram esta escrita, como é o caso das palavras *tanque*, *banquete*, em que o *n* assume posição antes do *que*. De acordo com o que é estabilizado na língua, o *m* não poderia entrar nessa estrutura, uma vez que a convenção exigiria a sua colocação antes de *p* e *b*. Deparamo-nos, neste ponto, com o erro singular de um sujeito que revela sua singularidade e seu submetimento ao funcionamento da língua.

Nesse texto é possível identificar alguns erros fonológicos (transposto para a grafia) e categóricos ortográficos, que serão apontados no quadro a seguir:

Quadro 13 – Quantidade de ocorrências de erros das categorias

| Ocorrências | Linha | Quantidade | Categoria (fonológica) – Othero (2005) | Categoria (correspondência regulares e irregulares dos sons) Morais (1998) | Categoria (alterações de erros) Zorzi (1998) |
|-----------------------|-------|------------|--|--|--|
| Pedio | 4, 5 | 02 | Apagamento da líquida final | Regular contextual | Omissão de letras |
| casa (r) e mata (r) | 06 | 01 | | Regular contextual | Generalização |
| senpre | 20 | 01 | | Regular contextual | Possibilidades de representações múltiplas |

Fonte: dados da pesquisa

Observando o texto, verificamos ainda que as alunas já tinham consolidado o uso do *n* na língua. Exemplo disso é a escrita seguindo os padrões prescritivos linguísticos nas grafias de *principe*, *encontrou*, *casamento* e *princesa*. Isso indica que a dupla já tinha um conhecimento prévio do uso do *n* e *m* nasais na escrita. Então, o que faria com que as crianças registrassem tal ocorrência de erro particular em sua composição textual, se já haviam estabilizado as regras de *n* e *m*?

O *q* é um significante importante para entendermos essa questão. O que percebemos é que a dupla registra o *n* e não o *m* nessa estrutura porque não é possível no esqueleto da língua escrever *temque*. *Tenque*, porém, é uma possibilidade, pois antes de *q* se escreve *n*. Essa forma pode mostrar a subjetividade e posição singular dessas alunas submetidas ao funcionamento linguístico-discursivo. Nessa incidência, as crianças não inventam traços nem

sequências de palavras, nem utilizam vocábulos que estejam fora do contexto de sua possibilidade linguística, mas empregam o código que é de certa forma, delimitado pela língua, buscando a probabilidade por ela dada. No estoque lexical que compõe o repertório linguístico da criança é utilizada a substituição/combinção de grafemas que seguem uma lógica permissiva na língua.

O processo de deslocamento e substituição desses significantes gera uma aglutinação das duas palavras (*tem + que*) que se sintetizam em uma única forma escrita *tenque*, fazendo com que os erros ganhem evidência nesse jogo mobilizatório na “sucessão de cadeias cuja estrutura é a mesma” (LEMOS, 2000, p. 7). Nesse jogo das substituições há uma singularidade, inconsciente, por haver nesse ponto uma possibilidade de “corte” na cadeia sintagmática e, mesmo que as falas/escritas das crianças contenham erros, estes indiciam para a autora, uma mudança de posição frente à língua.

[...] a semelhança entre as cadeias que se sucedem e a diferença entre os termos que nelas são substituídos criam tanto um movimento no sentido oposto, isto é, o retorno das cadeias sobre si mesmas quanto um movimento de deriva que tende a desfazer o sentido prestes a se constituir e impede seus possíveis efeitos referenciais (LEMOS, 2000, p. 8).

A substituição/aglutinação parece-nos revelar, assim, um efeito de retroação de alternância do som nasal entre *m/n*, em *tem que* por *tenque*, no qual a forma significativa que mais se aproxima da estrutura gramatical (inconsciente e esquecida) de nossa dupla escritora é a segunda, fazendo emergir o inesperado no lugar do/sobre o esperado, naturalmente, o ressignificando e o instaurando, revelando, assim, uma escuta do sujeito sobre sua própria fala/escrita.

Segundo Lemos (2000, p.16), quando o sujeito escuta sua fala está se deslocando para a terceira posição, sendo que a “substituição/diferença não deixa de revelar uma posição aberta, em que esperado e inesperado podem colidir e, nessa colisão, deslocar o sujeito para uma posição de escuta”, possibilidade esta de escutar que sinaliza um ser que está, sobretudo, sobre a sequela de sua própria fala.

Sob essa perspectiva, poderíamos dizer que as alunas estejam caminhando para a terceira posição salientada por Lemos (2002) e Lopes (2005), pois ao escreverem, elas se dividem na posição daquele que fala e daquele que escuta. Há na escrita da dupla uma substituição (metáfora) de *m* por *n* e sua possibilidade combinatória (metonímia) dentro da possibilidade linguística de realização gráfica.

Reconhecemos, assim, que as transformações ocorridas na fala/escrita das alunas resultam dos processos metafóricos e metonímicos que são estabelecidos pelas substituições e combinações nas relações de semelhança/diferença entre o que está manifesto nas cadeias (sintagmática e paradigmática), sendo uma falta latente que emerge para a cadeia manifesta (composição inabitual) na grafia da dupla.

Dessa forma, é nessa constituição de substituições resultantes da relação entre as formas significantes *tem que* e *tenque* que apresentam estruturas similares, embora produzam efeitos de disparidade, que se subscreve o erro singular da segunda forma. Esse erro pode revelar a singularidade do sujeito e as possibilidades da língua, assinalando através da escrita irregular, inconsciente, que esse sujeito “também está submetido ao funcionamento da língua” nas atividades discursivas a que é exposto (LE MOS, 2000, p.5).

3.2 Manuscrito 2 - A troca de u por l

Manuscrito 2 - A bela Adormecida

Escola de Ensino Fundamental Antônia Amoretti - Lapa - Rio de Janeiro - RJ - data: 18/09/96
aluna: Elgabete e professora: Patrícia Sáez - turma: 8º ano - instituição

A bela Adormecida

o reino tava enfeitado era a dia de batizado da filha do rei e da Rainha os fados seguram as suas varinhas mágicas para da princesa exemplos uma fada ela vai ser bonita e inteligente e cantava como Rainha mais uma fada bruxa não foi com finalidade e ficou furiosa e montou sua farsura mágica e fura até o reino e gritou um dia você vai espantar a mão num furo. deixou o rei e a Rainha nos plantos não choram meu rei e minha Rainha não fis meu deus da mão morreu apenas terminou apenas 100 anos e um príncipe abeirava e ela acordava. e um rei tentando salvar a princesa mandou guerra dos os furos passaram meses e a princesa queceu e vai morar de de castela e viu uma velhinha estava pagando las e

O príncipe chegou no castelo e viu todo mundo dormido e supil no degral e chegou no quarto do rei da Rainha viu eles na cama dormindo e vai no quarto da princesa e piscou e ela acordou e eles viveram felizes para sempre

Quadro 14 - Transcrição Normativa do manuscrito “A bela Adormecida”

| | |
|--|---|
| <p>A bela Adormecida</p> <p>E e S - (18-09-96)</p> <p>1 - o reino tava enfesta era adia do batizadu da filha da 2 - Reii e da Rainha. as fadas egaran suas farinhas 3 - maxica para daponis esemplos uma falal ela vai_ 4 - ser bonita e entilizente e cantora como rouzinol 5- mas uma fada bruxa não foi com findada e 6- ficou furiosa e monta na sua fasoura maxica 7- e foio até oberço e gritou um dia você vai ispetar a 8- mão num fuso. edeixou o Rei e a Rarinha nus plantas 9- não choren meu Rei e minha Rainha não fis meu dezecho</p> | <p>10- ela não morera apenas tormira apenas 100 anos e 11- umpriciper abeixara e ela a cordara. e um Rei 12- tentando salva o princisa mandol gueima dos os 13- fusor pasaran meses e a princesa queceu e vai movien 14- do do castela e viu uma velhinhaestava fazendo lan e 15- O príncipe chegou nu Castela e viu todo 16- Mundo dormido e supil no degral e 17- Chegou nu garto do Rei e da Rainha viu eles na cam 18- Ma dormindo e vai nugarto da princesa 19- E peixoula e ela agordou e eles viveram 20- Felizes para sempre</p> |
|--|---|

Fonte: dados da pesquisa

O erro singular a que nos dispomos a analisar nesta parte é a troca do *u* por *l* que está presente na composição textual de reescrita de uma história já pertencente ao mundo infantil, que é *A Bela Adormecida*. O texto foi escrito por uma dupla de alunas pertencentes, na época, ao 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública, no ano de 1998. Esse tipo de erro, contido no texto da dupla, pode ser agrupado, segundo as categorias de erros apresentados na literatura específica, como “apoio na oralidade” (ZORZI, 1998), “transcrição da fala” (CARRAHER, 1986), “transcrição fonética” (CAGLIARI, 1989), ou ainda como “regras contextuais de regularidade” (MORAIS, 1998). Segundo Cagliari (1989), os erros cometidos pelas crianças são amostras de que elas escrevem tendo como referência a fala, sendo esse tipo de erro inserido na categoria acima delimitada pelo autor. Carraher (1986), para descrever esse mesmo fato, utiliza-se de outro termo que tem a mesma função explicativa dada por Zorzi (1998). De acordo com Lopes (2002) essas explicações seguem uma relação de semelhança entre grafia e fonia que procura um modelo alfabético ideal. Há nessas categorias uma explicação baseada na relação entre as letras e os sons, sendo as palavras da Língua Portuguesa escritas da mesma forma como são pronunciadas ou apreendidas pelo contexto em que aparecem, podendo aparecer erros de substituições do *u* pelo *l* ou vice-versa. Mas será que a ocorrência desse tipo de erro só se justificaria por essa explicação? E por que sua incidência é contínua na composição da escrita da dupla, embora indiciem que já estão em vias de estabilização da regra?

De acordo com Cegalla (2008, p. 29) “na pronúncia normal brasileira, o *l*, em final de sílaba, tem realização antes de velar do que alveolar, vocalizando-se aproximadamente como um *u*: alto (aultu), mal (maúl), anel (aneul), filme (fiulme), etc”.

Percebemos que a troca de *l* por *u* ou do *u* por *l* tem sido uma afirmativa constante dos gramáticos e dos estudiosos que categorizam os erros de que sua causa está centrada no som, ou seja, nas questões relacionadas à transcrição fonética para a escrita. O *l* e o *u* têm sons idênticos em alguns moldes da língua, como foi mencionado, porém, acreditamos que sua classificação não depende totalmente da consciência fonética que a criança tenha desenvolvida, indo além dessas questões.

Alguns pesquisadores que têm debruçado seu olhar investigativo nas questões do funcionamento da língua fizeram seus estudos com crianças que cometiam esse mesmo tipo de erro de troca de *l* por *u* ou *u* por *l* (CALIL, 2007) e foram além do ponto de vista da categorização. Nesses estudos é que iremos pautar nossa posição sobre esse tipo de alternância entre essas duas letras, reafirmando, assim, a singularidade desta particularidade de erro que são vistas constantemente nas composições infantis.

O gênero textual ‘conto de fadas’ está presente nas práticas de contação de histórias no âmbito escolar. Devido a este fato, seu enredo é bem familiar para as crianças, que, ao recontá-las ou reescrevê-las, mostram conhecimento das fases pelas quais o texto se desenrola.

Na escrita das alunas é possível detectar cerca de 50 erros ortográficos dos mais diferentes tipos, de acordo com as categorizações levantadas pelos autores. Os erros contidos no texto da dupla são facilmente reconhecidos e justificados nos estudos descritivos e classificatórios do sistema ortográfico. Alguns desses erros serão exemplificados no quadro a seguir, utilizando esse tipo de descrição:

Tabela 2 – Erros registrados no texto “A bela adormecida”

| ERRO | FORMA PADRÃO | CATEGORIA (correspondência regulares e irregulares dos sons) Morais (1998) | CATEGORIA (alterações de erros) Zorzi (1998) |
|-------------|--------------|---|---|
| Entilizente | Inteligente | Regularidade contextual (e – i) | Generalização |
| Tormira | Dormira | Regularidade contextual (t-d) | Trocas surdas / sonoras |
| Edeixou | E deixou | Regularidade contextual (questão segmental) | Junção/separação não-convencional |
| Fasoura | Vassoura | Regularidade contextual (f-v) e Irregularidade (uso do s) | Trocas surdas / sonoras |
| Falol | Falou | Regularidade contextual (l – u) | Generalização |
| Mandol | Mandou | Regularidade contextual (l – u) | Generalização |
| Supil | Subiu | Regularidade contextual (p – b) | Generalização |
| Degral | Degrau | Regularidade contextual (l – u) | Generalização |

Fonte: dados da pesquisa

Observando o quadro, as quatro últimas palavras, *falol*, *mandol*, *supil*, *degral*, incorrem no mesmo erro posicional de troca do *u* por *l*. As três primeiras palavras são morfologicamente verbo, enquanto que a última *degral* é um substantivo. Interrogamos: seriam esses erros um reflexo do “conhecimento lingüístico” das alunas, conforme asseveram Moreira e Pentecorvo (1996, p. 83)?

[...] as grafias construídas pela criança refletem o seu conhecimento lingüístico, constituído por informações fonético-fonológicas, gramaticais, semânticas e lexicais que entram em jogo com as informações sobre letras e combinações de letras que advêm da exposição à escrita (1996, p. 83).

Segundo Calil (2007, p. 92), “no funcionamento da língua está presente constitutivamente o sujeito e os efeitos desta relação sobre as próprias possibilidades do sistema e o cruzamento de seus distintos níveis (fônico, sintático, morfológico e ortográfico)”. Nessa perspectiva salientada por Calil (op. cit.) há uma quebra com as definições sobre a língua que a vêem como um sistema fechado, possibilitando a emersão do singular sob a pressão da alíngua³⁵ (falta) que promove o equívoco, “embaralhando os estratos lingüísticos e

³⁵ Buscamos em Lopes (2005, p. 13) para designar o termo alíngua, que segundo a autora, sua procedência “vem da retomada que Milner faz de Lacan e indica o real da língua, ou seja, a instância que marca uma incompletude”, em que não se diz a verdade toda porque há sempre uma falta. Esta falta é que marca a alíngua.

afirmando a singularidade do sujeito dentro das possibilidades do funcionamento lingüístico-discursivo”.

Calil (2007, p. 84, 85) afirma ainda existir uma “relação homofônica” entre *l* e *u*, devido haver uma proximidade fonológica entre essas duas letras, o que faz com que emirjam escritas ortográficas, como *falol*, que não sejam contempladas na língua, como ainda é capaz de causar dificuldades de ordem semântica, como “mau’ ou mal”. O autor apresenta formas exemplificadas em que o *l* e o *u* aparecem na Língua Portuguesa e que será esboçado no quadro a seguir:

Quadro 15 - Uso do L / U

| Uso do L / U | |
|--------------|---|
| ✚ | nos finais de verbos em 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito que sempre terminam em “U”: “perdeU”, “abriU”, “faloU”, “aprendeU” etc.; |
| ✚ | na presença da forma “L” ou “U” precedida de vogal e seguida de consoante (com exceção de “H”): “aLto”, “aLbergue”, “aLfabeto”, “eLmo”, “eLdorado”, “iLmenita”, “oLfato”, “oLmo”, “úLtimo”, “uLtra”, “úLcera”, “asfaLto”, “oLvidar”, “aUdácia”, “aUto”, “aUferível”, “eUdiometria”, “eUmatia”, “oUvido” etc.; |
| ✚ | nos finais de substantivos e adjetivos terminados com “L” ou “U”, sempre antecedidos por vogal: “jornaL”, “pantanaL”, “maL”, “saL”, “aneL”, “vendavaL”, “pasteL”, “hostiL”, “perniL”, “abriL”, “soL”, “caracoL”, “azuL”, “bacalhaU”, “paU”, “maU”, “cacaU”, “ateneU”, “tchaU”, “chapéU”, “pipiU”, “floU” etc. |

Fonte: CALIL, 2007, p. 84 – 85

Na escrita de algumas palavras com *u* e em outras com *l* no final, pelas alunas, chamou-nos a atenção o registro de: *supil*, *mandol* e *falol*, em que a sobreposição do *l* está fora dos limites exigidos pela língua. Contudo, observamos que as alunas utilizaram escritas com a letra *u* que atende ao desejado pela norma padrão, que é o caso das palavras *gritou* e *chegou*, que são verbos, evidenciando a propriedade das crianças no uso do *u* no final de formas verbais da 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito. Mas por que na escrita de alguns verbos as meninas usaram o *l* no lugar da posição do *u* nas palavras? Seria simplesmente por causa da questão sonora presente em palavras escritas com *u* e *l*? Por que a dupla, que aparentemente tem a forma estabilizada do uso do *u* na forma verbal dessa conjugação, incide em erros ortográficos?

Vejamos essa interpretação pautada numa releitura de Milner (1989), feita por Lopes (2005), que elenca as hipóteses destacadas pelo referido autor, levando em consideração a

necessidade de uma decisão arrolada nas possibilidades e impossibilidades da língua. Essas proposições seriam:

- a) Possível material (P) – o dado lingüístico, o que é realizado³⁶
- b) Impossível material (~P) – o que não existe enquanto dado empírico
- c) Possível lingüístico (Q) – o que é aceitável na língua
- d) Impossível lingüístico (~Q) – o inaceitável na língua

(LOPES, 2005, p. 76)

Vemos no uso do *l* em lugar do *u* uma possibilidade material e linguística dessa ocorrência, uma vez que o *l* pode fonologicamente, em algumas circunstâncias, ser produzido com som do *u*. Esse uso é permitido na realização linguística, porém nas palavras materialmente expostas no texto da dupla, o *l* não pode ser utilizado, por não existir na gramática permissividade para a posição do *l* no final de verbos da 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito. Acerca dessas questões, Calil (2007, p. 91) declara que:

É fundamental considerar o princípio de diferencial constitutivo do funcionamento da língua. O valor de uma forma significante gráfica e/ou fônica se dá através das relações que mantém com outras formas e suas posições na cadeia sintagmática. É isto que nos permite dizer que as formas “L”, “U”, “O” ou quaisquer outras não têm valor em si mesmas, nem em uma correspondência direta entre o oral e o gráfico, mas nas relações com o que se tem antes e o que há depois e com as posições que estes elementos podem assumir. Para se entender estas relações não se pode considerar o valor fônico que estas formas têm isoladamente, como, por exemplo, uma letra do alfabeto e o valor adquirido quando aparecem no meio de uma palavra.

Para Campos (2005) as duas cadeias (sintagmáticas e paradigmáticas) são necessárias para entender o processo de construção de sentidos e mobilizações metafóricas e metonímicas realizadas pelas crianças em suas composições e nos deslocamentos realizados na utilização de uma forma significante em detrimento de outra. O funcionamento da linguagem é para Jakobson (1995) resultante também da relação preeminente estabelecida entre os eixos metafóricos e metonímicos, pois segundo este autor, são estes responsáveis pela organização e funcionamento da língua.

De acordo com Calil (2007, p. 94) “o jogo metafórico entre uma e outra também é bastante preciso, já que em certas posições pode haver uma mútua concorrência” do *l* e do *u*, sendo “este deslocamento que faz uma outra relação metafórica se estabelecer, a saber, a forma ‘L’ ter o valor fônico /u/ em uma posição ‘isolada’”.

³⁶ Esse mesmo quadro já foi exposto em outra parte do trabalho. Porém vimos à necessidade de repeti-lo para melhor explicar o assunto em questão.

No entrelaçamento entre as formas *u* e *l*, levando-se em consideração a identidade fônica por ela estabelecida, “por um deslizamento metonímico” de concorrência entre essas duas formas significantes, a forma *l* entra na cadeia sintagmática, no lugar das formas que aparentemente já estavam dominadas pela dupla, que era o uso do *u* no final do verbo (CALIL, 2007, p. 94).

No entanto, a palavra *degral* poderia não se inserir nessa questão, por se tratar de um substantivo feminino, porém sua escrita segue o mesmo procedimento de inserção do *l* no lugar do *u*, emergindo nesse ponto o mesmo processo de deslizamento metonímico nessa concorrência de qual letra utilizar. Talvez, por esta palavra não estar dentro do mesmo campo morfológico que as outras grafias verbais, tenha feito com que o *l* deslizesse para a escrita das quatro palavras, já que uma das regras gramaticais abre margem para o uso final tanto de *l* como de *u* após as vogais, se a palavra for um substantivo ou um adjetivo.

Nesse ponto, esses erros podem ser considerados decorrentes de um escapamento do que já se está constituído e estabilizado na língua, assemelhando-se ao que se chama de singularidade e que tem um efeito inesperado (CALIL & FELIPETO, 2008).

3.3 Manuscritos 3 e 4 – As formas *dr* / *tr*

O texto selecionado para esta análise traz dados que nos levam a uma reflexão sobre as irregularidades e regularidades da língua. Um dos textos pertence a uma dupla de escreventes de uma escola pública que, em 1997, cursava o 2º ano do ensino fundamental; o outro texto é pertencente a uma dupla de alunos também do 2º ano, mas de uma escola particular, cujo ano de produção se deu em 1998.

Manuscrito 3 - "As três irmãs uma bruxa"



Quadro 16 - Transcrição normativa do texto "As três irmãs-uma bruxa"

| | |
|---|---|
| <p>Texto 3 J e T - 18/11/97</p> <p>AS TREIS IRMÃES- UMA BRUXA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ERA UMA VEIS AS TREIS IRMASIAS 2. ELA ESTAVA PASSEANDO NO CASTELO 3. AÍ DESERANÃO US DREGAU ABRUXA BOTOU O FEITIÇO 4. MÁGICO NA ESCADA E AS TREIS IRMASIA - 5. ESCORREU ABRUXA COM, MESOU A DAR RISADA? 6. E OUVIU UMA PASSOR A BRUXA COLOCOU (o)POSÃO 7. NOS DREGAU DE DEPOIS BOTOU O calderão No FOGO 8. E COM . MESOU A FASER O FEITIÇO E Jogou AS TREIS | <ol style="list-style-type: none"> 9. IRMASIA No FOGO AÍ APARISEU UM SAPO cipe. e o rei foi falar com o principe 10. O SAPO OUVIU GRITOS E SAIU PULANDO E - 11. A IRMASIA MACIA SAIU DO (S) CALDERAN,O - 12. E DERUBOU O CALD(A)ERAN.O, NA BRUXA E A BRUXA 13. GRITOU E A IRMASIA BEIJOU O SAPO O SAPO L. 14. FOI FOI FELIZ PARA SCEPRE? <p style="text-align: center;">Fim</p> |
|---|---|

Fonte: dados da pesquisa

Manuscrito 4 - "A princesa do lago encantado"

Escola Monteiro Lobato

15.06.98

Nome: Caroline e mãe: Helene

a princesa do lago encantado

Era uma vez uma princesa que se chamava Marinada, marinadja e ela entrou e a princesa começou a entrar na fantasia e ela encontrou um príncipe príncipe que se chamava Eduardo e a princesa voltou para o reino e viveram pr felizes para sempre.

tlibra

Quadro 17 - Transcrição normativa do texto "A princesa do lago encantado"

Texto 4

A princesa do lago encantado

1. Era uma vez uma princesa p que
2. se chamava marinad~~f~~ marinadja e
- e
3. ela entrou e a ~~princesa p~~ princesa ~~comese~~
4. Começou a entrar na fantasia e ela encontrou
5. um ~~prínse~~ príncipe que se chamava
6. eduardo e a princesa ~~vou to~~ voutou
7. para o reino e viveran ~~pr fi~~ felizes
8. para sentre

C e MH / 15-06-1998

Escola Particular

Fonte: dados da pesquisa

Antes de iniciarmos a análise dos erros ortográficos, chamou-nos a atenção, nos dois textos, as utilizações de riscos/rasuras efetuados pelas crianças, o que indica que as escreventes reelaboraram significativamente o texto.

No texto 3, visualizamos a incidência de vários apagamentos, supressão (FABRE, 1987) realizados pela dupla. No título, a palavra ~~IRMÃES~~ sofre um apagamento da desinênci ‘s’ utilizado para indicação do plural; na sexta linha, na escrita da palavra UMA, há também um apagamento do *a*, que marca a terminação do artigo indefinido feminino, passando a ser empregado como artigo indefinido masculino; na sétima linha, na escrita de DE, há o apagamento do *d*, que junto com o *e*, formava uma preposição; Na décima terceira e na décima quarta a dupla resolve apagar e substituir alguns significantes, como no caso de ~~É~~ por *E* (~~É~~ *E*) e em ~~SCEPRE~~ é o *s* que é apagado e substituído por *c*.

No texto 4, há também vários apagamentos efetuados pela dupla da escola particular. É um texto curto, baseado no gênero discursivo ‘conto de fadas’ e que apresenta várias reelaborações. Na palavra ~~princesa~~, exposta na quinta linha do texto, há um apagamento. Em outros momentos, a dupla risca e substitui as formas significantes que pareciam não atender ao desejo de escrita ‘correta’, o que faz com que rasure e escreva outra forma substitutiva a primeira, como no caso de ~~pr-fiz~~ que é apagado para dar vez a grafia de felizes; ~~começo~~ por Começou, ~~vou-to~~ por voutou e no início de ~~prince~~ as possibilidades de uso do *s* e do *c* concorrem dando surgimento da cadeia latente manifestar-se na forma significante de *c* em príncipe. São reelaborações que indiciam que, ainda que o sujeito não tenha controle sobre a língua, emergem possibilidades várias que estarão a sua disposição de escolha nas formas a serem usadas e que ocuparão o lugar gráfico na composição.

Segundo Calil (2008), as rasuras representam um movimento intenso de escuta do próprio autor com seu texto, permitindo-lhe refletir, repensar e reescrever sua escrita. De acordo ainda com o referido autor, o próprio uso do rascunho na escola se reduz, muitas vezes, há apenas fazer uma revisão do texto do aluno com objetivos de apagar o ‘erro’ que nele está empregado, sendo rejeitado após essa revisão, evidenciado, nesse aspecto, que o texto é visto realmente como um produto que tem que estar pronto e acabado, não importando os percursos caminhados até sua versão final.

Sendo assim, pontuamos essa questão por acreditarmos ser relevante o fortalecimento de que a rasura se constitui como um elemento pertencente ao processo de escrituração, não importando o lugar social que esteja o escritor, pois seus escritos carregam os traços da trajetória de um pequeno ‘autor’. Não avançaremos nesse tema da rasura, apenas trouxemos à tona para exemplificar seu valor investigativo.

Observamos que, para a realização do texto 3³⁷, a professora conversou com a dupla para que inventassem uma história. Antes, porém, seria dado um tempo para conversarem e combinarem sobre o que iriam escrever. Após a dupla ter discutido a professora lhe deu uma caneta³⁸ e um papel pautado para o início da escrita. As crianças escolheram o título ‘AS TREIS IRMÃES- UMA BRUXA’ e iniciaram a produção com um tempo determinado para terminar a escrituração.

A utilização da letra bastão fica nítida na execução das palavras nesse texto, mas também há uso da letra cursiva e até houve uma mescla das duas formas, indiciando uma oscilação da passagem da primeira para a segunda. Outro aspecto presente nessa composição textual, como já foi exposto, é a incidência de rasuras, o que mostra que os escreventes do texto têm uma relação de autoria com sua produção, riscando, substituindo letras/palavras, que dentro da possibilidade existente não se encaixariam. As dificuldades que a aprendizagem do sistema ortográfico traz no processo de aquisição da linguagem são identificadas visivelmente no texto da dupla escrevente através da realização de alguns erros, dos quais alguns serão agora elencados:

³⁷ A descrição da atividade retirada do banco de dados “Prática de Textualização na Escola” encontra-se em anexo.

³⁸ Calil (2008) traz um dado interessante em se usar a caneta ao invés do lápis. Ele enfatiza que o lápis traz em torno de si o incentivo ao apagamento, sem que fiquem vestígios do que foi apagado. Por isso, segundo o autor, principalmente em investigação de escrita, o melhor é entregar caneta as crianças, pois desta forma não terão como apagar o que foi escrito, preservando, assim, as rasuras e modificações que tenham feito no texto.

Tabela 3 - Erros registrados no texto “ As três irmãs uma bruxa”

| ERRO | FORMA PADRÃO | CATEGORIA (correspondência regulares e irregulares dos sons) Morais (1998) | CATEGORIA (alterações de erros) Zorzi (1998) |
|----------|--------------|---|---|
| TREIS | Três | ----- | Acréscimo de letras |
| VEIS | VeZ | Correspondência Irregular (som do z) | Acréscimo de letras e possibilidade de representações múltiplas |
| iRMASiAS | Irmãzinhas | Correspondência Irregular (som do z) | Possibilidade de representações múltiplas |
| Calderão | Caldeirão | ----- | Omissão de letras |
| FASER | Fazer | Correspondência Irregular (som do z) | Possibilidade de representações múltiplas |
| FeiTISO | Feitiço | Correspondência Irregular (som do s) | Possibilidade de representações múltiplas |
| APARISEU | Apareceu | Correspondência Irregular (som do s) | Possibilidade de representações múltiplas |
| DERUBOU | Derrubou | Correspondência Fonográfica Regular Contextual | Possibilidade de representações múltiplas |
| SCEPRE | Sempre | Correspondência Irregular (som do s) | Possibilidade de representações múltiplas |

Fonte: dados da pesquisa

O texto 4, a história inventada ‘A princesa do lago encantado’ traz marcas de uma produção baseada no gênero ‘conto de fadas’. A dupla escreveu um texto pequeno, mas com uma riqueza de reelaborações. As rasuras presentes nesta composição indiciam uma escuta por parte da dupla, pois vêm geralmente seguidas de outra forma que melhor parece se adequar as exigências dentro da possibilidade linguística. Por exemplo, em ~~voutou~~ a dupla riscou e imediatamente substituiu essa forma por *voutou*, fazendo-nos perceber que nesse jogo combinatório de palavras, metonimicamente, emerge uma concorrência entre essas duas formas, em que a segunda se adequa mais a exigibilidade da língua. Outro exemplo da escuta da dupla surge na escrita de ~~prínse~~ que é logo substituída pela forma príncipe.

Ao observarmos uma ficha³⁹ de avaliação das escritas das duas crianças identificamos que ambas já estavam na fase alfabética. Porém esse fato não impede de que

³⁹ A ficha de avaliação de escrita pode ser vista em anexo.

surjam erros em suas escritas, pois estão adentrando no funcionamento linguístico. Vejamos alguns desses erros:

Tabela 4 - Erros registrados no texto “A princesa do lago encantado”

| ERRO | FORMA PADRÃO | CATEGORIA (correspondência regulares e irregulares dos sons) Morais (1998) | CATEGORIA (alterações de erros) Zorzi (1998) |
|-------------|---------------------|---|---|
| Fantazia | fantasia | Correspondência Irregular (som do z) | Possibilidade de representações múltiplas |
| voutou | voltou | Correspondência Fonográfica Regular Contextual | Possibilidade de representações múltiplas |
| Viveran | viveram | Correspondência Fonográfica Regular Contextual | Possibilidade de representações múltiplas |

Fonte: dados da pesquisa

Contudo, o erro singular que surge nos textos e que chama nossa atenção está na formação da palavra *dregau* (texto 3) e *sentre* (texto 4). As formas *dr* e *tr* são permitidas dentro da estrutura silábica, do possível linguístico. Materialmente falando, o *dr* e o *tr* também são formas possíveis, podendo *dr* ser visto em palavras como *padre*, *madre*, *comadre*, *compadre*, entre outras e *tr* em *entrou*, *encontrou*, *entrar*, *entre* e *ventre*. Estas palavras, que fazem parte do acervo lexical das crianças e estão presentes em seu texto, indiciam uma estabilização dessas formas na escrita da dupla.

A posição do *r* em *dregal* e do *r* em *sentre* segue uma aceitação estrutural silábica CCV, apontando que as crianças estão escrevendo dentro das possibilidades material e linguística. *Sentre*, no entanto, apresenta uma forma inesperada na construção silábica da última sílaba, pois há nesse ponto uma substituição metafórica da letra *p* por *t*, sendo a primeira forma que deveria ocupar este espaço no encontro consonantal.

Se observarmos a construção dessa palavra, poderemos perceber que para a forma *sempre* emerge a escrita *sentre*. O *t* ocupa metaforicamente a posição do *p*, sendo que a concorrência estabelecida entre *m* e *n*, faz com que a segunda forma saia da cadeia latente e ganhe lugar na cadeia manifesta.

Seguindo o funcionamento da língua, *m* não poderia posicionar-se antes de *t*. Devido a isso, a letra que surge para ocupar esse lugar é o *n*, já que seguindo a norma ortográfica o *n* vem antes também do *t*.

O *dr* e *tr* também se constituem como encontro consonantal. Cegalla (2008, p. 30) conceitua esse encontro como “a seqüência de dois ou mais fonemas consonânticos numa

palavra”. Na palavra *dregal*, no entanto, esse encontro de fonemas consonantais não é aceitável na primeira sílaba na escrita dessa palavra, mas sua forma estruturante se daria justamente na segunda, em que ficaria *degral*, sendo seu correto escrito *degrau*.

Há na forma escrita pela dupla o chamado equívoco, tido como um dado irregular e singular, que suspende o certo por um determinado espaço de tempo, mas que evidencia construções proponentes dentro da própria estrutura silábica CCV, e, como também já foi apresentado, é uma construção possível na norma linguística da sílaba. Porém, na palavra em destaque, essa construção não poderia se dar na sílaba anterior, mas na posterior, já que a palavra como foi escrita não corresponde a forma estabelecida socialmente.

Milner (1989, p. 55) enfatiza que os dados de uma investigação podem ser considerados como possível ou impossível material e linguístico, não sendo um apresentado como referência para a ausência ou aparecimento do outro. Conforme este autor “impossível de língua não é um impossível material”, sendo que “o conjunto de dados da língua atestados e acessíveis a observação imediata se divide entre dados materialmente possíveis e lingüisticamente possíveis [...] e dados de língua materialmente atestados, mas lingüisticamente impossíveis”.

Milner (1987, p.44) nos faz refletir, ainda, sobre o lugar do falante/escritor nessa estrita relação conflituosa entre possibilidades e impossibilidades da língua ao declarar que “aquilo que para o ser falante é lugar de impossível, é também lugar de uma proibição”.

Para Felipeto (2003, p. 30), “o possível material que a Linguística comporta fica entre os limites do possível e impossível de língua e apaga aquilo que constitui apenas um possível material. Isto significa descartar o não-repetível, isto é, o singular”. Nesse sentido, há uma exclusão do erro que está situado dentro do possível material (forma representada e atestada) por não o separarem do possível e impossível linguístico.

Por ser o erro regular mais “unísono”, demonstra uma maior organização de o pesquisador projetar sua intenção no sujeito, o que faz com que experimente excluir os erros que não atendem a seus objetivos a fim de, assim como declara Calil et al (2006, p. 144), “recompor uma totalidade”.

Como enfatiza Carvalho (1995), a totalidade é suspensa com o surgimento do erro e para os que acreditam na gramática como regra completa, o erro se torna um resíduo que não se intenciona utilizar, mas descartar na busca de se ter uma consistência da língua.

Numa releitura de Milner (1987), a respeito da língua não abarcar o todo e ter um ponto de falta, Lopes (2005) levanta os seguintes aspectos que necessitam ser reconhecidos:

- há o regular, mas também o irregular;
- há o repetível que faz rede, mas também o singular;
- há o representável, mas também o impossível de se representar, ou seja, o equívoco;
- há o correto (para a lingüística e a gramática), mas também o incorreto;
- há o homogêneo, mas também o heterogêneo;
- há a estratificação, que pode ser desestratificada; e, enfim, que
- há a analogia, que não descarta a anomalia.

(LOPES, 2005, p. 15).

Esse movimento linguístico expresso nas formas irregulares de escrita não são aleatórias, pois “há uma ordem subjacente às irregularidades” (FELIPETO, 2003, p.60) que o insere dentro das possibilidades da língua e embora causem “estranheza do erro, perpassa possibilidades da língua, inscrita numa relação de semelhança com as regularidades” admitidas dentro da própria construção silábica (LOPES, 2005, p. 17).

Essas semelhanças podem ser vistas nas escritas inusitadas, mas não fora da possibilidade linguística e material de *dregal* e *sentre*, perpassando que nada foge à língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos que focalizam a aprendizagem das formas gráficas convencionadas pelo sistema ortográfico da língua são os que são mais utilizados para descrever os erros ortográficos que são produzidos pelos alunos no processo de escolarização, estabelecendo idades e níveis sociais para suas ocorrências (LOPES & CALIL, 2002). A busca exagerada pelo correto em detrimento do errado vem proliferando maneiras categóricas de atuação direta do professor sobre a grafia do aluno, sem que esses erros sejam considerados dentro de um funcionamento linguístico.

A concepção de erro que é propagada com maior destaque em relação ao surgimento do erro fundamenta-se, geralmente, em situá-lo dentro de uma redoma discursiva de representabilidade da fala na escrita. Assim, muitos educadores consideram, em sua prática pedagógica, como única explicação para a incidência do erro, a relação direta entre oralidade e grafia denominadas pela teoria descritiva do sistema ortográfico, como “transcrição da fala”, buscando atingir diretamente esse tipo de erro através de técnicas memorizáveis de regras. Desconsideram, assim, essas ocorrências singulares como respostas do sujeito, também singular, às possibilidades permitidas pela própria língua.

Por isso, acreditamos que os estudos descritivos trazem uma falta significativa: descartam qualquer tipo de erro que não possa ser categorizado ou o inscreve dentro de uma proteção cautelosa que garanta a previsibilidade de apoio no oral, sem considerar, no entanto, todo o processo constitutivo de sujeitos que estão se relacionando com a língua para a ela se submeter, conforme sua exigibilidade e funcionamento.

Partilhamos do pensamento de que a assimilação das regras ou a memorização das escritas irregulares tão somente não darão conta de amortecer o erro, uma vez que estes se constituem em marcas de mobilizações inconscientes realizadas por alunos que estão sendo capturados pouco a pouco por uma ordem linguística estabelecida pela própria língua e que está caracterizada dentro de um funcionamento linguístico.

Esse trabalho teve como ideário primordial discutir questões relativas à singularidade de formas significantes que já são descritas categoricamente, mas que, na nossa visão, não estão vinculadas apenas a explicações de cunho classificatório, o que as descaracterizariam dentro do funcionamento linguístico, tendo em vista todas as suas possibilidades de grafia, seja da ordem material ou linguística.

Não descartamos, contudo, os estudos oriundos da teoria fonológica e ortográfica, pois ambos têm sua parcela de contribuição nos estudos linguísticos do erro. No entanto, seus estudos não avançam quando descartam e higienizam a escrita da criança que “erra” ou quando explicam os erros como simples representação da forma acústica.

Tal fator é por nós discutido e por uma parcela de estudiosos de uma das vertentes da aquisição da linguagem que vê nas possibilidades e impossibilidades linguísticas o surgimento de um erro imprevisível ou singular que indicia a singularidade de um sujeito ‘autor’ de suas produções.

Infelizmente, essa temática não é tão propagada no meio educacional. Os termos e conceitos relacionados à Linguística encontram barreiras na área educacional, devido à necessidade de aprofundamento. Isso se deve, porém, por conta dos próprios cursos de Pedagogia não abrangerem em sua grade temática curricular, teóricos da linguagem como Saussure, Milner, Jakobson, entre outros, que são estudados em cursos de Letras Vernáculas.

Partindo da visão desses teóricos, em nossa perspectiva, o erro é um ponto de acerto da criança que segue, inconscientemente, as possibilidades dadas pela própria língua no ato de escrever. Para nós é no dado enigmático, no diferente, no rejeitado pelas categorias do sistema fonológico e ortográfico, no que escapa, no que sobra, no singular da fala/escrita da criança que podemos observar o foco revelador das relações que acontecem entre a linguagem, o sujeito e seu submetimento a língua, com fins de acompanhar o funcionamento por ela exigido.

Tendo o professor esse entendimento, ao invés de coibir o erro ou o errante, irá, a partir de sua aparição, perceber que o aluno está avançando nas atividades linguístico-discursivas. O importante é que nós educadores reflitamos na singularidade dos erros imprevisíveis e singulares presentes nos textos dos alunos e entendamos que o educando está sendo capturado pela língua e dentro de suas próprias probabilidades está sendo inserido.

Ressaltamos que os erros nos textos dos alunos participantes desta pesquisa, pertencentes a instituições escolares privadas e públicas, não apresentam diferenciações em sua estrutura. Há, sim, uma marca de singularidade em cada um deles, como por exemplo, o erro presente no texto da dupla pertencente à escola particular é a aglutinação *tenque*, enquanto que a da pública é a troca do *u / l*. Em outra análise, o erro aparece nas formas *dregal*, da escola pública e *sentre*, da escola particular. Estes erros, embora diferentes, são reveladores de que o percurso trilhado por ambos é da mesma ordem: estão tentando adentrar às possibilidades que a língua oferece. Nesse embate, mobilizam mecanismos inconscientes de atuação dos eixos (metafóricos e metonímicos) da língua e, embora já tenham fixos na

mente a estrutura correta de seus usos (de *m* e *n* e do *l* e do *u*, do *dr* e *tr*), deslizam nesse imaginário para alcançar o real da língua, mostrando uma singularidade, como já foi dito, de um sujeito autor de suas escritas.

Esperamos, assim, que a presente pesquisa possa trazer significativas contribuições para dar continuidade ao entendimento dos erros ortográficos em escrita de alunos, não se esgotando tal temática nesse estudo, pois precisamos continuar avançando nas questões funcionais existentes nas possibilidades e impossibilidades linguísticas nessa imbricada relação entre o sujeito e a língua, para uma melhor compreensão do erro singular.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. et al. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com texto**. Campinas: Associação de Letras do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 2002.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- BARTHES, R e MARTY, E. **Oral/escrito**. Enciclopédia Einaudi – oral/escrito/argumentação, vol. 11 – Imprensa Nacional- Casa da Moeda. Lisboa: Maiadouro, 1987.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BENVENISTE, C.B. & CHERVEL, A. **L’orthographe**. Paris: Maspero, 1974.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CALIL, Eduardo. et al. **O sujeito inexistente: reflexões sobre o caráter da consciência fonológica a partir do “Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil – os novos caminhos”**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, p. 137-155, jan./abr, 2006.
- CALIL, Eduardo (org). **Trilhas da escrita: autoria, leitura e escrita**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- CALIL, Eduardo; FELIPETO, Cristina ; **A Singularidade do Erro Ortográfico nas Manifestações D’Alíngua**. Estilos da Clínica, 2008, Vol. XIII, nº 25, 118-137.
- CAMPOS, Cláudia Mendes. **Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação**. Tese de doutorado: Campinas, 2005.
- CARRAHER, T. N. **Alfabetização pobreza: três faces do problema**. In: KRAMER, S. (org). **Alfabetização – dilemas da prática**. São Paulo: Dois Pontos, 1986, pp. 47-95.
- CARVALHO, G. M. M. De. **Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição da linguagem**. Tese de doutorado. Campinas: IEL, 1995.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- COSTA, Ana Rita F. et al. **Orientações metodológicas para produção de trabalhos acadêmicos**. 8ª ed. ver. e ampl. _ Maceió: EDUFAL, 2010.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de lingüística**. São Paulo, Cultrix, 1973.

FABRE, Claudine. **La reécriture dans l'écriture: les cas des ajouts dans les écrits scolaires**. Études de Linguistique Appliquée (E. L. A), n° 68, Paris, 1987.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2005.

FELIPETO, Cristina. **Erro imprevisível: possibilidade esquecida da língua**. Texto apresentado no Encontro Nacional de Aquisição de Linguagem em Porto Alegre, 2003. Inédito.

FELIPETO, Cristina. Erro imprevisível: possibilidade esquecida da língua. In.: CALIL, Eduardo (org.). **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERRANTE, Carla. et. al. **Análise dos processos fonológicos em crianças com desenvolvimento fonológico normal**. Ver. soc. bras. Fonoaudiol., 2009; vol. 14, n° 1, p. 36-40.

FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura em el desarrollo Del niño**. (s.1): Siglo Veintiuno Editores, 1979.

FONTELLA, Gléris Suhett. **As complexas relações entre fonemas e grafemas e suas implicações no processo de aquisição da escrita**. Dissertação de mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, UFF, 2001.

GINZBURG, C. **Sinais : raízes de um paradigma indiciário**. In **Mitos, emblemas e sinais**. (Tradução). São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GONÇALVES, M. F. **Madureira Feijó ortografista do século XVIII: para uma história da ortografia portuguesa**. Lisboa: ICALP, 1992.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação**. 20a ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

KARMILOFF-SMITH, A. **From meta-processes to counscious Access: Evidence from children's metalinguistic and repair data**. In: *Cognition*, 23, p. 95-147, 1986.

LANDI, R. Com Jakobson, sobre a afasia. In: LIER-DE-VITTO, Maria F. (org.) **Fonoaudiologia: no sentido da linguagem**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEMOS, C. T. G. **Saber a Língua e o Saber da Língua**. Campinas: IEL/Unicamp, 1991.

LEMOS, C. T. G. **Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem**. Letras de hoje, 4. Porto Alegre: PUC, 1995.

LEMOS, C. T. G. **Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de Aquisição de Linguagem**. Relatório CNPQ, 1996.

LEMOS, C. T. G. **Processos Metafóricos e Metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição de língua materna**. São Paulo: IEL/Unicamp, 1997.

LEMOS, C. T. G. **Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de Aquisição de Linguagem: Parte II.** Relatório CNPQ, 1999.

LEMOS, C. T. G. **Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos.** Trabalho apresentado na mesa-redonda sobre Aquisição e Patologia, no Primeiro Encontro Internacional sobre Aquisição de Linguagem. Porto Alegre, PUCRS, 2000.

LEMOS, C. T. G. **“Sobre fragmentos e holófrases”.** (no prelo), 2002.

LOPES, Adna de Almeida. **A singularidade do erro ortográfico e os efeitos do funcionamento da língua.** Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

LOPES, Adna de Almeida. O erro ortográfico singular em produções de alunos do ensino fundamental: discutindo a relação fonia/grafia. IN: PINTO, Anamélia de Campos; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo; HADDAD, Lenira (orgs). **Formação do pesquisador em educação: questões contemporâneas.** Maceió: Edufal, 2007.

LOPES, A. e CALIL, E. **A singularidade na ortografia: uma análise de erros em texto de aluno brasileiro.** Análise do discurso: língua, cultura e valor. Atas do congresso. Pamplona, 2002.

MILNER, J-C. **Les noms indistincts.** Paris: Ed. du Seuil, 1983.

MILNER, J-C. **O amor da língua.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MILNER, Jeau-Claude. **Introduction à une science du langage.** Paris: Éditions du Seuil, 1989.

MILNER, Jeau-Claude. **Saussure – Retour à Saussure.** In: Le périple estrutural. Paris: Éditions du Seuil, 2002, pp. 15-43.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: Ensinar e aprender.** São Paulo: Editora Ática, 1998.

MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: _____(org.). **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOREIRA, Nadja R. e PONTECORVO, Clotilde. “Chapeuzinho/cappucetto: as variações gráficas e a norma ortográfica”. In: FERREIRO, Emília (org.) **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas.** São Paulo: Ática, 1996.

OTHERO, Gabriel de Ávila. **Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança.** ReVEL, v.3, n.5, 2005.

PERRONI, Maria Cecília. O que é o dado em aquisição da linguagem? In: CASTRO, Maria Fausta Pereira de. (org.) **O método e o dado no estudo da linguagem.** Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1996.

PÉTROFF, A.-J. **Saussure: la langue, l'ordre et le désordre**. Paris: L'Harmattan, 2004.

PETERS, A.(1983). **The units of language acquisition**. New York: Cambridge University Press.

RIOLFI, Cláudia Rosa. **A criança errante**. Ano 7 Col. LEPSI IP/FE-USP 2009.

ROMUALDO, Jonas de Araújo. Um lugar preferido pelos românticos: o singular. In: LEITE, Nina V. de Araújo (org.) **A singularidade como questão**. Caderno de Estudos Lingüísticos, 38. Campinas-SP, UNICAMP/IEL, jan./jun.2000.

SANTOS, Roseane. **Erro ortográfico e singularidade**: a relação entre os significantes no funcionamento linguístico-discursivo. 2010. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010. INÉDITO.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SILVA, Maria Emília Barcellos da. **Curso de Língua Portuguesa: da teoria a prática: Variação Lingüística**. Rio de Janeiro: Fundação Trompowsky, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

THÁ, Fábio. **Uma semântica para o ato falho**. 1997.124f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Paraná, Curitiba, 1997.

TERRA, E. **Curso prático de gramática**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Scipione, 1996.

VARLOTTA, Y.M.C.L. **Ortografia e escola: o que é escrever?** In: Isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação – CENP, 99-101, 1990.

VIEIRA, Lacordaire. **Os riscos da língua**. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

ZORZI, Jaime L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXO A: FICHA DE FILMAGEM

BANCO DE DADOS
PRÁTICA DE TEXTUALIZAÇÃO NA ESCOLA
PROJETO: EQUÍVOCO, CRIAÇÃO E ERRO
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Ficha de Filmagem nº: 12.4

Fita nº: 12

Tempo:

Atividade: Escrita em dupla de uma história inventada.

Data: 18/11/97

Escola: Escola de Ensino Fundamental Antônio Semeão Lamenha Lins

Grau de Escolaridade: 1ª Série "C".

Turno: Matutino.

Professor Responsável: Cícera.

Condutor da Atividade: Roseclair.

Cameraman: Roseclair.

Participantes: Jônata e Thaise.

Título: "As três irmãs e uma bruxa"

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

1. **Material:** papel pautado e caneta.
2. **Consigna:**
3. **Procedimento:** Foi proposta à dupla a produção de uma história inventada, designado um tempo para discutirem sobre o que iriam escrever e depois entregue o material e orientado a dupla a iniciarem a escrita da história.
4. **Observações:**

CENTRO DE ESTUDOS PSICOPEDAGOGICOS LTDA

Escola Monteiro Lobato

Rua Ipê Roxo, 277 – Jardim do Horto

**ANEXO B: AVALIAÇÃO DA ESCRITA DAS CRIANÇAS DA 1ª. SÉRIE “C”
MATUTINO**

| | ALUNO | A | B | C | D | E |
|----|------------------|---|---|---|---|---|
| 01 | Arthur Lundberg | | | | | X |
| 02 | Artur Maia | | | | | X |
| 03 | Bernardo | | | | X | |
| 04 | Caio | | | | | X |
| 05 | Carine | | | | | X |
| 06 | Carlos Gilberto | | | | | X |
| 07 | Caroline | | | | | X |
| 08 | Dayana | | | | | X |
| 09 | Diego | | | | | X |
| 10 | Diogo | | | | | X |
| 11 | Eduardo | | | | | X |
| 12 | Laís | | | | X | |
| 13 | Leila | | | | X | |
| 14 | Maria Beatriz | | | | | X |
| 15 | Maria Eduarda | | | | | X |
| 16 | Mariana | | | | X | |
| 17 | Marilia Camila | | | | | X |
| 18 | Matheus Melo | | | | | X |
| 19 | Matheus Henrique | | | | | X |
| 20 | Natália | | | | | X |
| 21 | Pedro | | | | | |
| 22 | Raianne | | | | | X |
| 23 | Suzana | | X | | | |
| 24 | Victor Barros | | | | X | |
| 25 | Victor Monteiro | | | | | X |
| 27 | Yan Pavonelli | | | | | |

A= NÃO SILÁBICO

B= SILÁBICO COM FALHAS NO VALOR SONORO CONVENCIONAL

C= SILÁBICO SEM FALHAS

D= SILÁBICO ALFABETICO

E= ALFABÉTICO