

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

JANAÍNA LIGYA DA ROCHA SILVA

**O IMPREVISÍVEL QUE ROMPE: ANÁLISE DE MANIFESTAÇÕES DO “QUE” EM
MANUSCRITOS ESCOLARES DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MACEIÓ
2011

JANAÍNA LIGYA DA ROCHA SILVA

**O IMPREVISÍVEL QUE ROMPE: ANÁLISE DE MANIFESTAÇÕES DO “QUE” EM
MANUSCRITOS ESCOLARES DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira

MACEIÓ
2011

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



S586i Silva, Janaina Ligya da Rocha.
O imprevisível que rompe: análise de manifestações do “que” em manuscritos escolares de alunos do 3º ano do ensino fundamental / Janaina Ligya da Rocha Silva. – 2011.
64 f. + [20] f. : il.

Orientador: Eduardo Calil de Oliveira.
Dissertação (mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 63-64.
Inclui anexos.

1. Linguística. 2. Língua portuguesa – Conjunção. 3. Língua portuguesa – Sintaxe. 4. Referenciação. 5. Erro imprevisível. 6. Manuscritos escolares. I. Título.

CDU: 801.56

| | | |
|---|--|--|
|  UFAL | UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA |  PPGLL |
|---|--|--|

TERMO DE APROVAÇÃO

JANAÍNA LIGYA DA ROCHA SILVA


Título do trabalho: "O IMPREVISÍVEL QUE ROMPE: ANÁLISE DE MANIFESTAÇÕES DO 'QUE' EM MANUSCRITOS ESCOLARES DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:


Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira (PPGLL/UFAL)

Examinadores:


Prof. Dr. Jair Gomes de Farias (PPGLL/UFAL)


Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU)

Maceió, 01 de junho de 2011.

Dedico a todos que me deram suporte para que
pudesse chegar ao final desta etapa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a professora Dr^a. Cristina Felipeto por ter me encaminhado ao mundo da pesquisa e me apresentado a pessoa mais importante neste percurso, meu orientador, professor Dr. Eduardo Calil.

A ele por estar acompanhado-me e proporcionando um significativo desenvolvimento acadêmico desde a graduação.

A minha família, em especial a minha avó, que está sempre pronta para me ouvir e apoiar.

Aos meus companheiros de profissão que sempre acreditaram no meu potencial.

Aos parceiros e cúmplices do grupo de pesquisa ET&C, Lidiane Lira e Eudes Santos por contribuírem apoiarem, e até mesmo, serem coautores deste texto.

Ao Cristiano Lessa e Isadora Lira pelo apoio com materiais e pela revisão do texto

A Semhia Bomansour por permitir que sua escola fosse local de observação.

A Regina Nagamine pela leitura e revisão do projeto.

A minha amiga e eterna parceira Adriana Buarque pelo constante apoio em todos os momentos desta trajetória.

A FAPEAL e a CAPES pelo financiamento.

Rios sem discurso

Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água parálitica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.

O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase a frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.

(MELO NETO, João Cabral de. In: **A educação pela pedra**.
Rio de Janeiro: José Olympio. 1979, p.26)

RESUMO

Este trabalho pretende discutir a imprevisível emergência do elemento “que” em construções sintático-semânticas produzidas em manuscritos escolares. Nossa base teórica assume a concepção de língua postulada por Saussure e revista por Lacan. Nesta perspectiva acreditamos que funcionamento da língua se dá a partir dos operadores metafórico e metonímico e o discurso como condição dialógica constitutiva de sujeito falante. O *corpus* analisado reúne um conjunto de 80 manuscritos escolares, produzidos por 40 alunos do 3º ano do ensino fundamental de duas escolas da cidade de Maceió. Estes manuscritos são produtos de processo de produção textual em que a professora solicitou a reescrita do conhecido conto de fadas “A princesa e a ervilha” em duas versões. Na análise deste material, encontramos seis ocorrências em que o termo “que” produz algum tipo de desestabilização nas relações sintático-semânticas entre os elementos que o entornam e se sucedem na cadeia sintagmática. Dentre essas: “Era uma vez que”. O caráter singular destas ocorrências é confirmado não só pela pequena quantidade de construções identificadas, mas também pela não ocorrência de rasuras. A ausência de rasuras nestes pontos do manuscrito é índice do não reconhecimento pelo *scriptor* das rupturas provocadas, apontando para dois pontos importantes da relação entre língua, discurso e sujeito. De um lado, a opacidade para o sujeito de certos pontos do funcionamento lingüístico-discursivo. De outro, a dominância intermitente do pólo da língua que opera sobre o sujeito e seu processo de escritura, fato que caracterizaria a 2ª posição subjetiva descrita nos trabalhos de Lemos (2001). Nossos dados podem ajudar a avançar na compreensão do funcionamento lingüístico-discursivo.

PALAVRAS-CHAVE: referência, erro imprevisível, manuscritos escolares.

RÉSUMÉ

Ce document examine l'émergence de l'élément imprévisible "QUE", les constructions syntaxiques-sémantiques produites dans les manuscrits scolaires. Notre base théorique suppose la conception du langage postulé par Saussure et Lacan. Dans cette perspective on croit que le fonctionnement de la langue commence à partir des opérateurs métaphoriques et métonymique et le discours comme condition dialogique comme constitutive du sujet parleur. Le corpus analysé rassemble un groupe de 80 manuscrits scolaires, ont été produits par 40 élèves de la 3ème. année du primaire deux écoles à la ville de Maceio. Ces manuscrits sont le produit du processus de production textuelle dans laquelle l'enseignant a demandé de réécrire le conte de fée très connu "La Princesse et le petit pois" en deux versions. Après l'analyse de ce matériel, nous avons trouvé 07 cas dans lesquels le terme "QUE" produit une sorte de déstabilisation dans les relations syntaxico-sémantique entre les éléments que l'entourent ET se succèdent se suivent dans la chaîne syntagmatique. Parmi ces cas nous avons: "Il était une fois." Le caractère singulier de ces faits est confirmée non seulement par le petit nombre de constructions identifiées, mais aussi par la non-occurrence de ratures. L'absence de ratures dans ces parties de l'indice du manuscrit de la non-reconnaissance des ruptures provoquées par le scripteur, ce qui remet à deux points importants de la relation entre la langue, le discours et le sujet. D'une part, l'opacité concernant le sujet du discours d'exécution linguistique. D'autre part, la maîtrise intermittente du pôle de la langue qui agit sur le sujet et son processus d'écriture, un fait qui caractérise la 2ème. position subjective décrite dans l'ouvrage de Lemos (2001). Nos données peuvent contribuer à faire avancer la compréhension du fonctionnement linguistique discursive.

MOTS-CLÉS: réfère, erreurs imprévisibles, manuscrits scolaires.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Quantidade geral de conjunções e porcentagem (escola1) 49

TABELA 2- Quantidade geral de conjunções e porcentagem (escola 2) 49

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| 1 ELEMENTOS DE COESÃO | 11 |
| 1.1 Referência VS referenciação..... | 11 |
| 1.2 Modalidades de coesão..... | 14 |
| 1.3 As conjunções..... | 15 |
| 1.3.1 As conjunções na gramática normativa..... | 16 |
| 1.3.2 As conjunções na “Estrutura morfossintática do português” | 17 |
| 1.3.3 As conjunções na “Gramática de uso do português”..... | 18 |
| 2 O FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM | 21 |
| 2.1 Língua: sistema autônomo..... | 21 |
| 2.2 Elemento linguístico..... | 22 |
| 2.3 Eixos de funcionamento..... | 26 |
| 2.4 Imprevisibilidade | 32 |
| 2.5 Imprevisibilidade na Aquisição de Linguagem..... | 33 |
| 2.6 A Aquisição de linguagem pelas vias do Interacionismo dialógico... .. | 39 |
| 3 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS | 43 |
| 3.1 Rasura..... | 43 |
| 3.2 Aspectos gerais..... | 45 |
| 3.3 As escolas..... | 45 |
| 3.3.1 Organização da escola 1..... | 45 |
| 3.3.2 Organização da escola 2..... | 46 |
| 3.3.3 Procedimentos de coleta..... | 47 |
| 3.4 Descrição das conjunções nos manuscritos..... | 48 |
| 4 IDENTIFICANDO E ANALISANDO RUPTURAS | 50 |
| 4.1 Ruptura 1..... | 50 |
| 4.2 Ruptura 2..... | 53 |
| 4.3 Ruptura 3..... | 55 |
| 4.4 Ruptura 4..... | 55 |
| 4.5 Ruptura 5..... | 56 |
| 4.6 Ruptura 6..... | 58 |

| | | |
|----------|-------------------------|-----------|
| 5 | CONCLUSÃO..... | 60 |
| | REFERÊNCIAS..... | 62 |
| | ANEXOS | |

INTRODUÇÃO

A questão que será apresentada nesta pesquisa vem sendo perseguida desde a graduação. Movidos pelo desejo de desvendar alguns dos muitos “mistérios” contidos no processo de aquisição de linguagem escrita, decidimos pesquisar como o aluno que ainda não foi apresentado, didaticamente, às conjunções empregadas em seu texto.

No primeiro momento da pesquisa coletamos dados em duas escolas da cidade de Maceió - o procedimento de coleta está embasado na metodologia utilizada por FABRE (1987). Com as duas versões da reescritas do conto de fada “A princesa e ervilha” em mãos, tabulamos o uso dos conectivos e verificamos que a conjunção “e” era a mais utilizada, sendo o “que” a segunda.

Durante a tabulação percebemos que o “que” surgia em estruturas “estranhas”, como por exemplo: Era uma vez que um príncipe, que pode-se dizer provem de uma estrutura conhecida e estabilizada na língua. A partir daí redirecionamos o foco do trabalho e optamos por investigar por que só esse elemento causaria o que iremos chamar de ruptura. Naquele momento a pesquisa foi intitulada “A equivocidade do QUE”.

Durante a análise dos dados percebemos que as diversas funções que este elemento assume na língua (pronome relativo, conjunção, pronome interrogativo) poderiam estar interferindo em seu uso. Com base nos estudos realizados por Lemos (1992), embasada em Saussure, Lacan e Jakobson, verificamos ainda que o movimento dos eixos de funcionamento de linguagem (metafórico e metonímico) abre espaço para essas ocorrências. Finalizamos o trabalho ainda inquietados pela questão, por esse motivo retornamos a ela nesta dissertação.

Neste segundo momento visávamos perseguir a singularidade do uso do “que”, mas ao voltar aos dados encontramos rupturas ocasionadas por outros elementos (e, pois), assim, inicialmente, intitulamos o trabalho: “A equivocidade de elementos conjuntivos”. Entretanto, no decorrer da pesquisa os dados com o “que” surgiram com tamanha imprevisibilidade. Assim, retomamos o foco inicial e, por fim, após os movimentos de retorno, comum no mundo científico, o trabalho foi intitulado:

O imprevisível “QUE” rompe. Propositamente até no título o elemento em questão permite dupla interpretação podendo ser elemento de referência do sintagma nominal (imprevisível), ou substantivo adjetivado pela palavra imprevisível.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. Iniciaremos com as considerações apresentadas pela Linguística Textual, no que diz respeito ao processo de referência, ao qual o “que” está inserido, consideraremos que esse processo está baseado em saberes compartilhados dos quais dependem as escolhas das expressões referencias adequadas (MONDADA, 1994). Em seguida, pontuamos algumas questões sobre a coesão textual, mostrando, através de três gramáticas, definições e classificações dadas as conjunções.

No segundo capítulo traremos as concepções de língua que sustentaram nossas análises, ressaltando o caráter imprevisível desse sistema. Para melhor compreensão desta “imprevisibilidade linguística” citaremos alguns trabalhos de pesquisadores da área (CALIL,2004; CARVALHO, 2006; FELIPETO,2007) que vêm desenvolvendo pesquisas com dados singulares.

No terceiro capítulo descreveremos a metodologia da pesquisa, já mencionada no início deste tópico. Seguiremos com as análises de seis construções imprevisíveis. E, por fim, faremos as considerações finais retomando os pontos mais relevantes.

Nossos elementos de análise são geralmente apresentadas de maneira didática nas primeiras séries do ensino fundamental 2, fato que permite interrogar sobre o uso destes elementos em textos de alunos em processo de aquisição de linguagem escrita. Como uma criança que ainda não foi exposta as classificações destes conectores os emprega em seus textos? Dizendo de outro modo, que mecanismos lingüísticos permitem que um aluno das séries iniciais utilize estes recursos em seus textos sem ter “conhecimento” da carga semântica que eles carregam.

Com base nas concepções saussurianas acreditamos que os movimentos dos eixos de funcionamentos da linguagem permitam que os alunos produzam textos fazendo uso dos conectores.

1 ELEMENTOS DE COESÃO

Neste capítulo apresentaremos algumas considerações, com base na Linguística textual, sobre o processo de referenciação com o objetivo de compreender uma das atividades mais relevantes na construção do texto, já que o elemento de análise desta pesquisa contribui para essa construção.

Durante a produção de um texto são usados mecanismos para estabelecer a compreensão do que se diz. Esses mecanismos linguísticos que possibilitam a conectividade e a retomada do que foi dito são elementos que buscam garantir a coesão textual, para que haja coerência, não apenas entre os elementos que compõem a oração, mas também entre o conjunto de períodos presentes no texto.

Com o emprego de diferentes procedimentos, sejam lexicais (substituição, repetição, associação), sejam gramaticais (empregos de pronomes, conjunções, numerais, elipses) a coerência textual vai sendo estabelecida. Tais procedimentos colaboram para construção de sentido do todo - o texto. Muitas vezes, o uso inadequado de um elemento de conexão desestabiliza a unidade de sentido da oração, o que pode ou não comprometer o entendimento das demais construções. Para tanto, é imprescindível que haja uma unidade entre as partes, para que se mantenha a unidade do todo.

Além do emprego adequado do elemento de coesão, a interpretabilidade dos enunciados que produzimos/lemos depende de uma interação bem sucedida, ou seja, é necessário que os interlocutores comunguem de um mesmo código cultural e simbólico para que se torne possível a compreensão, por exemplo, de ironias e percepção de efeitos de sentido da língua, como também se faz necessária a compreensão dos processos de referenciação empregados.

Estudos desenvolvidos pela Linguística Textual mostram que a referenciação é também uma atividade discursiva necessária na constituição de sentido do texto, estes estudos vão ao encontro ao que foi proposto pela filosofia da linguagem. (FREGE, 1978)

1.1 Referencia vs referenciação

Através dos estudos filosóficos ficou estabelecido que os léxicos tinham como função nomear objetos extralinguísticos. Contudo, segundo alguns estudos da

Linguística Textual (KOCH, 2005) não há uma dependência entre estes dois elementos. Mondada (1994) enuncia claramente em sua tese a substituição da noção da referência por referenciação e de referente por objeto de discurso.

Ao contrário do que propunha a filosofia clássica ao tratar da referência, a referenciação não privilegia a relação entre palavras e coisas do mundo, mas a relação intersubjetiva e social, pois é nela que são elaborados os objetos de discurso, entidades produzidas na interação e no discurso dos falantes. Só no discurso estes objetos são desenvolvidos, é lá que eles emergem e se constituem progressivamente, não tendo pois, uma estrutura fixa. “ O objeto de discurso não remete a uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal opera sobre o material linguístico que tem a sua disposição.” (MONDADA, 1994, p.35)

Assim, não haveria a possibilidade do objeto de discurso se confundir com a realidade extralinguística, uma vez que ele se (re)constroi no processo de interação. A referência seria o resultado de um processo dinâmico, sobretudo, intersubjetivo e susceptível de se transformar no curso do desenvolvimento do discurso, de acordo e desacordos. “A referência não é mais, de modo geral considerada, um problema estritamente linguístico, mas um fenômeno que concerne simultaneamente a cognição e aos usos da linguagem em contexto e em sociedade. ” (MONDADA, 1994, p.12)

A referenciação será trazida para este trabalho a partir da abordagem cognitivista que “remetem a gestão de atividades de referenciação a saberes compartilhados dos quais dependem as escolhas das expressões referências adequadas”. (MONDADA, 1994, p. 12)

Os estados cognitivos compreendem não só ao locutor, mas também o interlocutor, estando ligado, portanto, não apenas ao sujeito, mas ao estabelecimento de uma intersubjetividade.

Diante dos possíveis olhares teóricos, optaremos por explicar a abordagem interacionista centrada no que é manifestado pelos participantes - tomando aquilo que é inteligível por eles. Desta forma, as práticas referenciais manifestadas serão foco da discussão. A questão não será mais como os estados de mundo são representados de modo adequado, mas, como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas, estruturam e dão sentido ao mundo. (MONDADA; DUBOIS, 2003).

As formas de referenciação não são escolhas do sujeito. Ela pode ser feita introduzindo um texto, retomando o objeto de discurso já mencionado, ou ao introduzir um novo objeto. Esse processo, segundo Koch (2006), pode ser feito de forma projetiva ou retrospectiva representável parcialmente pela anáfora e catáfora.

A referenciação será tida como categoria advinda de práticas simbólicas não imputáveis a um sujeito cognitivo, abstrato, racional, não intencional e ideal, solitário face ao mundo. A abordagem interacionista leva em conta não apenas “o sujeito”, mas ainda um sujeito sóciocognitivo pertencente a uma relação indireta entre discursos e mundo. Tal sujeito controla o mundo através do cumprimento de suas atividades sociais e o torna estável graças às categorias discursivas.

As categorias utilizadas para descrever o mundo mudam, por sua vez, sincrônica e diacronicamente: quer seja em discurso comum ou em discurso científico, elas são múltiplas e inconstantes; são controversas antes de serem fixadas normativa ou historicamente. (MONDADA & DUBOIS, 2003, p.22)

O leque de categorias sociais mostra que existem sempre muitas categorias para identificar um objeto e/ou pessoa. Nos exemplos citados por Mondada & Dubois (2003) uma pessoa pode ser “antieuropeia” ou de “nacionalidade” de acordo com o ponto de vista ideológico adotado; diacronicamente um “traidor” pode tornar-se um “herói”. Assim a referência aos objetos do mundo é psíquica e natural tratada no âmbito de uma concepção geral do processo de categorização discursiva e cognitiva tal como eles são observáveis nas práticas situadas no sujeito. A variação depende da competência do locutor, sua capacidade de nomear vários objetos em novas situações.

As categorias não são dadas a priori são o resultado de práticas e históricos de processos complexos (discursos, controvérsias, desacordos). Nas ciências naturais é possível observar a dinâmica da categorização e da recategorização, estando a instalação, geralmente, presente na compreensão do mundo.

A instabilidade das categorias está ligada às suas ocorrências, uma vez que elas estão situadas em práticas: práticas dependentes tanto do processo de enunciação como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas; práticas de sujeito ou interação em que os locutores negociam uma versão provisória, contextual, coordenada do mundo. (MONDADA & DUBOIS, 2003, p.29)

A instabilidade está presente em todos os níveis de organização linguística,

desde as construções sintáticas até as configurações de objetos de discurso. Essa instabilidade é observável tanto na produção oral como também em textos escritos¹.

Tanto na sintaxe oral quanto na sintaxe da conversação, como também nos textos escritos os processos de construção de um caminho ligado a diferentes denominações (a referenciação) são observáveis. “Este é o caso não somente das rasuras visíveis nos manuscritos (GRÉSILLON, LEBRIVE, 1982), mas também de subversões da linearidade textual”(MONDADA ; DUBOIS, 2003, p.30)

O problema que se coloca nos estudos da referenciação aqui mencionados é o que, em termos de identificação de dispositivo geral explora as restrições e as potencialidades linguísticas para desenhar uma representação cognitiva compartilhada socialmente.

Com base nos textos lidos (MONDADA & DUBOIS, 2003; KOCH, 2005, 2006, 2009) foi possível perceber que o processo de referenciação está relacionado aos sintagmas nominais. Entretanto, os dados desta pesquisa nos permitem interrogar sobre a complexidade da realização desta atividade discursiva quando exercida pelo elemento “que”. Nos nossos dados o elemento citado aparece curiosamente de forma “equivocada”.

Pensando que a coesão textual não é realizada apenas pelo processo de referenciação, no próximo tópico apresentaremos algumas considerações sobre a coesão sequencial (KOCH, 1999)

1.2 Modalidades de coesão

Segundo KOCH (1999), além da coesão referencial existe a coesão sequencial. A coesão referencial conserva as especificidades contidas no processo de referenciação. Na coesão sequencial o conjunto de procedimentos linguísticos relaciona o que foi dito ao que será exposto, estabelece relação semântica/pragmática à medida que o texto vai sendo construído. Os elementos

¹A sintaxe do discurso oral pode ser caracterizada pelo que Blanche-Benveniste (1987) chama de “titubeação”, de hesitações, de interrupções da linearidade sintagmática, das mudanças e das rupturas do tratamento sintático em tempo real. Estes fenômenos sintáticos manifestam processo de planificação de escolhas paradigmáticas ou de buscas lexicais: hesitando sobre lexema, o locutor ativa e produz uma lista de lexemas, que podem estar ligados por uma relação de coordenação adicional ou podem constituir uma série de candidatos mutuamente exclusivos, um estando mais apropriado que outro.” (MONDADA, 2003, p.29)

responsáveis pela coesão sequencial são chamados de relatores, ou conjunção, e estabelecem uma série de relações:

implicação entre um antecedente e um conseqüente: se;
 restrição, oposição, contraste: ainda que, mas, no entanto;
 soma de argumentos a favor de uma conclusão: e, bem, como também;
 justificativa, explicação do ato de fala: pois;
 introdução de exemplificação ou especificação: seja...seja;
 alternativa (disjunção): ou;
 extensão, ampliação: aliás, também;
 correção: isto é, ou melhor.

Entre outras relações estabelecidas por outras conjunções, percebesse que a coesão sequencial explorada por Koch se assemelha a coesão por conjunção descrita por Halliday & Hasan, em ambos as conjunções entram em cena para estabelecer a unidade de sentido.

1.3 As conjunções

As conjunções são um dos elementos responsáveis pela contiguidade do sintagma². Desprovidos de um referencial externo esses elementos asseguram sua significação nas relações sintáticas mantidas na oração. Para falar deles usaremos as descrições feitas em três diferentes textos: Moderna gramática portuguesa, A estrutura Morfo-Sintática do Português e A Gramática de Usos do Português. Tais textos, apesar de tratarem de questões gramaticais da língua portuguesa, apresentam diferenças em relação às considerações postuladas. A Gramática

²No discurso, os termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo. Estes se alinham um após outro na cadeia da fala. Tais combinações, que se apoiam na extensão, podem ser chamadas de sintagmas. O sintagma se compõe sempre de duas ou mais unidades consecutivas (por exemplo: reler, contra todos; a vida humana; Deus é bom; se fizer bom tempo, sairemos). Colocado num sintagma, um termo só adquire seu valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos. (SAUSSURE, 2004, p.142)

Escolar da Língua Portuguesa de Evanildo Bechara (2003), considerada gramática normativa, tem por objetivo prescrever as regras gramaticais de uma língua, normatizando o correto e o errado. Esse tipo de gramática se baseia no dialeto de prestígio da língua.

A Gramática de usos do português de acordo com NEVES (2000) “constitui uma obra de referência que mostra como está sendo usada a língua portuguesa atualmente no Brasil”, por esse motivo essa gramática partiu “dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua, mostrando seu uso em textos reais”. O objetivo final desta gramática é buscar os resultados de sentido, partindo do princípio de que é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e define sua função.

A estrutura Morfo-Sintática do Português, apresentada por José Rebouças Macambira (2001), busca “urge as conquistas da lingüística moderna”, considerando os acertos da gramática tradicional e alterando os errados.

1.3.1-As conjunções na gramática normativa

As conjunções são elementos que têm por objetivo reunir orações em um mesmo período e estão classificados como: coordenados e subordinados³.

Estes elementos são também chamados de conectores, quando expostos num período coordenado, e transpositores, quando colocados em um período subordinado.

a) Conectores - ligam orações independentes e são classificados em:

Alternativa- exprime alternativa escolha: ou...ou, ora...ora, já...já, quer...quer, seja...seja.

“Os professores ou trabalham ou estudam”

Aditivas - exprime ideia de adição, soma: e, nem, mas também, como (depois de não só), como ou quando (depois de tanto).

“Fernanda trabalha e pratica esporte.”

Adversativa - exprime oposição, contraste, composição, compensação: mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, não obstante.

³ De acordo com BECHARA (2003) uma oração dependente pode ser classificada sintaticamente como subordinada e uma independente como coordenada.

“Tenho uma impressora, mas não consegui imprimir os textos.”

Alguns advérbios são considerados pela gramática tradicional conectores pelas relações interoracional ou intertextual. Seria o caso das explicativas e conclusivas. De acordo com BECHARA (2003), a exclusão destas conjunções já era lição na gramaticografia de língua portuguesa, em Epifânio Dias foi percebido que tais advérbios marcam relações textuais e não desempenha o papel de conector, apesar de alguns manterem uma identidade semântica.

- b) Transpositores- transpõem oração independente degradada ao nível de equivalência de um substantivo capaz de exercer na oração complexa uma das funções sintáticas que tem por núcleo o substantivo.

A língua portuguesa possui poucos transpositores, além da conjunção integrante que, e do que pronome relativo, que transpõe oração ao nível de adjetivo, tem-se a conjunção se, que transpõe oração desprovida de unidade interrogativa, ao nível de substantivo, como também, transpõe oração ao nível de advérbio, estando, desta forma, habilitada a exercer a função de adjunto adverbial com valor de condição.

Além das conjunções integrantes existem as locuções conjuntivas as quais são compostas também pelo transpositor que. Este elemento transposto ao substantivo pode exercer função de sujeito, objeto direto, predicativo. Caso venha precedido de uma preposição será classificado como: complemento relativo, objeto indireto, adjunto adverbial, ou complemento nominal. Quando exerce função de complemento relativo, ou melhor, pronome relativo, muitas vezes assume um papel de repetidor.

1.3.2 As conjunções na estrutura morfossintática do português

De acordo com MACAMBIRA (2001) a conjunção é a palavra conectiva, que se difere dos demais conectivos por ligar dois termos sintáticos idênticos, isto é, dois termos que desempenham a mesma função sintática no enunciado.

“Canto porque sonho” (dois predicados)

As conjunções dividem-se em essenciais e acidentais.

essenciais- estritas, são aquelas que desempenham exclusivamente o papel de conjunção: e, mas, porém, ou.

Ampliação das essenciais estritas: e também, e sim, ou então, ou senão, ou antes, mas antes (mas porém), mas sim, porém sim.

Em sentido lato inclui-se: conquanto, contudo, por quanto, porque, portanto, todavia (em verdade são conjunções compostas cujos elementos se aglutinaram). Estas conjunções também podem ser ampliadas: e contudo (mas contudo), só porque, até porque, mesmo porque, todavia (mas todavia), portanto (e portanto).

Acidentais - São aquelas que, além de pertencerem à classe da conjunção, podem pertencer a outra classe gramatical qualquer, sobretudo o advérbio.

1.3.3- As conjunções na gramática de uso do português

De acordo com NEVES (2000) os conectivos seriam palavras responsáveis pela “a junção” “dos elementos no discurso, isto é, ocorrem num determinado ponto do texto indicando o modo pelo qual se conectam as porções que se sucedem”. Os conectores podem ter seu estatuto especificado na estrutura da oração ou dentro de subestruturas dela (isto ocorre com as preposições, as conjunções subordinadas e as conjunções coordenadas), assim como podem também determinar-se fora da estrutura oracional, no âmbito textual (este é o caso das orações coordenadas).

Na Gramática de usos do português encontramos, assim como no texto de Macambira, as mesmas classificações, porém com evidência para a “natureza da relação” e para o “valor semântico”.

Após a explanação das considerações dos autores aqui mencionados, é interessante perceber que, mesmo diante das diferenças, as definições e classificações apresentadas são similares, ou seja, todos eles apontam classificações, para este tipo de conector - tais quais aditiva e consecutiva - assim, ambos definem as conjunções como palavras responsáveis pela ligação de partes do texto. Porém, é nas diferenças, aparentemente sutis, que se abre espaço para

questionamentos a respeito da definição e das classificações das conjunções.

A conjunção seria então definida como palavra que “tem por missão reunir orações em um mesmo enunciado” (BECHARA, 2003, p.320), e “se difere dos demais conectivos por ligar dois termos sintáticos idênticos, isto é, dois termos que desempenham a mesma função sintática num enunciado” (MACAMBIRA, 2001, p.76), dizendo de outra forma, seria “palavra responsável pela a junção (...) dos elementos no discurso” (NEVES, 2000, p.601). A função exercida pelas conjunções é da mesma natureza da assumida pelas preposições e verbos de ligação. Segundo o Dicionário de Lingüística (DUBOIS,2006) “a gramática tradicional define conjunção como uma palavra invariável que serve para relacionar duas palavras ou grupos de palavras de funções idênticas na mesma oração, ou ainda, duas orações da mesma natureza sintática ou de naturezas sintáticas diferentes” (DUBOIS, 2006, p. 141)

Tendo em vista que essa categoria além de estabelecer a ligação de termos e orações, também assegura a unidade de sentido do enunciado, ressalta-se a incompletude da definição, estes elementos não funcionam apenas como conectores. Bechara, ao descrever as conjunções nomeia de forma diferenciada as subordinadas e as coordenadas. Para ele as conjunções subordinadas seriam transpositores por transpor uma função sintática pertencente à oração principal.

Para evitar a relação semântica já fixada ao termo conjunção, a qual, muitas vezes, convoca uma ideia de neutralidade - mas não desconsiderando as discussões já estabelecidas pelos gramáticos - optamos neste trabalho pela denominação elemento conjuntivo⁴.

Outro ponto a ser questionado é a “rotulação” destes elementos de coesão permitida pelas tradicionais classificações. Novamente, é Bechara que possibilita indagar sobre uma “postulação” fortemente estabelecida, ao afirmar que as conjunções coordenadas explicativas e conclusivas não podem ser assim classificadas, já que exprimem uma relação de natureza adverbial. Neves (2000) também permite questionar sobre a unilateralidade dos sentidos atribuídos as conjunções, na maioria dos seus exemplos expõe apenas uma conjunção como detentora do sentido expresso pela classificação, dando abertura para que outras

⁴ A palavra “elemento” está sendo empregada no sentido saussuriano do termo, este tipo de conectivo por ser um signo linguístico, possuiria não só um significante, mas um significado definido pelas relações postas no funcionamento linguístico, o que impede a “ocorrência” de uma não significação.

palavras assumam esta função (aditivas: “e” e as que podem ser substituídas por “e”).

Diferente da fixidez dos grupos conjuntivos encontrados nas gramáticas tradicionais, estes autores parecem sustentar a fragilidade destas classificações, ao mesmo tempo em que, o “porque” pode ser uma conjunção explicativa, pode ser considerado um advérbio.

No próximo capítulo, apresentaremos concepções linguísticas que permitem refletir sobre o emprego destes elementos em narrativas infantis.

2. A LÍNGUA EM FUNCIONAMENTO

O presente capítulo busca explicar, através dos trabalhos desenvolvidos pela autora Cláudia Lemos (1992,1995,1997,2001), na área de Aquisição de Linguagem, como se dá o funcionamento linguístico, tomando como base o conceito de língua saussuriano (2004) e o movimento dos dois eixos de linguagem tratado por Jakobson (1963).

A questão que será trabalhada ao longo dessa dissertação, apesar de ser pertinente ao sistema de escrita, retomará reflexões utilizadas por diversos autores que trabalham com aquisição de linguagem oral, pois como afirmou Lemos (1992) existe uma semelhança nestes dois processos, “o papel do outros seria o de interprete” em ambos os casos.

Ao iniciar seus estudos no final da década de 80 a pesquisadora aqui mencionada inaugurou um novo momento nos estudos da linguagem, pressupondo a opacidade dos enunciados da criança. A autora firma, então, um compromisso com a fala infantil, reconhecendo nesta “algo” que escapa a linguística, assumiria assim a indeterminação da fala da criança do ponto de vista categorial, atribuindo maior responsabilidade aos processos dialógicos.

Antes de iniciar a discussão sobre o processo de aquisição da linguagem faz-se necessário discorrer sobre as propriedades linguísticas saussurianas, já que foi a partir do conceito de língua exposto no Curso de Linguística Geral, reinterpretado por Lacan, que Lemos desenvolveu seu trabalho.

2.1 Língua: sistema autônomo

Após terem sido realizados vários trabalhos levando em consideração os estudos histórico-comparatistas das línguas, Saussure inaugura uma nova fase nos estudos da linguagem e delimita o objeto de estudo da linguística, atribuindo a ela status de ciência.

Tendo em vista a necessidade da delimitação de um objeto de estudo, Saussure separa o que estudos comparatistas e filosóficos julgavam serem únicos -

língua e linguagem. De acordo com o Curso de linguística Geral, escrito por Bouquet e Engler, a língua é um sistema de signos de natureza homogênea, um “produto social depositado no cérebro de cada um”, subordinado a pressão imotivada exercida pelas forças sociais, sendo este o único fator capaz de interferir no funcionamento deste sistema. Em contra partida, a linguagem, possuidora de uma natureza heterogenia, seria constituída não apenas pelo social, mas também pelo individual: a fala. Desse modo, a língua seria linguagem menos a fala. Trata-se de um tesouro depositado, pela prática da fala, em todos os indivíduos pertencentes a mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro, ou ainda, no cérebro dum conjunto de falantes, pois “é só na massa que ela existe de modo completo” (SAUSSURE, 2004).

A concepção de língua acima citada não é simplória e exige uma reflexão atenciosa sobre a palavra sistema. Dizer sistema, segundo Normand (2009) é definir um interior, uma ordem própria, um funcionamento particular, que só pode ser estudado na sincronia.

Outro fator que também se difere nos estudos saussurianos é a opção pela sincronia. Objetivando afastar os fatores externos de seus estudos, o linguista se contrapõe a ideia de que a língua possui uma definição histórica. As unidades que constituem este sistema estão submetidas não apenas ao social, mas a uma ordem particular de puros valores, que só poderão ser atribuídos ao entrarem em relação de arbitrariedade. “social e sistema são intimamente ligados pelo arbitrário” (NORMAND, 2009, p. 70). A ordem deste sistema não pode ser determinada fora de seu estado momentâneo. Este sistema teria como elemento fundamental o signo linguístico.

2.2 Elemento linguístico

O estudo dos signos não foi iniciado por Saussure, antes dele semiólogos já o estudavam, porém ao tentar delimitar objeto da Linguística Saussure intitula o signo como elemento dos estudos da ciência da linguagem. Segundo Milner (1987), diante da urgência epistemológica, a escolha teria sido feita por falta de opção.

Mesmo mantendo a nomenclatura, signo, o linguista genebrino, toma bastante cuidado diferenciando o signo linguístico do signo semiológico. O elemento linguístico possuiria propriedades particulares: seria então constituído não por uma imagem acústica e um conceito, mas por um significado e um significante, seria arbitrário e assimétrico, ou seja, fundado pela reciprocidade. Uma sequência de som só poderia ser considerada linguística se suportasse uma ideia. Mas, um problema se põe ao tentar delimitar a unidade concreta da língua. A solução dada para tal delimitação seria a significação ela seria “a tesoura na mão do falante” (LEMOS, 1997), entretanto, o que faria quem não conhece a língua? Isto permitiria então que o sujeito ganhasse espaço na teoria saussuriana, sendo capaz de realizar cortes de segmentação, determinando assim, o começo e o fim de cada signo linguístico. Nas palavras lacanianas, o sujeito surgiria como ruptura na cadeia significante.

A fala parece ressurgir como ponto de fundamental importância para a significação. “Quem conhece uma língua delimita-lhe as unidades por um método bastante simples, pelo menos na teoria. Consiste ele em colocar-se a pessoa no plano da fala.” (SAUSSURE, 2004, p.121).

Seria a fala o único fator necessário para realizar a delimitação? E as unidades que possuem similaridades fônicas (sem ti/ senti) como poderiam ser segmentadas se a sequência sonora é a mesma? As perguntas feitas sobre a segmentação dos signos parecem ter sido respondidas pela teoria de valor, “na língua só existem diferenças”.

O signo seria, pois, uma coisa dupla, na qual uma parte reclama a outra. O significante não seria o som material, mas o representante psíquico da materialidade fônica. Descarta-se então a similaridade entre fonema e significante.

O sistema linguístico funciona no domínio lexical e gramatical, estando estes dois condicionados a valores igualitários. Os “itens gramaticais”, ou seja, signos desprovidos de relação com extralinguístico têm significação exclusivamente sintática, entretanto, não serão menos importantes que os “itens lexicais”, o fato dos primeiros não possuírem referentes não os invalidam diante do segundo, nos dois casos a significação é assegurada pelas diferenças existentes entre as formas. O valor se dá na relação de diferença mantida nos eixo de funcionamento da linguagem.

Quando se diz que eles (valores) correspondem a conceitos, subentende-se que estes são puramente diferenciais, definidos não positivamente por suas relações com as outras formas do sistema; sua mais exata característica é a de ser o que os outros não são. (SAUSSURE, 2004, p. 162)

Os termos lexicais seriam considerados “palavras cheias”, que possuem referentes, ou seja, que remetem ao extralinguístico, a uma coisa do mundo. Já os itens gramaticais seriam as “palavras vazias”, aquelas que só significam internamente, sendo instrumentos gramaticais.

Levando em consideração a teoria de valor apresentada no Curso de Linguística Geral é impossível admitir que um signo possa significar sozinho, o artigo só é significado por não ser uma preposição, as relações arbitrárias mantidas no paradigma e no sintagma estabelecem a significação de cada signo. O jogo destas relações é natural e particular a este funcionamento, de forma que os sujeitos falantes são incapazes de motivá-las. A língua funciona de forma autônoma. Apesar de serem feitas seleções para as entradas de signos no sintagma, a escolha não é feita de forma consciente, o sujeito é capturado pelo funcionamento da língua, e submetido às teias de relações que a compõem.

Assim, invalida-se a concepção de que se faz necessária a relação palavra - coisa do mundo - para que um signo seja significado, pois tanto os itens gramaticais quanto os lexicais estão submetidos às redes de relações da língua. Mas, tal concepção parece difícil de ser negada, uma vez que, segundo MILNER (2002) o esquema utilizado para representar as partes do signo é composto pelo nome “arbor”, representando o significante, e a imagem de uma árvore, representando o significado. A teoria da referenciação parece novamente ser evocada.

É importante destacar ainda a hierarquia assumida pelas partes do signo no CLG⁵. Observando os esquemas de representação do signo é possível constatar que o significado ocupa sempre a parte superior do esquema.

O conceito de signo foi também estudado por Lacan, que, como foi dito no início do capítulo, irá ressignificar alguns postulados saussuriano, sendo um deles o traço que uni significado e significante.

⁵ Curso de Linguística Geral

Para assinalar a emergência da disciplina linguística, diremos que ela se origina, como é o caso de toda ciência no sentido moderno, no momento constituinte de algoritmo seguinte:

S

s

O signo assim escrito, merece ser atribuído a Ferdinand de Saussure, embora ele não se reduza estritamente a essa forma em nenhum dos numerosos esquemas sob os quais aparece na impressão das lições diversas dos três cursos dos anos 1906-07, 1908-09, 1910-1911, que a devoção de grupo de discípulos seus reuniu sob o nome de Curso de linguística Geral: publicação primordial para transmitir um ensinamento digno desse nome, isto é, que não se pode deter senão no seu próprio movimento. Eis porque é legítimo que se lhe preste homenagem pela formalização S/s". (LACAN, Escritos 1966/1988:227 apud Lemos, 1995)

Seria pertinente questionar o que permite a Lacan trazer Saussure para a psicanálise. De acordo com Lemos (1995), Saussure ao realizar os estudos dos anagramas fez uma teoria de língua que possui relação como o inconsciente. Estes estudos viriam a colocar em xeque o princípio da linearidade do signo, posteriormente, estendido à linearidade da língua.

Este princípio é atribuído inicialmente ao significante, este de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo e por assim ser tem a característica de representar uma extensão mensurável numa só dimensão: é uma linha. Ou seja, seus elementos apresentam-se um após o outro formando uma cadeia. É impossível pronunciar dois elementos ao mesmo tempo. "Não se pode pronunciar ao mesmo tempo uma vogal acentuada e átona; tudo forma uma linha, como, aliás, na música" (GODEL, 1957, p. 205-6; ENGLER, 1989, p.234 apud MILNER, 2002)

Milner (2002) questiona: se o signo é uma totalidade, como seria possível existir um princípio que contemple apenas uma das partes?

Através dos manuscritos citados por Milner (2002), fica claro que a cadeia da fala é afetada pela linearidade, devido a submissão ao tempo do caráter material dos elementos fônicos que a constituem. Colocação dúbia, uma vez que Saussure ressalta ao definir as partes que constitui o signo, que o significante não é material, mas psíquico, de caráter "incorpóreo"/imaterial.

No capítulo V do curso, o caráter linear do signo é substituído pelo caráter linear da língua. O que virá a complicar ainda mais a compreensão deste princípio,

pois, se é a língua que é linear então é o signo como todo que é linear. A mudança talvez tenha ocorrido pela não distinção entre a ordem das subunidades na palavra e a ordem das palavras na frase. A linearidade atravessaria então, os limites dos signos: o encadeamento é tão linear quanto os significantes.

Além desta mudança pode-se questionar como pensar a linearidade levando em conta os anagramas? “As palavras constroem em si mesma, em virtude de seu encadeamento, relações fundadas sobre o carácter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo.” (SAUSSURE, 2004, p.170).

2.3 Eixos de funcionamento da linguagem

Assim como foi postulado pelos discípulos saussurianos, no CLG “num estado de língua tudo se baseia em relações e diferenças (SAUSSURE, 2004, p.142). Tanto as relações quanto as diferenças entre os termos linguísticos ocorrem em duas esferas opostas. As relações baseadas num carácter linear da língua, ocorridas no discurso, impossibilitam que dois elementos sejam pronunciados ao mesmo tempo. As combinações destes elementos estão apoiadas na extensão e podem ser chamadas de sintagma. É através da relação dos termos colocados neste eixo que um elemento ganha valor. Em contra partida, fora do universo discursivo, alguns elementos linguísticos possuem algo de comum associando-se na memória dos falantes. Desta forma, as palavras poderão fazer parte de um mesmo grupo associativo. As similaridades podem ser de diversas naturezas, sintáticas, fonéticas, ortográficas e semânticas, “uma palavra pode evocar tudo quanto seja susceptível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra” (SAUSSURE, 2004, p.146). Não se pode afirmar, portanto, que as associações se aplicam só as palavras, as frases, mas também palavras complexas.

O processo de formação destes grupos ocorre de forma inconsciente, “não tendo por base a extensão; sua sede está no cérebro; elas fazem parte deste tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo” (SAUSSURE, 2004, p.143). Serão chamadas, então, de relações associativas, lugar onde ocorrerão a união de termos “in absentia”.

Não existe uma quantidade de elementos fixa para cada grupo nem uma ordem pré-determinada de organização, quando é feita uma associação mental, como, por exemplo, com a palavra falar poderá surgir: dançar ou cantar , não há como prever quantas palavras serão sugeridas pela “mnemônica virtual”, assim como a ordem de aparecimento, “um termo dado é como o centro de uma constelação, o ponto para onde convergem outros termos coordenados cuja soma é indefinida” (SAUSSURE, 2004, p. 146). Os grupos formados pelas similaridades dos elementos são chamados de séries associativas ou paradigma.

Os agrupamentos são estabelecidos pelo próprio sistema linguístico, grande parte das associações estabelecidas pela língua depende do que circula na cadeia manifesta e do que compõe as unidades linguísticas, não só nas diferenças, como foi proposto na teoria de valor, mas também, nos agrupamentos de signos. “Esses mecanismos que consistem num jogo de termos sucessivos, se assemelham ao funcionamento de uma máquina cujas peças tenham uma ação recíproca, se bem que estejam dispostas numa só dimensão” (SAUSSURE, 2004, p. 149)

Na memória existem vários tipos de “reservas” de todos os tipos de sintagmas, ou seja, no momento de empregar um elemento, grupos associativos intervirão antes da “escolha” ser feita, a ideia convocará não a forma, mas toda a constelação de termos presentes na cadeia latente. Diz-se então que a língua funciona sob o movimento dos eixos sintagmático e associativo.

Nos estudos desenvolvidos por Saussure o falante é desconsiderado. Sabe-se que o genebrino optou por considerar a língua como sistema autônomo. Jakobson (1963) amplia os estudos sobre as relações de movimento da língua, ao estudar os tipos de afasia reinterpreta e renomeia os eixos de linguagem incluindo, desta forma, o falante. O código linguístico estará relacionado não apenas a fatores internos, mas também, aos externos. “Os constituintes de qualquer mensagem estão necessariamente ligados ao código por uma relação interna e a mensagem por uma relação externa. A linguagem em seus diferentes aspectos utiliza os dois modos de relações.” (JAKOBSON, 2003, p.41)

Partindo da ideia de Saussure a respeito das relações associativas e sintagmáticas, Jakobson denomina as relações a partir das figuras de linguagem

existentes na retórica clássica, metáfora e metonímia respectivamente, já que é nestas figuras de linguagem que o funcionamento linguístico “encontra sua expressão mais condensada” (JAKOBSON, 2003, p.55) . É através da relação destes dois polos que a significação dar-se-á. Entretanto, é no eixo paradigmático que a significação irá difundir-se “consequente a um vínculo que faz emergir a diferença sob o efeito restritivo da cadeia” (LEMOS,1997).

Em síntese, a metonímia seria a figura de linguagem por meio da qual se coloca uma palavra em lugar de outra cujo significado dá a entender. Ou a figura de estilo que consiste na substituição de um nome por outro em virtude de uma relação semântica extrínseca existente entre ambos. Ou, ainda, uma translação de sentido pela proximidade de ideias. Assim, constituiria a ampliação do âmbito de significação de uma palavra ou expressão, partindo de uma relação objetiva entre a significação própria e a figurada. Esta figura relacionaria: a parte e o todo, a matéria e seu objeto, um ser e o seu princípio ativo, o agente e o resultado um ser e alguns de seus traços físicos, a causa e o efeito ou o produtor e o objeto produzido, o continente e seu conteúdo, o tempo ou o lugar e os seres que se acham no tempo ou lugar, o abstrato e o concreto e entre o signo e a coisa que ele significa.

A metonímia pode ser considerada um processo sincrônico pelo qual se multiplicam as ocasiões de emprego de uma palavra além do seu campo semântico específico. É um importante recurso estilístico, porque completa a função referencial comum da linguagem.

Já a metáfora é conhecida como a figura de palavra em que um termo substitui outro em vista de uma relação de semelhança entre os elementos que esses termos designam. Essa semelhança é resultado da imaginação, da subjetividade de quem cria a metáfora. Apesar de Jakobson considerar a existência de relação entre as figuras e os eixos saussurianos, as abordagens do linguista não se limitam a considerar apenas as particularidades destas figuras, ele irá partir das relações sintagmáticas e paradigmáticas a partir das discussões sobre afasia.

No texto “Dois aspectos de linguagem dois tipos de afasia” (1956), o autor reafirma os pressupostos saussurianos ao propor que o papel do linguista é o de ser “especialista na estrutura e no funcionamento da linguagem”. Esse funcionamento compõe um “código” comunicativo comum a vários falantes e permite combinações

variadas dos signos, entretanto esse código impõem limites. Com base em Saussure, Jakobson afirma que todo signo linguístico implica dois modos de funcionamento específicos: a combinação (contextura), que apresenta duas formas concorrência e concatenação, e, a seleção (substituição) que está relacionada ao signo associado no código, ligados por diferentes naturezas de similaridade. Os elementos linguísticos, segundo Jakobson são analisados sincronicamente, sendo esta sincronia dinâmica. Ao estudar os tipos de afasia Jakobson rever a teoria da linearidade no momento em que estuda a concorrência e a combinação.

Ao falar da deficiência na seleção e na substituição (distúrbio da similaridade), Jakobson afirma ocorrer uma deteriorização das operações metalinguísticas, a relação de similaridade fica comprometida. No distúrbio da contiguidade ocorre uma desordem na combinação de palavras, compromete-se a capacidade de construir sentenças, a organização das palavras na frase é caótica. Partindo desta questão, ele amplia a compreensão do modo de funcionamento da cadeia significante, existiria uma competição entre os eixos em todo o processo simbólico.

Na psicanálise lacaniana, os olhares desviam-se para as falhas. “Ficamos atentos aos momentos em que a linguística se equivoca, a fala derrapa” (NASIO, 1992, p.12). Os olhares de Lacan para esta questão partem da releitura de Freud. As obras freudianas permitem Lacan dizer: “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” é no ato da linguagem que o inconsciente advém.

Mesmo retomando Saussure e os fundamentos da linguística estrutural, Lacan se contrapõe a alguns pontos dos princípios do genebrino. Um dos pontos é a importância dada ao significante. As flechas invertidas no esquema posto no CLG (como já foi mencionado) desaparecem e dão “supremacia” ao significante. A ordem dos significantes tem leis de funcionamento. Levando em consideração um exemplo saussuriano, dada a sentença “Eu aprendo” podem-se apreender dois significados ‘eu aprendo’ e ‘eu a prendo’. Não dá para apreender a significação apenas pelo significante, só através das relações negativas ela se estabelece.

Para Lacan o significante opera sob um deslizamento.

[...] o significante, por sua natureza, sempre se antecipa ao sentido, desdobrando como que adiante dele sua dimensão. [...] Donde se pode dizer que é na cadeia do significante que o sentido insiste, mas que nenhum dos elementos da cadeia consiste na significação de que ele é capaz nesse momento. Impõe-se, portanto, a noção de um deslizamento incessante do significado sob o significante... (LACAN, 1985, pgs. 505 e 506.)

Sobre a metáfora, Lacan afirma que “é na substituição do significante pelo significado que se produz efeito de significação, que é de poesia ou de criação” (ARRIVÉ, 1986, p.107). Para Lacan “ não é que a similaridade seja sustentada pelo significado, é que a transferência de significado não é possível senão em virtude da própria estrutura da linguagem.” (LACAN, 1985, p. 258). Na metonímia é a relação de contiguidade entre significantes que é destacada. Dizendo de outro modo, na metáfora, lugar da substituição, produz-se um novo sentido para um significante, já na metonímia, onde ocorre o deslocamento, dar-se um novo significado para um mesmo sentido.

A compreensão dos processos metafórico e metonímico, sob os olhares lacanianos, é de suma importância, já que o inconsciente é estruturado como linguagem. Lacan (2002) aponta que a metáfora e metonímia estão relacionadas aos mecanismos presentes no sonho descobertos por Freud - deslocamento e a condensação - estando a metonímia para o deslocamento e a metáfora para a condensação. A condensação sendo:

a estrutura de superposição dos significantes em que ganha campo a metáfora”, enquanto que deslocamento é “o transporte da significação que a metonímia demonstra e que, desde seu aparecimento em Freud, é apresentado como o meio mais adequado do inconsciente para despistar a censura. (LACAN, 1998, p. 515)

Buscando ampliar a discussão sobre as considerações de Lacan em relação aos processos metafórico e metonímico, Joël Dor escreveu sobre o assunto no livro - Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem (1992), Dor afirma que a metáfora é tradicionalmente conceituada como uma figura de estilo fundada em relações de similaridade/substituição. Desta forma, a metáfora é um mecanismo de linguagem presente no eixo associativo/paradigmático, ou seja, o

eixo do léxico ou da língua, ela designa alguma coisa por meio do nome de outra. Lacan considera a metáfora como substituição de significante, cujo caráter demonstra a autonomia do significante em relação ao significado, ou seja, a supremacia do significante, uma vez que é a cadeia dos significantes que governa a rede dos significados. Essa autonomia/supremacia se traduz “por uma dominação do sujeito pelo significante, que o predetermina lá mesmo onde ele crê escapar a toda determinação de uma linguagem que ele pensa controlar” (DOR, op.cit. p. 45).

O processo metafórico seria então semelhante ao processo de condensação observado no trabalho do sonho desenvolvido por Freud, é um produtor de sentido, em consequência da transposição da barra de significação, que indica, como afirma Lacan (1998), a condição da passagem do significante para o significado, o que favorece a emergência da significação.

Dor (1992), em proximidade com o conceito lato de metonímia, coloca que esta figura é vista como uma figura de estilo originada por um processo de transferência de denominação através do qual um objeto é designado por um termo distinto do que lhe é habitualmente próprio; em geral, o essencial é representado pelo acessório, ou seja, o todo pela parte. No entanto, esse significante novo dado ao objeto apresenta certa ligação com o anterior. Essa transferência é realizada por meio da relação de contiguidade, um significante é “descartado” para dar lugar a outro, aqui diferentemente do que ocorre na metáfora, o significante “descartado” não passa sob a barra de significação. Na metonímia, a manutenção da barra é vista como prova de resistência à significação, à medida que, na perspectiva lacaniana, a metonímia é sempre um não-sentido aparente. Mas há uma característica que aproxima essa figura de estilo da metáfora, uma vez que a metonímia também testemunha em favor da supremacia do significante, pois defende a autonomia dos significantes em relação à rede de significados que eles governam.

No processo metonímico, um significante é substituído por um significante novo por uma relação de contiguidade, a qual é evidenciada por associações, mecanismo semelhante ao observado no processo de deslocamento analisado por Freud no estudo do sonho, uma vez que “o deslocamento impõe um material manifesto para designar um material latente em relação de contiguidade com o precedente” (DOR, 1992, p. 57).

A partir desta difusão, junto à restrição, pode-se explicar a formação de classes e categorias morfológicas ou sintáticas no eixo associativo.

Com efeito, Jakobson refere-se à contiguidade como característica do processo metonímico, levando sempre em consideração a relação “in praesentia” e “in absentia”. Estas relações são consideradas apenas entre unidades e não entre as cadeias. Lacan (1966) baseado nos mecanismos de condensação e deslocamento de Freud desvincula tais processos das unidades e passa a vinculá-los às cadeias.

Para Lemos (1997) os processos metonímico e metafórico seriam mecanismos de mudança capazes de estabilizar a língua na fala da criança, consolidando estruturas. É importante ressaltar que a estabilização citada pela autora não é considerada produto final.

A língua vista sob a perspectiva interacionista é da ordem do imprevisível, suporta aquilo que Lacan denominou “lalangue”, o Não-todo do Todo linguístico saussuriano, lugar do equívoco. “Falar de língua e de partição é colocar que tudo na língua não se pode dizer. Em outros termos, o puro conceito de língua é aquele de um Não-Todo marcando a alíngua; ou a língua e o que suporta a alíngua enquanto ela Não-toda”.(LACAN apud LEMOS, 1997)

2.4 Imprevisibilidade

A imprevisibilidade e o encadeamento estão presentes desde o estruturalismo europeu, no momento em que se definiu a língua “como sistema que conhece somente sua ordem própria” Saussure reconheceu que o sistema linguístico apresenta “mistérios” no seu modo de funcionamento que só ele mesmo é capaz de desvendar. A partir deste reconhecimento o genebrino deixa claro que tudo que é da ordem do individual não interfere no funcionamento linguístico, porém se contradiz ao falar de liberdade de combinação.

Ao tratar das relações mantidas nos eixos associativo e sintagmático Saussure mostra que o falante está “livre” para realizar as combinações do

encadeamento e é aí que se deixa brecha para a ocorrência da imprevisibilidade. Mas, a liberdade de combinação estaria presente em todos os sintagmas?

Segundo Saussure, a língua teria diferentes graus de coesão sintagmática, desde as frases feitas até as palavras derivadas. É interessante pensar que nas frases feitas, por exemplo, há uma imposição de elementos linguísticos, a “escolha” está subordinada a padrões regulares da língua, excluindo das relações associativas tudo o que não pertencer ao padrão daquela estrutura. No entanto, mesmo neste encadeamento de combinações dadas antecipadamente existe a possibilidade de rupturas, as relações são feitas a todo momento na memória dos falantes. “Em realidade, a ideia convoca não uma forma, mas todo sistema latente” (LEMOS, 1995). “A qualquer ponto da cadeia, qualquer elemento pode abrir espaço para outro, o que significa que a estratificação da cadeia em palavras ou frase corre sempre o risco de desfazer e refazer”. (LEMOS, 1995)

As relações mantidas no paradigma são indeterminadas e por isso se assemelha a uma constelação de termos. É no eixo associativo que a liberdade reside, é lá que o falante encontra um leque de elementos prontos para serem “escolhidos”.

Mesmo o falante encontrando no sintagma a possibilidade de escolha permitida pelas diversas relações associativas, a fixação do encadeamento nega tal liberdade, já que a significação é determinada pela relação mantida com os demais grupos associativos.

Visando explorar um pouco mais esta questão discorreremos sobre análises de dados realizadas por pesquisadores da área que apesar de não terem o mesmo foco corroboram com este estudo.

2.5 A imprevisibilidade na Aquisição de Linguagem

Nossa pesquisa, assim como outras que vem sendo desenvolvidas na área de aquisição de linguagem (BOWERMAN, 2002; CALIL, 2004; CARVALHO, 2006; FELIPETO, 2007; LEMOS, 1992), vai de encontro a completude e a consistência da

língua, estes dois aspectos requerem do sistema linguístico controle e previsibilidade, fatos que vêm sendo questionados. Segundo LEMOS (1992) os trabalhos de BOWERMAN já reconheciam a necessidade de um “avanço” na explicação do fato relacionado à produção de algumas estruturas realizadas pela criança, já que certas estruturas encontradas em suas análises exigiriam uma ampla flexibilidade possibilitada pelo potencial combinatório de outras estruturas a “abstração por generalização indutiva não estaria mais respondendo o problema”. A atividade indutiva é atribuída ao início do percurso linguístico, o sujeito ouve varias estruturas, abstrai e chega à generalização indutiva, ou melhor, à formulação de regras. Nesta projeção o saber linguístico seria um saber sobre a língua (LEMOS, 1992), assim descartar-se-ia o estatuto de diferença da fala da criança.

Foi na direção da homogeneidade que a heterogeneidade se mostrou. Bowerman (2002) considerou que alguns erros em produções verbais indiciam a impossibilidade de aceitar um padrão linguístico entre as falas.

Muitos erros que eu estava registrando se constituíram em mais que um depois. Não ficou óbvio que a criança estivesse respondendo a um padrão estrutural do inglês e quando isto parecia que estava ocorrendo, não ficou necessariamente claro como se caracterizar essa regularidade. (BOWERMAN apud LEMOS, 2002, P.143)

Muitas vezes este tipo de erro causa um estranhamento no adulto às “combinações imprevisíveis” de signo revelam possibilidades de romper a homogeneidade prevista no sistema. É lá no lugar do regular que o imprevisível irrompe.

Não estamos aqui descartando a existência de uma homogeneidade, mas acreditamos na ideia de que “a totalidade é necessária para a apreensão do não todo⁶” (CARVALHO, 2006). O previsível é uma condição necessária para que o heterogêneo tenha efeito.

⁶ Ver Lacan (1985).

A partir deste percurso acredita-se que uma possível explicação estaria relacionada a um saber fora da língua, um saber fora da “experiência da linguagem”. Para melhor compreensão desta questão discorreremos sobre alguns trabalhos de pesquisadores da área que mesmo não tendo o mesmo foco de análise apontam o erro como índice de imprevisibilidade na língua e mostram o caráter frágil da homogeneidade.

Ao discutir a aquisição da ortografia Calil & Felipeto (2008) apresentam um dado bastante singular, ressaltando o fato de que muitos estudos desenvolvidos neste âmbito (MOREIRA, 1996; MORAIS, 1998; BRYANT, 1992), postulam ser a memorização um aspecto fundamental. Entretanto, “todas essas investigações trazem um conjunto de erros que não se encaixam nas próprias classificações propostas, isto é, aqueles erros não formam uma classe homogênea” (CALIL & FELIPETO, 2008, p. 119).

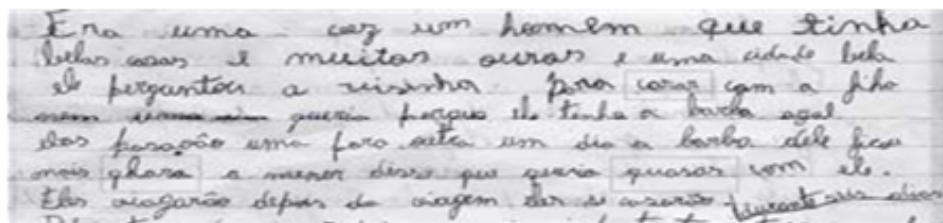
Assim como foi apresentado anteriormente Calil & Felipeto mostram que a relação entre as unidades concretas da língua ocorrem através de dois eixos, sintagmático e associativo, ou nas palavras de Jakobson (1963), dos processos metonímico e metafórico, ressaltando ainda o Real⁷ presente na teoria lacaniana.

No plano da linguagem, o real deixa materialmente suas cicatrizes por meio da articulação do significante, produzindo furos na cadeia sintagmática, e é marcado por uma radical imprevisibilidade, pois não se sabe quando nem quais efeitos ele produzirá através da linguagem.” (CALIL & FELIPETO, 2008, p. 119).

Analisando uma reescrita intitulada “O Barba azul” escrito em díade por alunos de uma turma de 1ª série do ensino fundamental de uma escola particular da cidade de Maceió, os pesquisadores se deparam com a palavra “qlara” e “quasar”. Buscando uma explicação para estas escritas poderíamos levantar a hipótese de que os alunos, possivelmente, são recém-alfabetizados e por este motivo não estabilizaram a regra de uso do “qu”, isto se, como bem chama atenção os autores, o educando não tivesse escrito três linhas acima a palavra “casar” corretamente.

⁷“Ponto a partir do qual as línguas podem ser reunidas em um todo, porém um ponto ao qual se conferiu extensão ao se acrescentarem as propriedades enunciáveis”. (MILNER, 1987, p.11)

IMAGEM 1 - Reescrita de “O Barba Azul” — 1a versão — 18/05/98⁸



Fonte:(CALIL, 1998)

Trazendo as indagações dos autores questionamos: o que faz com que surja o “qu” no lugar do “c” em “qlasar” e “quasar”. Esta ocorrência seria possível devido uma “pressão do alinhamento metafórico decorrente do jogo homofônico que as formas “c” e “q” assumem, estando entreaberto um espaço de associação que provoca a permuta entre elas” (CALIL; FELIPETO, 2008, p.130). Entretanto, na grafia: “a entrada do “q” traz, por contiguidade, em sua operação metafórica e metonímica, a forma “u” dada a ocorrência em “bloco” no sistema ortográfico da língua portuguesa, ao qual o sujeito está submetido.” (CALIL; FELIPETO, 2008, p.130).

Sobre a escrita “quasar”, os linguistas mencionados afirmam que além do alinhamento metafórico entre “c” e “qu” produzido pela homofonia há um deslizamento metonímico na sequência “que queria quasar” produzindo quase uma aliteração. Este encaminhamento estaria espelhando a forma “quasar”.

O imprevisível incide também num dado analisado por Carvalho (2006), produzido por uma criança em diálogo com a mãe.

1. (“Deceu vede”)

Agrupamento A

(2) (C-2.1.12 e M. estão conversando na sala)

M - Onde fomos?

⁸Transcrição diplomática realizada por Felipeto (2007): “Era uma vez um homem que tinha / belas casas e muitos ouros e uma cidade bela / ele perguntou a vizinha para casar com a filha / nem uma porque ele tinha a barba azul / elas pasavão uma para outra um dia a barba dele ficou / mais qulara a menor disse que queria quasar com ele. / Eles viagarão depois da viagem eles si casarão”.

C - É

M - Lembra? Onde é que nós fomos? C

- Ó/ó home/e a pomba.

M - Não. A pomba você foi ver de manhã com o papai. Agora de tarde depois que a M. acordou, tomou banho, tudo. Onde é que ela foi?

C - Foi casa de Mariana.

(3) (C- 2.0.24 e M conversam no quarto)

M- O coelho tá chorando?

C - Tá.

M - Por quê?

C - Tartaúga mordeu ele.

M - Ah! A tartaruga mordeu ele?

C - É

M - É? Coitado!

C - Titado titanda.

M - Dixa vê

(8) (C- 2.6.6)

M - Ah! Mas eu não vou desabotoar o meu colar, não. C

- Pur quê?

M - Ah! Porque agora eu não estou mas com vontade. C-

Tam potanci/ pegá/ cê diabutua.

M - Quando eu for (...) desabotoa. A hora que eu for dormir, desabotoa. C

- Quero vê/ o seu/ o seu curativo.

M - Eu não tenho curativo.

(9) (C - 2.6.13)

M - Viche! Vai melecar todo ele, né? C

- Num vai não.

M - Não vai? Vai fazer uma meleca grande nele.

C - O/qui é veche/ nu quelho/ vede/ quirre. M
 - É um cachorro.

A autora inicia sua análise chamando atenção para a produção “Deceu vede” do fragmento (1) assumindo com base em Lemos (1992) que “se trata de uma cadeia manifesta, apontando para cadeias latentes que permanecem sob aquela, tais cadeias seriam, por exemplo, “deixe eu ver”, “quero ver”, “este é verde” (DE-VITTO & ARANTE, 2008 p.74). Neste sentido a homofonia estaria presente também no dado desta autora (ver - verde).

Outra produção destacada é “quelho vede” fragmento (9) em que é possível perceber a relação existente entre os enunciados da mãe e da criança, o sentido atribuído pela mãe “num quelho vede” é cachorro, dissocia os termos “quelho” e “coelho”, que se amalgamaram na fala da criança na forma “quelho”. A mãe teria tornado a fala da criança semelhante a sua própria fala, ou seja, teria assimilado a sua fala as produções verbais infantis seguindo um movimento de homogeneização ou coincidência que teria apagado a heterogeneidade. (DE-VITTO; ARANTE, 2008 p.75).

Voltando aos trabalhos de Calil e Felipeto (2008) não poderíamos deixar de citar o dado apresentado no texto “As marteladas do ato falho⁹” que também apresentam forte presença da imprevisibilidade. Luciana, jovem de 28 anos, ao realizar um passeio durante uma viagem de férias e ser questionada sobre o preço da manicure e pedicura afirma: “Ah, lá com apenas dez reais se faz pai e mãe”. No momento todos que a acompanhavam riram e uma das dos acompanhantes comentou: “Se faz pé e mão né?”. Luciana não deu “atenção” ao comentário e iniciou outro assunto. Os autores do texto chamaram a produção de Luciana de “tropeço”.

contudo, apesar da correção e retificação da informação, algo escapou a boca de Luciana como se fosse uma pedra que a pareceu inesperadamente em seu caminho de sujeito falante. Alguma falha no dizer que parece indiciar, no momento exato de sua enunciação, algo da ordem do “desejo”, da subjetividade de seu enunciador que “queria dizer uma coisa”, mas diz

⁹Apesar da análise realizada sob o dado trazer questões da psicanálise, focaremos aqui as menções feitas aos eixos de funcionamento da linguagem

“outra”.Uma divisão cujo a enunciação pode ser facilmente nomeada como “ato falho”, como fala atropelada, truncada que, a despeito das intenções do sujeito, vem de um Outro lugar, do lugar de um sujeito constitutivamente clivado e heterogêneo.(CALIL ; FELIPETO, 2008, p.22).

Da mesma forma que foi ressaltado nos tópicos anteriores deste capítulo e em trabalhos anteriormente mencionados, na análise deste tropeço Calil ; Felipeto (2008) relacionam o ato falho ao movimento dos eixos de funcionamento de linguagem.

veremos que a substituição de pé e mão por pai e mãe não é aleatória nem casual, nem decorre de um engano sem consequência para o sujeito, mas como diríamos com firmeza, é convocada por relações de semelhança que estas formas significantes mantêm entre si, e principalmente, pela cisão do sujeito que cedeu lugar ao seu desejo. (CALIL ; FELIPETO, 2008, p.25)

A expressão “pai e mãe” e “pé e mãe” apresentando uma semelhança não só sintática, mas também fônica. Sintática por ambas apresentarem um valor aditivo possibilitado pelo conectivo “e” e fônica pela similaridade nas letras iniciais e pela mesma quantidade de letras o que deixa “rastros de um anagrama”.

Esta relação de semelhança indica que esses elementos estão em concorrência nessa posição e que a entrada do elemento imprevisível e a prova de que o falar está a todo instante ameaçado por aquilo que está presente, mas se mantém em latente. (CALIL & FELIPETO, 2008, p.25)

Todos os trabalhos aqui mencionados, apesar de apresentarem objetos de estudos de naturezas diferenciadas, comungam por defenderem a existência um sistema linguístico por vezes heterogêneo e imprevisível.

2.6 A aquisição de Linguagem pelas vias do interacionismo

Tentando compreender o processo de aquisição de linguagem a pesquisadora Cláudia Lemos (1992) buscou investigar, através de gravações da fala de crianças, a natureza das mudanças do infans para sujeito-falante. O desafio teórico seria demonstrar como as propriedades estruturais da linguagem da criança podem advir dos processos dialógicos, rejeitando, desta forma, a análise da fala como instanciação de categorias de descrição linguística.

Ao estudar a fala de várias crianças Lemos defrontou-se com um processo repetitivo no que concerne a mudanças na relação da criança com a língua, além de ter “esbarrado” na singularidade do sujeito.

Os estudos propostos pelo interacionismo dialógico irão se contrapor ao inatismo vigente no início dos estudos da aquisição de linguagem. No interacionismo não se admite uma construção gradativa de conhecimento, a emergência do erro na fala da criança relaciona-se ao deslocamento do sujeito da cadeia significativa. O processo de desenvolvimento da linguagem é reconhecido como processo de subjetivação. “Falar em processo de subjetivação significa colocar a anterioridade lógica da linguagem relativamente a um corpo pulsional que é por ela capturado e significado” (LEMOS, 2001).

A proposta inatista esperava comprovar que a aquisição de linguagem se dá de forma gradativa, por exemplo, que as sentenças simples precedem as complexas, o conhecimento seria adquirido de forma parcelada, todavia, os dados analisados se contrapunham ao esperado, e a fala da criança passou a ser interrogada. A heterogeneidade e a imprevisibilidade instigaram os pesquisadores da área. E, um dos fatores destacado neste processo foi a precedência de acertos em relação a erro, esta ocorrência impedia o pesquisador de considerar o acerto como indício de conhecimento.

O erro passou, então, a ser considerado como produto do movimento da língua na fala da criança, ou ainda, resultado do estabelecimento de relações produzidas na fala desta num dado momento. “Os erros passaram assim a ser considerados, não como indícios de não-saber, mas como refletindo um estágio de desenvolvimento, levado a efeito por processos de reorganização de formas anteriormente adquiridas” (LEMOS, 2001).

A heterogeneidade e a imprevisibilidade da fala da criança não permite que se estabeleçam categorias linguísticas, ou seja, que se classifique sintática ou morfologicamente um signo antes dele ser empregado, uma vez que, as mudanças que se instauram nela provêm da sua relação com a fala do outro e com a escuta da própria fala.

Na perspectiva teórica aqui mencionada a interação exerce um papel de grande importância na formação da estrutura. Neste processo o outro é quem possibilita o funcionamento da língua constituída, é ele quem interpreta os enunciados da criança e, através das relações de movimentos “regidas” pelos processos metonímico e metafórico, os enunciados são submetidos a um processo de ressignificação.

Os processos metonímicos e metafóricos ganham, pois o estatuto de mecanismos responsáveis pelas mudanças na aquisição da língua. Eles se dão na relação língua e discurso/texto, uma vez que, “emergem no interior de textos pelos quais o adulto interpreta o comportamento das crianças dentro de um particular domínio discursivo” (LEMOS, 1997)

Assim, a concepção da interação trabalhada pela autora contempla a relação fala do outro (mãe) e fala da criança, entretanto este outro é tomado como língua em funcionamento, portanto não podendo ser considerado como regulador. Este funcionamento poderia ser regulado pelo movimento dos eixos metafórico e metonímico, os movimentos destes eixos seriam, então, responsáveis pelas mudanças na relação da criança com a língua. Lemos (1992) investiga esses processos com base na Linguística, por meio da releitura de Saussure e Jakobson, e na Psicanálise através da leitura de Lacan. A autora aplica as ideias desses processos na análise dos fragmentos discursivos referentes à fala da criança em processo de aquisição de linguagem.

A reflexão feita sobre os movimentos de mudança mostra que estes mecanismos de linguagens são responsáveis pela estabilização (aqui considerada como momento em que a criança já possui certo “conhecimento” linguístico) da língua na fala/escrita da criança. Porém, segundo Lemos (1992), não se pode afirmar que esta estabilização seja permanente/ definitiva, pois, mesmo na fala adulta ocorre rupturas.

A criança que está em processo de aquisição de linguagem oscila entre três posições. Inicialmente ela ancora no enunciado do adulto “esse primeiro momento pode ser interpretado como o da dominância do polo do Outro (1ª posição), a fala da criança retoma enunciados da mãe. Na 2ª posição, o polo dominante passa ser a língua e seu funcionamento, a criança “erra” e é corrigida, mas não consegue

reformular o enunciado, pois não percebe a diferença do que disse e do que “deveria” ter dito, estando alienada ao funcionamento da língua. Na última posição o polo dominante passa a ser o sujeito, a reação do interlocutor ao erro produzido pela criança “desencadeia tentativas de correções/ reformulações. Estas tentativas mostram algo mais do que a possibilidade da criança escutar na fala do outro uma interrogação sobre sua fala, sobre uma diferença que produz estranhamento.” (LEMOS, 2001)

Vale ressaltar que “mesmo essas três posições se manifestando em tempo cronológico, a mudança de uma para outra não implica desenvolvimento” (LEMOS, 2001)

No próximo capítulo apresentaremos a metodologia seguida para a coleta dos dados desta pesquisa, ressaltando a importância da rasura nos manuscritos escolares.

3 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Antes de iniciar a descrição da metodologia desta pesquisa vale salientar a importância das rasuras neste trabalho. Será a partir da não correção das rupturas causadas pelas conjunções que ficará assegurada a não escuta dos “erros”. “As rasuras podem ser não só registro de processo de elaboração do aluno, mas também marca de uma relação singular e equívoca entre o sujeito, a língua e o sentido.” (CALIL, 2008, p. 34)

3.1 Rasura

De acordo com Calil (2008) é a partir dos estudos realizados pela disciplina Crítica Genética iniciada na década de 70 que as rasuras passam a ocupar um lugar de destaque. Ao levar em consideração os “rascunhos” produzidos por escritores de obras literárias a disciplina:

“alçou não só o manuscrito como texto em curso de textualização que está sendo escrito para ser publicado, mas também os documentos genéticos, ao estatuto tão fundamental quanto complexo, que pode ajudar a entender os processos, sempre enigmáticos e não raramente indecifráveis, de descrição de uma obra literária.” (CALIL, 2008, p. 19)

Entre os trabalhos desenvolvidos com rasura dar-se-á destaque as pesquisas feitas por Fabre (1990) e Calil (2008) sendo a primeira, pioneira nas análises de manuscritos escolar. Segundo Calil o manuscrito escolar é “todo e qualquer escrito organizado por uma demanda escolar” (CALIL, 2008, p. 24), ou seja, “produto de um processo escritural que tem a instituição escolar como pano de fundo, como referência, como cenário de que contextualiza e situa o ato de escrever” (CALIL, 2008, p.25). Com base nos autores anteriormente citados serão elencadas as quatro funções pelas quais a rasura surge:

1. Supressão: quando um elemento escrito é simplesmente apagado;
2. Substituição: quando um elemento é acrescentado ao escrito;
3. Adição: quando um elemento é acrescentado ao escrito;

4. Deslocamento: quando um elemento escrito é transferido de uma posição para outra.

Apesar da possível necessidade de ocorrência da realização do processo de rasura o contexto escolar “instituiu” os borrões como indícios de sujeiras, os quais os educandos precisam evitar. A realização de correção no texto escrito exige do professor uma postura pregada pela maioria das escolhas, qual seja, a não aceitação daquela escrita como produto final “o rascunho” é um texto mal grafado que deverá ser “passado a limpo” para não mais apresentar erros. Neste caso, o erro não estaria sendo visto como pista de compreensão para ter acesso ao que os alunos não conseguiram aprender, sendo considerado como auxílio para o professor planejar, de forma fundamentada, suas aulas.

A visão negativa mantida sobre a prática do rascunho, talvez, possa ser constatada pela constante presença do uso do lápis e borrachas nas séries do ensino fundamental I.

Visando verificar como se dá a atividade metalinguística realizada durante a elaboração de um texto, Fabre propõe uma metodologia em sala de aula de francófonos. De acordo com os critérios postulados pela autora o professor deveria propor a turma uma produção em três etapas. A função do texto seria a costumeira: leitura e a avaliação do docente. As etapas constituintes são:

1ª etapa: rascunho escrito com caneta azul ou preta;

2ª etapa: releitura do rascunho usando caneta vermelha para possíveis modificações;

3ª etapa: cópia desse texto com caneta verde.

Apesar da metodologia exposta acima buscar identificar os tipos de rasura, ela não esclarece o motivo da ocorrência dos “erros” nos textos produzidos, como por exemplo, a troca de letras. O trabalho limita-se a descrição das atividades metalinguística.

A metodologia da presente pesquisa teve como base as três etapas de produção proposta por Fabre, contudo, o foco da análise é divergente. Buscou-se verificar o uso de conjunções em textos de alunos em processo de aquisição de linguagem escrita. Outro ponto a ser destacado é, os textos produzidos durante as três etapas serão considerados versão e não rascunho “para evitar as conotações negativas que o termo rascunho possa produzir e diferenciá-lo de outros manuscritos de diferentes processos de escritura” (CALIL, 2008, p. 35), os rascunhos seriam textos destinados a uma correção gramatical, o que desvaloriza o processo criativo.

3.2 Aspectos gerais

Para a obtenção dos dados desta pesquisa foram selecionadas duas instituições escolares localizadas no município de Maceió/AL: o Colégio de São José (escola 1) e a Escola Estadual Nossa Senhora do Bom Conselho (escola 2). A primeira pertencente à rede particular de ensino oferece desde Ensino Infantil (Maternal à Alfabetização) ao Ensino Médio, localiza-se no centro da cidade e atende a alunos pertencentes a classe média. Já a segunda faz parte da rede pública de ensino, oferece do Ensino Infantil, somente a partir da alfabetização, até o Ensino Médio, localiza-se em um bairro da periferia (Bebedouro) e atende a alunos da classe baixa.

3.3 As escolas

3.3.1 Organização geral da escola 1

Seguidor de uma doutrina católica, o Colégio de São José foi fundado em 1934 pela religiosa Savina Petrili. Com cerca de 5.000 alunos, distribuídos em dois períodos (matutino e vespertino), este colégio tem uma intensa vida escolar, oferecendo desde classes para alunos especiais até salas de aula com 60 alunos, no ensino médio.

O trabalho foi restrito aos alunos de uma de sala de aula de 3º ano do Ensino Fundamental, nela verificou-se o trabalho de apenas 16 alunos. Este aspecto será detalhado mais adiante.

Segundo a coordenadora do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), os alunos participam de atividades de produção textual pelo menos uma vez por semana, tendo como apoio o livro didático de português, ainda segundo a coordenadora, atividade do tipo “escreva um texto sobre ‘o dia da mulher’ ou ‘o dia do índio’”. Não há qualquer trabalho com textos reescritos ou histórias inventadas, apesar de ouvirem muitos contos de fadas durante a Educação Infantil.

Há, semanalmente, “reuniões de planejamento” nas quais o coordenador discute, junto com os professores de 1º a 5º ano, atividades que serão trabalhadas durante as aulas da semana seguinte.

A entrada na escola 1 foi autorizada pela diretora da escola, e houve uma boa recepção por parte da professora, ela aparentou está tranqüila com nossa presença.

3.3.2 Organização geral da escola 2

A Escola Estadual Nossa Senhora do Bom Conselho atende aluno da classe baixa, e faz parte da rede pública de ensino, envolvendo da Alfabetização até o Ensino Médio. A escola apresenta uma turma para cada série da alfabetização ao 5º ano do ensino fundamental em cada turno, matutino e vespertino. Há uma coordenadora pedagógica responsável pelas turmas do 2º ao 5º ano do ensino fundamental; e há realização de reuniões pedagógicas com os coordenadores, professores e pais dos alunos.

As salas de aula das duas turmas de 3º ano, matutina e vespertina, apresentam alunos entre oito e dez anos, alguns poucos repetentes, e um total que varia de trinta a quarenta alunos por turma.

De acordo com as informações prestadas pela coordenadora pedagógica do Bom Conselho, a escola adota o livro didático como material base de ensino. No entanto, de acordo com a professora do 3º ano matutino, não há o uso regular deste tipo de material didático e os alunos não são submetidos, regularmente, à prática de produção textual. Segundo a mesma professora, há a prática de leitura de textos (do livro didático, parábolas, historinhas infantis) para fins de trabalhar regras gramaticais. Esta turma trabalhou a escrita de cartas.

3.3.3 Procedimentos de coleta

De modo geral, nas duas escolas foram desenvolvidos os mesmos procedimentos de coleta de dados.

1. Escolhemos um conto de fada breve intitulado “A princesa e a Ervilha” para que os alunos pudessem fazer uma reescrita deste texto em três etapas distintas:

Etapa 1: após ser feita a leitura do conto pela professora, foi solicitada a reescrita (1ª versão da história), usando papel pautado e caneta preta. Durante o processo de escritura os alunos não tiveram acesso ao texto;

Etapa 2 (após uma semana): a 1ª versão foi entregue para que os alunos pudessem fazer uma releitura e alteração dos trechos e/ou palavras que os alunos achassem incoerentes (com caneta vermelha).

Etapa 3 (após uma semana): produção da 2ª versão com caneta azul. Neste momento os alunos tiveram acesso a 1ª versão.

Deve-se salientar que o uso de caneta preta teve por objetivo a preservação das rasuras e da caneta vermelha o destaque das correções.

Os alunos, neste momento, não sabiam que iriam realizar, posteriormente, uma correção (2ª etapa).

Como era esperado, apesar destas etapas terem sido seguidas nas duas escolas, alguns fatores interferiram na dinâmica de cada atividade. Por exemplo, na escola 1 foi pedido que a professora lesse algumas vezes o conto para seus alunos, antes de ser feita a realização da 1ª etapa. Apesar disso, ao ser solicitada a produção da 1ª versão, informaram que a professora havia lido apenas uma vez a história. Isto exigiu que fosse lido mais uma vez a história antes do início da atividade de escrita.

Em relação à coleta de dados realizada na Escola Bom Conselho, deve-se observar o seguinte, quanto aos procedimentos descritos acima:

1º - No 1º momento, a professora fez uma leitura do conto e discutiu a história com os alunos (perguntando se gostaram e o que entenderam). Na leitura do texto,

a professora utilizou-se de onomatopeias, como “toc-toc-toc”, que a parece na reescrita dos alunos.

2º - No 2º momento, assim como nos demais, o condutor da atividade explicou o que seria realizado, escrevendo no quadro o título da reescrita “A princesa e a ervilha: 1ª versão”.

Após a coleta dos dados foram identificadas, circulando a lápis, todas as conjunções presentes nos textos. Em seguida, foram montados dois tipos de tabelas, um tipo discriminando as conjunções e quantidade de vezes empregadas pelos alunos, e outro discriminando a quantidade total de uso e a porcentagem de utilização de cada elemento. Para maiores esclarecimentos, foi realizado o levantamento das conjunções utilizadas no texto original.

3.4 Descrição das conjunções nos manuscritos

Tendo em vista que os alunos do colégio de São José possuem um maior contato com os contos de fadas, iniciamos descrevendo as conjunções utilizadas pelos alunos da escola 1, que possivelmente tem um “repertório” maior de conectivos. Para tanto, tabulamos quais conectivos apareceram e com que frequência⁷.

Após o levantamento dos dados percebeu-se que os alunos da escola 2 apresentavam muita dificuldade na utilização desta categoria, devido, possivelmente, a pouca prática de leitura, ocasionando, por conseguinte, textos de pequena extensão.

O primeiro fator a ser observado durante a realização da relação foi a frequente utilização da conjunção aditiva “e”.

Segue abaixo as tabelas de descrição da quantidade geral de conjunções e sua porcentagem de utilização.

Na primeira tabela abaixo é possível observar maior uso da conjunção “e”. Esperávamos que o “ai” viesse em seguida, já que é um conectivo bastante utilizado

na fala infantil. Diferentemente, encontramos o “que” como segundo elemento mais empregado.

TABELA 1

| QUANTIDADE GERAL DE CONJUNÇÃO E PORCENTAGEM ESCOLA 1 | | |
|--|---------|-------------|
| CONJUNÇÃO | EMPREGO | PORCENTAGEM |
| E | 86X | 44% |
| QUE | 54X | 28% |
| QUANDO | 14X | 7,4% |
| ENTÃO | 12X | 6,4% |
| MAS | 9X | 4,9% |
| AI | 8X | 4,4% |
| MAIS | 6X | 3% |
| POIS | 3X | 1,4% |
| NEM | 1X | 0,5% |
| TOTAL | 193X | 100% |

TABELA 2

| QUANTIDADE GERAL DE CONJUNÇÃO E PORCENTAGEM ESCOLA 2 | | |
|--|---------|-------------|
| CONJUNÇÃO | EMPREGO | PORCENTAGEM |
| E | 99X | 39,2% |
| QUE | 68X | 26,9% |
| SE | 25X | 9,9% |
| MAS | 12X | 4,7% |
| AI | 12X | 4,7% |
| QUANDO | 12X | 4,7% |
| ENTÃO | 11X | 4,3% |
| MAIS | 10X | 3,9% |
| PORQUE | 3X | 1,1% |
| TOTAL | 252X | 100% |

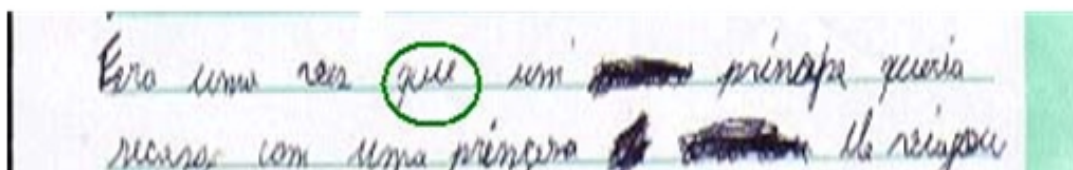
Assim como ocorreu na escola 1, na escola 2 o “e” assume a primeira posição da tabela e o “que” a segunda. As demais conjunções utilizadas são semelhantes, com exceção do “porque” e do “se” que não é empregado pelos alunos da escola 1 e do “pois” e do “nem” não usados na escola 2.

4 IDENTIFICANDO E ANALISANDO RUPTURAS

4.1 Ruptura 1

O primeiro tipo de ruptura analisado foi produzido por três alunos da escola 2, nas reescritas o texto é iniciado pela a expressão introdutória dos contos de fadas (era uma vez) e prossegue com a ligação do conectivo “QUE”.

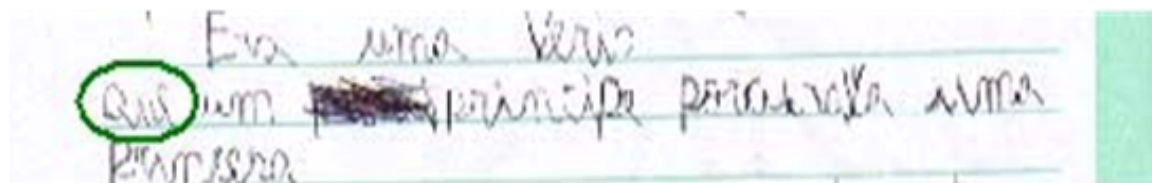
IMAGEM 2 - Aluno A - Escola 2- 1ª versão



Fonte: (Aluno A, 2004)

ERA UMA VEZ QUE UM ... PRÍNCIPE QUERIA CASAR COM UMA PRINCESA ...
ELE VIAJOU

IMAGEM 3 - Aluno M - Escola 2- 1ª versão



Fonte: (Aluno M, 2004)

ERA UMA VEZ QUE UM ... PRÍNCIPE PROCURAVA UMA PRINCESA

IMAGEM 4 - Aluno AL - Escola 2- 2ª versão



Fonte: (Aluno AL, 2004)

J ERA UMA VES QUE UM PRICEPE PORCURAVA UMA

Nos 40 manuscritos analisados apenas estes três apresentaram esta curiosa construção sintática, a entrada do elemento “QUE” nesta posição da cadeia está ocasionando, de fato, uma ruptura.

Um primeiro ponto a observar na construção destes dois sintagmas é seu aparente deslocamento. Nas duas emergências, a forma “QUE”, que produz a ruptura, parece ter sido “antecipada” ou “deslocada” da posição em que seriam esperadas.

No primeiro teríamos:

“Era uma vez [QUE] um príncipe QUE queria se casar.”



No segundo:

“Era uma vez [QUE] um príncipe QUE procurava uma princesa.”



É interessante perceber que a estrutura do enunciado é composta sintaticamente por elementos similares aos de outras construções por vezes produzidas em falase/ou escritas infantis (Naquela vez que...no dia que...) em ambos os casos o enunciado é composto por um sintagma adverbial mais “QUE”. Nesta posição o “QUE” estaria fazendo referência ao sintagma nominal “vez”.

Em nossos dados, o elemento “QUE” ao surgir nesta posição da cadeia compromete o sentido do enunciado, já que a referência está sendo feita não mais ao sintagma adverbial, e sim ao sintagma nominal “um príncipe”.

A essa observação, pode-se adicionar outra relacionando justamente a posição na qual a forma “QUE” entrou, isto é, logo após “era uma vez” e antes de “um príncipe”. Isto gera o seguinte questionamento: por que a ruptura não ocorreu entre, por exemplo, “era QUE uma vez”, ou “era uma QUE vez”, ou ainda “um QUE príncipe”? Difícil de responder, porém podem ser feitas algumas observações.

A primeira delas refere-se ao fato de alguns sintagmas apresentarem construções bastante estabilizadas, como é o caso de “era uma vez” ou “um príncipe”, em que a relação entre os elementos parecem mais cristalizadas, sendo fechada a brecha para sua quebra e entrada de outro elemento.

Outra explicação, que parece relevante, diz respeito ao cruzamento de “cadeias” indiciado pela emergência da forma. Isto é, baseado nos trabalhos de Lemos (1992, 1995), ao analisar alguns dados de aquisição de língua oral e nos estudos de Calil (2008), ao discutir a emergência de construções singulares como o “L filho” ou “perdeu amnésia”, é possível identificar algo semelhante ao reconhecer aí os cruzamentos de estruturas possíveis na língua:

No dia que

Uma vez que você saí, não volta mais

Era uma vez um príncipe que queria ...

Talvez, as forças dos processos metonímico e metafórico estejam atuando na ruptura destes dois enunciados. De um lado, a contiguidade favorecida por uma “antecipação”/ “deslocamento” da forma “QUE”. De outro, o cruzamento de estruturas que, por apresentarem pontos de abertura, favorecem que certas formas menos estabilizadas, ou certos “itens gramaticais” possam emergir em posições não esperadas.

Os enunciados que, possivelmente, se cruzam para a ocorrência dessas construções imprevisíveis, como já foi mencionado, apresentam uma similaridade na sequência das categorias que os compõem, em ambos os casos os trechos são compostos por um sintagma adverbial e um conectivo. Na construção produzida, parece que os alunos “tentam” seguir a sequência prevista, fato curioso, pois, como foi ressaltado anteriormente, a expressão “era uma vez” seguida de um sintagma nominal é bastante frequente nas histórias lidas nas séries iniciais:

“Era uma vez uma menina que se chamava Chapeuzinho Vermelho...”

“Era uma vez uma menina que se chamava Cinderela...”

Se a construção produzida pelos alunos segue uma estrutura prevista na língua seria possível considerar esta quebra como ruptura sintática?

Levando em consideração que a sintaxe é “a parte da gramática que estuda a disposição das palavras na frase e das frases no discurso” (FERREIRA, 2004), ou, dizendo de outro modo, “é o estudo das formas ou das partes do discurso, de suas flexões e da formação das palavras ou derivação” (et al, 2006) é possível indagar sobre a relevância da classificação citada acima. O enunciado construído não é imprevisível sintaticamente, se for pensado enquanto uma composição da língua destes educandos, mas, pensado como uma construção estabelecida pelos tradicionais contos de fadas, ele seria estranho, imprevisível. O que permitira classificar o dado como ruptura sintática. Mas, não é só a sintaxe que fica comprometida, o sentido é alterando. Assim, ruptura não ocorreria apenas no domínio sintático, mas também, no semântico, ou seja, ela seria sintático-semântica.

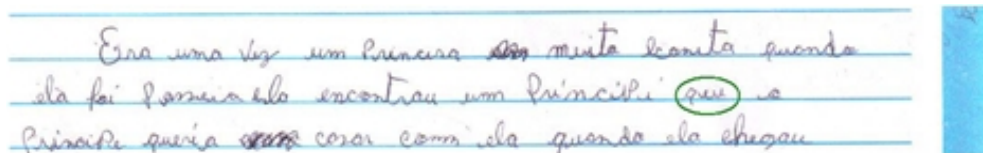
O que nos chamou atenção neste dado foi o “silenciamento” da ruptura, mesmo sendo uma estrutura familiar, praticamente uma “frase feita”, a quebra de sentido não é percebida, não há rasura no dado, o que garante que não houve movimento de retorno. No dado analisado por Calil (2008) - clara - percebemos que há certo “conflito”, pois o aluno rasura - qu - e escreve clara, já neste caso a quebra é totalmente invisível¹⁰.

4.2 Ruptura 2

No segundo caso (manuscrito de B., aluna da escola 1) encontra-se a emergência da forma “que” em outra posição inesperada, produzindo, novamente, uma quebra nas relações de encadeamento entre os elementos do sintagma da reescrita da história “A princesa e a ervilha”.

¹⁰ A noção de invisível foi retirada do livro Escutar o invisível (Calil, 2008).

IMAGEM 5 - Aluno B - Escola 1- 1ª versão



Fonte: (Aluno B, 2004)

ERA UMA VEZ UM PRINCESA MUITO BONITA QUANDO ELA FOI PASSEIA ELA ENCONTROU UM PRINCIPE QUE O PRINCIPE QUERIA CASAR COM ELA QUANDO ELE CHEGOU

A forma “QUE” se imiscui entre dois enunciados: “ela encontrou um príncipe” e “o príncipe queria casar com ela”. Na posição de um possível sinal de pontuação (ponto de continuidade) ou de um elemento de ligação justapondo os dois enunciados (como, por exemplo, o uso do conectivo “e”), a forma “QUE” emerge produzindo a estranha construção “ela encontrou um príncipe QUE o príncipe queria casar com ela”.

Nesta posição o conectivo, subordina uma oração à outra. Porém, da forma como emerge, deixa transparecer certa concorrência entre duas estruturas interdependentes entre si :

ELA ENCONTROU UM PRÍNCIPE.

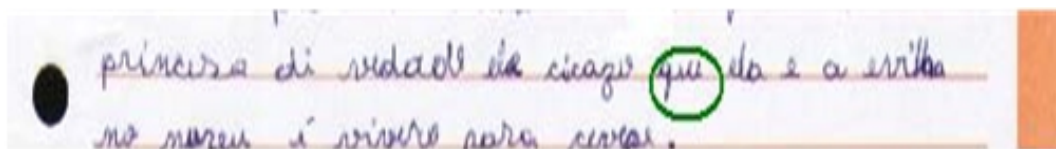
O PRINCIPE QUERIA (SE) CASAR COM ELA

Apesar do “que” introduzir a oração, o elemento que segue rompe sua contiguidade justamente por retornar aquilo que substitui, provocando uma “dupla” referência. O “que” ressalta o caráter fragmentário e redundante deste enunciado, ficando fragilizado seu caráter fórico e sua função na introdução da oração adjetiva restritiva. Ter-se-ia então, a tripla presença do sintagma nominal “o príncipe”. A tentativa de ligação das orações produzida pelo aluno convocou a escritura de enunciados que, separadamente, não apresentam ruptura, sendo esta ocasionada pela entrada do que. Tem-se aí uma ruptura sintática, uma vez que o sentido é facilmente recuperado durante a leitura.

4.3 Ruptura 3

A ruptura que mais chamou atenção nos dados aqui analisados foi aquela na qual o elemento “que” entra na posição do elemento “com”.

IMAGEM 6 - Aluna S - Escola 2 - 2ª versão



Fonte: (Aluno S, 2004)

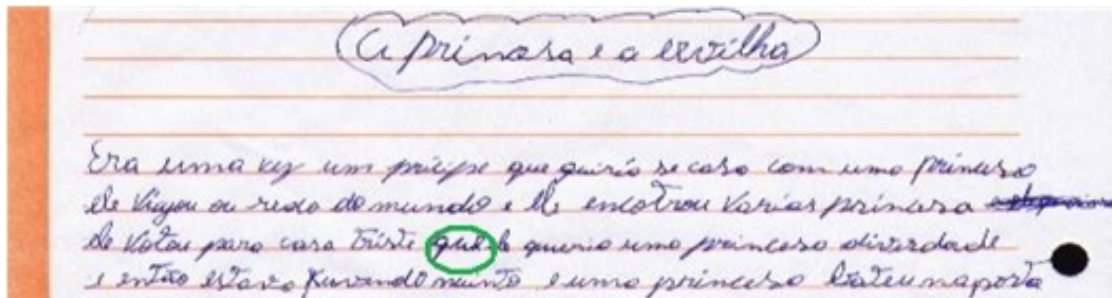
PRINCESA DI VERDADE ELE CICAZOU QUE ELA E A EVILHA NO MUSEU É
VIVERO PARA CEVERE

Tomando por base o enredo do conto lido e o trecho produzido pelo aluno B citado anteriormente, pode-se supor que no trecho “ele se casou que ela” o que irrompe a cadeia manifesta e ocupa o lugar do com. Talvez, os dois elementos possam ter entrado em concorrência por fazerem parte de um mesmo grupo associativo. A pressão exercida pelos elementos que estão na latência permite que ocorra um deslizamento no eixo metafórico ocasionando, desta forma, a entrada “com” na cadeia manifesta..

4.4 Ruptura 4

Mais uma vez temos o “QUE” entrando em concorrência na estrutura sintagmática, a posição a qual o elemento rompe talvez fosse ocupada pelo “porque”.

IMAGEM 7- Aluno V - Escola 2- 2ª versão



Fonte: (Aluno V, 2004)

ERA UMA VEZ UM PRÍNCIPE QUE QUERIA SE CASA COM UMA PRINCESA ELE VIAJOU AO REDO DO MUNDO E ELE ENCONTROU VARIAS PRINCESA E ELE QUERIA ELE VOLTOU PARA CASA TRISTE QUE QUERIA UMA PRINCESA DE VERDADE E ENTÃO ESTAVA XUVENDO MUITO E UMA PRINCESA BATEU NA PORTA.

Neste dado, estaria o aluno buscando empregar o “QUE” como elemento de referenciação, como é o caso dos dados anteriores em que a referenciação estaria sendo feita ao sintagma nominal “vez”? Parece que a posição do elemento de referenciação é muito “marcada” estando, geralmente, próximo a um sintagma nominal. A significação estaria mantida se o “QUE” viesse, por exemplo, depois do “ele”.

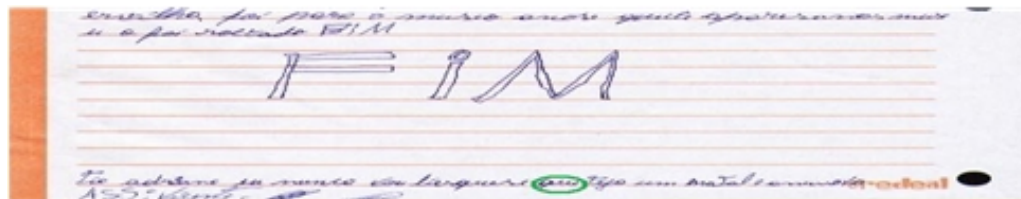
ELE VOLTOU PARA CASA TRISTE **ELE** QUE QUERIA UMA PRINCESA DE VERDADE.

Novamente vemos o deslocamento deste elemento na cadeia manifesta, parece existir uma força puxando-o para o lado do sintagma nominal. Este tipo de sintagma funcionaria como um ímã atraindo o “QUE”, o elemento em questão entraria de forma imprevisível no lugar de outros que pertencem ao mesmo grupo associativo, assim como ocorreu na ruptura 3.

4.5 Ruptura 5

Esta ruptura possui uma natureza diferente das anteriores. O dado em questão foi localizado no final do mesmo texto da ruptura 4, porém, no final da página, em forma de agradecimento a pesquisadora que realizou a coleta.

IMAGEM 8 - Aluno V - Escola 2- 2ª versão



Fonte: (Aluno V, 2004)

TIA ADRIANA EU NUNCA VOU LIESQUESA QUE TEJA UM NATAL E ANUNOVO

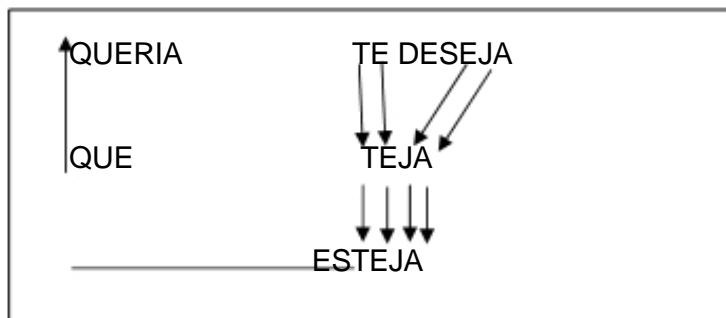
O trecho “que teja” traz duas possibilidades de interpretação:

1. QUE VOCÊ TENHA
2. QUERIA TE DESEJAR

Nos dois enunciados estaria faltando, possivelmente, um adjetivo (ótimo, bom). Considerando a estrutura 1 o “QUE” estaria fazendo referência ao sintagma nominal “tia Adriana” e talvez por isso o “você” não apareça.

Levando em consideração o segundo enunciado parece que a similaridade gráfica entre a primeira sílaba do verbo (queria) e o “QUE” possibilita, somada a possível concorrência de funções deste elemento, o apagamento do sintagma verbal. Além disso, acreditamos ter ocorrido a aglutinação do “te” com o “deseja” imprevisivelmente escrito “teja” que lembra “esteja”, ficando enfática a concorrência dos elementos paradigmáticos.

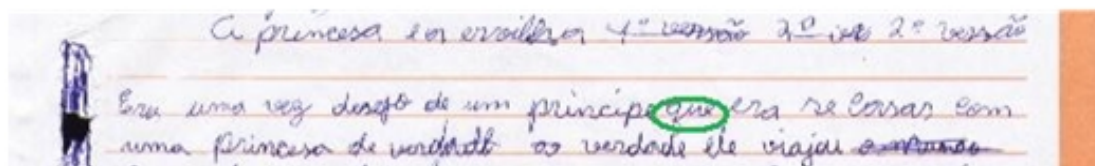
PARADIGMAS - CONCORRÊNCIA NO EIXO METAFÓRICO



4.6 Ruptura 6

A concorrência no eixo metafórico entre elementos de um mesmo grupo associativo também pode ser percebida no dado abaixo.

IMAGEM 9 - Aluno L - Escola 2- 2ª versão

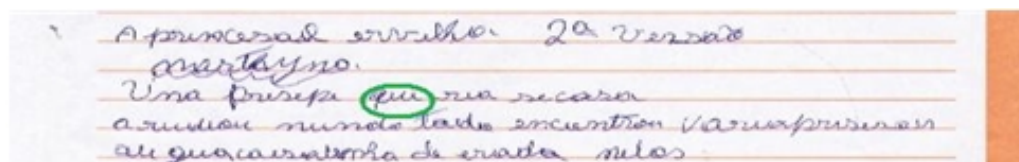


Fonte: (Aluno L, 2004)

A PRINCESA E A ERVILHA 1ª VERSÃO 2ª VE 2ª VERSÃO
 ERA UMA VEZ DESEJO DE UM PRINCIPE QUE ERA SE CASAR COM UMA
 PRINCESA DE VERDADEAO VERDADE ELE VIAJOU O MUNDO

Se compararmos o enunciado acima com os anteriores perceberemos que “que era” vem no lugar de “queria”. Mais uma vez a similaridade ortográfica, e neste caso também fonética, estaria interferindo no processo de escritura. Outro fator a ser ressaltado é que a entrada da palavra “desejo” no início do parágrafo torna desnecessário o emprego do verbo “querer”, isso pode está colaborando para o não emprego do verbo, e sim da forma segmentada “que era”. Ou ainda, a imagem acústica do “QUE” solitário pode está fortemente marcada para o aluno forçando, desta forma, a escrita segmentada como ocorre no dado abaixo.

IMAGEM 10 - Aluno MA - Escola 2- 2ª versão



Fonte: (Aluno MA, 2004)

A PRINCESAL ERVILHA 2ª VERSÃO
 MARTEUNO
 UMA PRESEPE QUE RIA SE CASA
 ARUMOU NUNDO TODO ENCONTROU VARIAPRISESAR
 AU GUACAERAINHA DE ERADA NELOS

Vemos ainda a possibilidade de ter ocorrido mais um cruzamento de estruturas assim como aconteceu na ruptura 2.

ERA UMA VEZ UM PRINCIPE QUE QUERIA
ERA DESEJO DE UM PRINCIPESE CASAR

5. CONCLUSÃO

Optamos por iniciar esta dissertação apresentando os dois tipos de coesão (sequencial e referencial). Assim como, o processo de referenciação. Mostramos que processo de construção textual é “dependente” do emprego dos elementos de coesão, e que o uso inadequado dos conectivos podem comprometer o sentido do texto.

Em seguida abordamos a teoria que norteou nossa análise. Desta forma, apresentamos as concepções saussurianas de língua e signo, juntamente com as considerações lacanianas. E a partir disto, como se dá o funcionamento lingüístico dando ênfase ao movimento dos eixos metonímicos e metafóricos. Para maiores esclarecimentos trouxemos dados analisados por Calil & Felipeto e Carvalho.

O texto segue com as descrições do processo metodológico da pesquisa e com as seis rupturas “provocadas” pela entrada dos elementos de coesão em pontos imprevisíveis da cadeia sintagmática.

A questão apresentada neste trabalho, apesar de está direcionada a dados de aquisição de escrita de alunos em processo de aquisição de linguagem, espelha os mistérios contidos no uso do elemento “QUE” em sua totalidade. A singularidade evidenciada nos dados aponta para a complexidade de seu uso. A ausência das rasuras nas construções confirmou a obscuridade deste elemento. Mesmo na típica expressão introdutória dos contos de fadas - Era uma vez- aquele elemento surge com tamanha imprevisibilidade.

As inúmeras possibilidades de relação que o “QUE” possui no sistema lingüístico talvez possa estar colaborando para sua entrada em pontos não previstos na cadeia manifesta. A concorrência de várias estruturas com este elemento proporciona a possibilidade de deslizamentos no eixo metafórico, e com isso a ruptura.

Além da concorrência de estruturas parece que a estrutura QUE + SINTAGMA NOMINAL está muito marcada na língua. Na maior parte dos nossos

dados acreditamos que o aluno utiliza o elemento QUE buscando fazer referência a um sintagma nominal.

Outra questão que merece destaque é a similaridade ortográfica e fônica deste elemento com outros signos, a forma significante QUE também aparenta está fortemente marcada para os alunos, que chegam a utilizá-la no lugar, por exemplo, de “queria” e não percebem.

Todas estas considerações foram para nós fortes indícios de que se faz necessário um olhar mais atento ao processo de aquisição de linguagem escrita, a língua é um sistema singular, que apesar da sua “previsibilidade”, ou seja, mesmo existindo diversos estudos sobre seu funcionamento, existe nela algo, que como afirmou Saussure (2004) só sua ordem própria conseguirá explicar, estando a subjetividade sempre presente no processo de escritura.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Língua oral, língua escrita. Interessam à Lingüística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? In: Anais do IX Congresso Internacional da ALFAL. Campinas: IEL; UNICAMP, 1990.

BECHARA, I. Gramática escolar da Língua Portuguesa. São Paulo: Lucerna, 2003.

CALIL, E.; FELIPETO, C.; A Singularidade do Erro Ortográfico nas Manifestações D'Alíngua. Estilos da Clínica, v. XIII, nº 25, p. 118-137, 2008.

CARVALHO, G. M. O erro em aquisição da Aquisição de Linguagem. In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca, ARANTES, Lúcia. Aquisição, patologias e clinica de linguagem. São Paulo: Educ, Fapesp, 2006.

DOR, J. Introdução à leitura de lacan. Porto Alegre: Artmed, 1992.

DUBOIS, J. et al. Dicionário de Lingüística. São Paulo: Cutrix, 2006.

FABRE, C. La réécriture dans l'écriture: les cãs dès ajouts dans lês écrits scolaires. Études de Linguistique Appliqué (E. L. A.), Paris, n. 68, 1987.

FELIPETO, C. Erro imprevisível: possibilidade esquecida da língua. In E. Calil, Trilhas da escrita: Autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez. p. 100-110, 2007.

FREGE, G. Lógica e filosofia da linguagem. São Paulo: Cultrix, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. ; HASAN, R. Cohesion in English. London: Longman, 1976.

KOCH, I. A coesão textual. São Paulo : Contexto, 1999.

KOCH, I. ; ELIAS, M. V. Ler e escrever : estratégias de produção textual. São Paulo : Contexto, 2005.

KOCH, I. ; ELIAS, M. V. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo : Contexto, 2006.

JAKOBSON, R. Linguística e Comunicação. 6 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

LEMOS, C. T. G. de. Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição de linguagem. IEL/Unicamp. n. 22, p.149-152, jan/jun, 1992. (Cadernos de Estudos Lingüísticos Campinas)

_____. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. Letras de Hoje, v. 30, n. 4. Porto Alegre: Puc-rs, p. 9-28, 1995.

_____. (1997) "Processos Metafóricos e Metonímicos: seu Estatuto Descritivo e Explicativo na Aquisição da Língua Materna". Trabalho apresentado na The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy; organizada pelo Instituto per la Ricerca Scientifica e Tecnologica Italiano em Povo.

_____. Sobre o estatuto Lingüístico e Discursivo da narrativa na fala da Criança Lingüística, São Paulo, n. 13, 2001. p. 23-60.

LIER-DE-VITTO, A. L. Aquisição, patologia, e clínica de linguagem. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.

LACAN, J. O seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na etcnica da psicanálise (1954/1955). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MACAMBIRA, J. R. A estrutura Morfo-Sintática do Português: aplicação do estruturalismo linguístico. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

MILNER, Jean-Claude. O amor da língua. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____.Retour à Saussure In: Jean-Claude Milner Le périple structural: figures et paradigme. Paris: Seuil, 2002. p. 15-43.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, D. Construction des objets du discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. In: BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN. Du syntagme nominal aux objetsde-discours. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995. p.273-305.

NASIO, J. Lições sobre os 7 conceitos cruciais da Psicanálise, Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

NEVES. M. H. de M. Gramática de Usos do Português. São Paulo: UNESP, 2000.

NASIO, J. D. . El magnífico niño del Psicoanálisis: El concepto de sujeto y objeto en la teoría de Jacques Lacan. Barcelona: Gedisa, 1994.

NORMAND. C.; BARBISAN, L. B. (Orgs.) Convite à Linguística..Tradução de Cristina de Campos Velho Birck. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, E. C. de. Escutar o invisível: Escrita e Poesia na sala de aula. São Paulo: UNESP, 2008.

SAUSSURE, F. de. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 2004.

ANEXO

29 / 10 / 2019

~~Escuela Estadual~~ Escola Estadual para Senhora do Bom Conselho
Alunos: Alvarando Silveira Palmeira
Tias Eliane Série: 2ª A

A princesa ~~era~~ e a erceilha; 1ª versão

Era uma vez que um ~~príncipe~~ príncipe queria
casar com uma princesa ~~de~~ ele viajou
por várias cidades e em outras princesas mais não era
princesa de verdade ele voltou para casa triste estava
chateado ~~de~~ e relapsado ai apareceu uma princesa
ele falou ta, ta, ta, ta o rei correu para atender a porta
ela era uma princesa o rei pediu para em tirar
aquele escudo pelo escudo e pelo resto ele
trocou de roupa ~~de~~ a ~~princesa~~ ^{rainha} ~~princesa~~ ^{rainha} correu para a
sala de ~~de~~ ~~rejeita~~ ^{rainha} ~~rainha~~ ^{rainha} pediu para ~~de~~
~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ uma erceilha e
reinte casaca e reinte casaca e ela ~~de~~ ^{de} ~~de~~ ^{de}
quisesse ler a palavra ~~de~~ ^{rainha} ~~de~~ ^{de} em ~~de~~ ^{de} que
ela e, uma princesa a erceilha ~~de~~ ^{de} para a
museu ~~de~~

FIM

17/11/2004

Escola Estadual Nossa Senhora do Bom Conselho
Data: 27/11/04 Série: 2ª 4ª
Aluno: Liane Alencar Alexandre Sábua Palmeira

A princesa e a ervilha: 2ª versão

Era uma vez que um príncipe ~~queria~~ queria
casar com uma princesa ele veio por vários
lugares ele ~~era~~ encontrou princesa mas não
era princesa de verdade ele voltou para o castelo
têta ~~em~~ estava chutando raiva e relanço
serpente ~~apareceu~~ apareceu uma princesa
ela bateu na porta, ~~toc, toc, toc~~ ~~toc, toc, toc~~
~~toc, toc, toc~~ do castelo, toc, toc, toc e rei correu para a
tenda a porta era uma princesa ~~era~~ arrastava
corria pelas escadas e pelas a roupa e pela tapetes
o rei pediu para ela entrar ela trouxe a roupa
a rainha correu para o salão de visitas ela pediu
para ~~deitar~~ ~~deitar~~ ~~deitar~~ ~~deitar~~
no fundo da cama uma ervilha e 20 moedas e
20 acanudo a rainha pediu para ela ~~dormir~~
dormir ~~ela~~ ~~ela~~ ficou agoradada ~~ela~~
dormiu ~~ela~~ ~~ela~~ também regente a rainha disse
cama tinha dormido eu dormi mas eu ~~dormi~~
dormi quinquem ~~ela~~ ~~ela~~ ~~ela~~ ~~ela~~ ~~ela~~ ~~ela~~
descobriu que ela era uma ~~princesa~~
princesa de verdade o príncipe e a princesa
sacarões para sempre e a ervilha ~~está~~ ~~está~~
para o museu não sei separação.

23/10/04

Exeda Estadual Nossas estora do Ben
carvalho

Data: 23/10/04 ~~Alisson~~
sua 2ª semana: ~~Alisson~~ recai 2ª a 1ª

A primeira e a segunda 1ª: ~~Alisson~~

~~Alisson~~ Era uma vez um ~~Alisson~~ príncipe que vivia
em casa com uma princesa de ~~Alisson~~

~~Alisson~~ Viagou com a Sireia para a primeira
maquiagem e princesa

sua casa e viveu ali até que seu

príncipe sua casa e a primeira

com a princesa e o cabelo encheu com

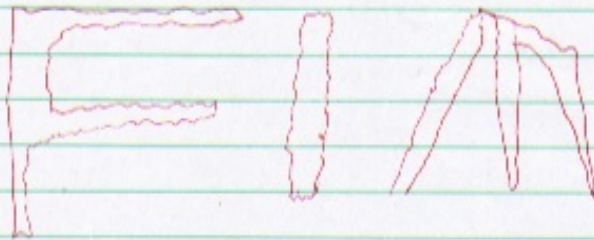
~~Alisson~~ o. ~~Alisson~~ a primeira

princesa:

~~Alisson~~

Exeda Estadual Nossas estora do Ben carvalho

1



Data

17/11/2004

Escola Estadual Hermes Pinheiro de Bom Conselho
Bato 17/11/04 Allex

- 1 a primeira parte para introdução
- 2 uma primeira rodada o modo ocha vira
- 3 depois muda cidade sobre primeira
- 4 mapeamento e estrutura
- 5 sube para tirar suspiros seu o
- 6 primeira parte para a segunda
- 7 estado brasileiro o cobrir enchendo a mão
- 8 ero uma rta que um pouco procurando uma
- 9 estado o venceria maculara uma rda e ele vira
- 10 por toda modo e não em outro uma rda e lil
- 11 em alguma casa que e dequite o comprado carta local
- 12 tttttttt qui foi o porta foi quando abriu
- 13 o por. ero uma rda e i Batistela em cavale
- 14 Bato da coleção tem o vira e lada

- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22

F I M

Escola Estadual Nossa Senhora do Livramento, Corumbá
Data: 29/10/2004 ~~de~~ Marcos ~~de~~ Série 2ª
Tia: Elvira

A princesa e a ervilha: 1ª ~~versão~~ versão
Era uma vez

Um ~~príncipe~~ príncipe procurava uma
princesa

O príncipe procurou pelo ~~o~~ mundo inteiro
mas ele desistiu de todas

ele voltou para casa ~~com~~ ~~uma~~ triste
e aí comeu com a ~~chule~~ chule

a porta bateu o rei foi até a porta

era uma princesa toda molhada

o príncipe perguntou se ele era uma princesa

ele disse que era uma princesa

que de manhã a noite ~~a~~ a rainha

mandou trazer a cama de uma ervilha

~~a~~ noite ~~com~~ cochéis e noite a cocheados

no dia seguinte a rainha ~~perguntou~~ perguntou se

ele dormiu ele disse ~~que~~ ~~dormiu~~ ~~em~~ dormiu em

a rainha disse que ele era uma princesa

a ~~serviça~~ ervilha foi para um ~~caso~~ ~~caso~~ munguê

que todos poderiam

¶

Fim

Escola Estadual narra menhora do Bom conselho

Data: 17/11/2004

serie: 2ª A

Marcos

tia: Eliane

a princesa e a ervilha: 2ª versão

Era uma vez

que um príncipe procurava uma princesa
o príncipe procurou pelo o mundo inteiro
mas ele não encontrou de todas

ele voltou para casa triste e aí come
çou a chover a porta bateu e rei foi atender
a porta era uma princesa toda molhada
o príncipe perguntou se ela era uma princesa
ele disse que era uma princesa que chegou
a noite a rainha mandou bater e sim
de uma ervilha sete cochões e sete a
cochoadas no dia seguinte a rainha perguntou
se ele dormiu ele disse

22/10/2004

Colégio de São José.

Nome: Renata Cristina dos Santos Gaurcio
Lu: Lisa ♥ 2ª série "A"

Data: 22/10/2004

A princesa e a ervilha.

Era uma vez, um príncipe que queria uma princesa de verdade. Ele viajou para achar uma princesa, quando ele chegou

~~no castelo tinha uma princesa muito linda que ele achou por ela~~
~~que da estava apaixonada de~~

Então a rainha arrumou um quarto de opedus para a ~~princesa~~ princesa, a rainha colocou uma ervilha de baixo de 20 colchões e mais 20 colchões quando a princesa foi dormir um pouco ela sentiu a ervilha e disse que estava muito quebrada ~~ela~~ parecendo que levou umas pancadas e ela se ~~acostumou~~ ~~acostumou~~ casou-se com um príncipe e foram felizes para sempre.

12 / 11 / 04

Colégio ~~de~~ ~~de~~ não gostei.
nome Renata cristina dos Santos
tur: Lida
Data: 12/11/04.

A princesa e a ervilha.

Era uma vez, um príncipe que queria uma princesa de verdade ele viajou no mundo todo para achar uma princesa, quando ele chegou ~~no~~ no castelo tinha uma princesa muito bonita que o príncipe se apaixonou por ela.

Então a rainha arrumou um quarto de espelhos para a princesa, a rainha colocou uma esteira de linho de 20 colchoes e mais 20 colchoes quando a princesa dormiu um pouco ela sentiu a esteira e disse que estava muito quebrada parecendo que levou umas pancadas e ela se casou-se com o príncipe e foram felizes para sempre.

22/10/04



Conto de São José

Aluna: Bárbara Mela Vancornelas

Prof. Aida 2ª 5ºs

A Princesa e a ~~estrela~~ ~~estrela~~ estrela.

Era uma vez um Princesa ~~em~~ muito bonita quando ela foi passear ela encontrou um Príncipe que a Princesa queria ~~com~~ casar com ela quando ela chegou ao castelo ela comu um pouco depois foi desconforto do lado do concha e ela não percebeu que não tinha uma estrela.

Ela foi passear um pouco demorou um pouco aí começou a chover ~~muito~~ ~~em~~ muito e ela foi para longe e começou a chover bem forte quando ela chegou ~~em~~ no castelo ela estava toda ^{encharcada} encharcada de água ^{em} e a roupa ^{em} encharcada de a água e o cabelo dela ela com começou com a pai e a mãe sobre a ~~em~~ correntes dela e o pai desceram ela casar e ficaram felizes para sempre.

FIM



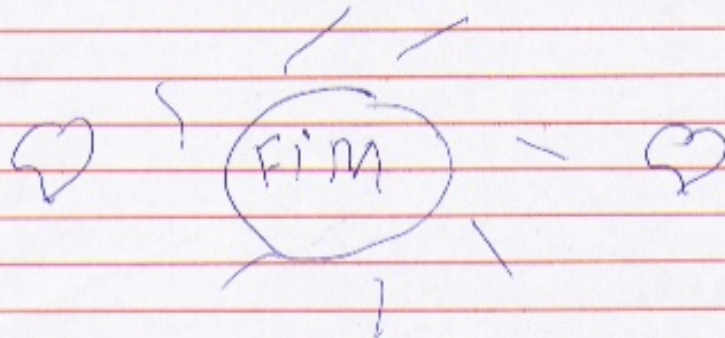
12/11/09

Colégio de São José
Aluna: Bárbara Mela
Prof: Cida 2ª A

A Princesa e a Sereia

Era uma vez um Príncipe muito bonito quando ele foi passear ele encontrou um Peixe que o Peixe queria casar com ele quando ele chegou no castelo ele comeu um pouco de bolo foi desconfortável ele batou ~~20~~ 20 conchas Depois ele mandou trazer mais 20 conchas e ele não respondeu que não tinha uma sereia.

Ela foi passear um pouco camorau um pouco aí começou a chover muito e a sereia e ela foi para longe e começou a chover muito quando ela chegou no castelo ela estava toda encharcada de água o Rei e a Rainha encharcadas de água e o castelo dela e ela com fome e com a mãe e a mãe falou o casamento dela e os Pais deixaram ela casar e ficaram felizes para sempre.



Data 29/10/2019

Escola Estadual Nossa Senhora do Bom Conselho
Tatuária série 2ª

Aluna: Stephany Caroline de Melo



A princesa e a ervilha 15ª versão

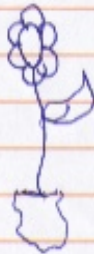
Era uma vez um príncipe de gafaró sinagra um príncipe mais
ele foi ~~rotado~~ preso ao modo ~~stare~~ mais ele não engorou uma
princesa de verdade ~~mas~~ ele muito na casa mu dia seguinte
uma princesa bateu na porta o príncipe quer e ~~abriu~~ ~~ou~~
pota é ra uma princesa toda molada de cabelo e Je os
Bapado e acrisa ~~parte~~ tira a roupa de terna balha e
a rainha ~~e Bate~~ ~~Bate~~ ~~reitas~~ ~~grikes~~ e ~~gokemete~~ e ~~vota~~ mu
~~de~~ ~~ervilha~~ ~~dilbato~~ de ~~grikes~~ e ~~princesa~~ ~~pegato~~ ela ~~saitinha~~
~~domido~~ ~~ben~~ ela ~~dize~~ que ~~noterente~~ que ~~tudo~~ ~~tudo~~ ~~apoiado~~
o príncipe ~~vize~~ para a ~~rainha~~ e ~~acrisa~~ e que ela
é ~~ra~~ uma ~~princesa~~ de ~~verdade~~ paga ~~mu~~ que ~~pariti~~ um
~~servinho~~ e ~~levar~~ a ~~ervilha~~ para ~~Buzen~~ e ~~micar~~ para ~~Sip~~.

Data 17/11/04

Cada criança narra sobre o seu conteúdo.
 Tia. Clara 2ª Aluna. Stephany celebrati de mila

A princesa e a ervilha: 2ª versão

Era uma vez um príncipe de girava sicaga um príncipe mas
 ele foi viajar pelo os mudo inteiro mais ele não engrava uma
 princesa dividadt ele voltou para casa muito tito nu dia
 sigite uma princesa bateu na porta o príncipe
 pediu para abri a porta e tra uma princesa. Toda molada
 Toma av pi até o sapato ele mago ela era ela era a
 mãe de ele o matto e ela tira a roupa para tuma Banhet
 ela foi Toma ^{pofo} a Mãe foi a gita uma casa para ela
~~ela~~ made bota ar 20 quilau e 20 gixatos e paio bato na
 ervilha e matto ela rixita ela rixito comido em chateiada
 o mo dia rixis o príncipe pegou a rixit ni da Tixta de
 nido Bari ela dice que pararia que es tava apardo ela foi de
 ge para a Mãe dele a Mãe dice que se uma princesa tinha
 na pele pizurca para siti ~~matto~~ ervilha ela puto si da
 e tra na princesa devidade ela dice que ela era uma
 princesa di rixit el de sicaga que da e a ervilha
 no mezer e vivere para sempre.



29/10/04

Ósola Estadual Nossa Senhora do Bom Conselho

Data: 29/10/04 aluno: João Vitor Soares dos Santos Série: 2ª
Turma: Eliane

Princesa e a virilha: 1ª versão

1. Era uma vez um príncipe que curava de cabe com uma
2. princesa ele viajou por todo o mundo e ele encontrou vários
3. príncipes e ele queria salvar a vida e a virgindade dele
4. Então ele ficou triste e chorou muito forte e uma princesa
5. levou a campanha do reino e o rei foi atender a princesa e ela
6. estava toda molhada com água escorrendo pelo sapato dele
7. Príncipe foi lá e fez o sapato dele era uma princesa
8. a rainha estava arrumando o quarto de príncipes e o
9. príncipe colocou uma virilha de ouro de 2000000 de reais
10. e o príncipe e a rainha perguntou de onde dormiu com o príncipe
11. ele dormiu no chão parecia um coelho apertando as virilhas
12. costas e então a rainha disse que se uma princesa pode sentir
13. como virilha e então a rainha levou a virilha no muro e o príncipe
14. sabe se casou com a princesa e eles ficaram felizes para sempre

F i m .

Escola Estadual Nossa Senhora do Bom Conselho
Data: 17/11/04 Série: 2ª A
Tia: Adriana Aluna: Vicente

A Princesa e o Ervilha

Era uma vez um príncipe que quis se casar com uma princesa
ele viajou de todo o mundo e lá encontrou várias princesas
de todos para casa triste que ele quis uma princesa diferente
e então estava pensando muito e uma princesa bateu na porta
do reino e o rei foi abrir a porta e era uma princesa toda molhada
de com água escorrendo pelo cabelo e água descendo pelo vestido
e o príncipe quis saber de onde era uma princesa
e a rainha foi falar e como a princesa e ela colocou uma
ervilha de 13 ao longo e ao acordar e quando a manhã
seu irmão perguntou se ele dormiu bem de dizer Oh!!!
eu dormi mal e eu quase não fechei os olhos e a noite de
de tinha uma coisa espantando as miríades coste a rainha
disse que uma princesa pode sentir um ervilha de 13
e ao acordar o príncipe disse como princesa e a
ervilha foi para o muro anos que ele operou o muro
e ele foi casado FIM

FIM

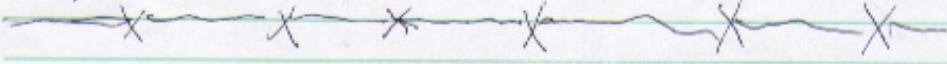
Tia Adriana eu nunca vou largar que tipo um natal e animes
ASS: Vicente

29/10/2024

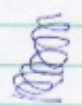
Escola Estadual Nossa Senhora do Bom Conselho
~~Série~~ Série: 2ª A Tur: Eliane
Aluno(a): Luis Felipe Barros Pontes

A princesa e a ervilha: 1ª versão

Era uma vez um desejo de um príncipe que era se casar com uma princesa ele viajou varias cidades e encontrou varias ~~princesas~~ princesas mais algumas algumas coisas que ele dizia que não eram verdadeiras ele voltou para a casa muito triste de noite caiu uma tempestade e chuvia muito forte de repente bate bate a porta Toc, Toc Toc e o rei foi atender a porta porta e ~~princesa~~ ^{príncipe} ~~princesa~~ ~~princesa~~



FIN



Escola Estadual Nossa Senhora do Bom Conselho 17/11/04

~~Título~~ Título: Lição série 2ª FT
Aluno: Luis Felipe
Tema

~~A princesa~~
A princesa e os ervilheiros 4ª versão 2ª vez 2ª versão

Era uma vez depois de um príncipe que era se casar com
uma princesa de verdade so verdade ele viajou ~~em busca~~
pelo mundo ele ~~encontrou~~ encontrou varias princesas
mas algumas coisas disse que não era de verdade
então ele voltou para casa muito triste de noite
uma chuva muito forte com trovão e ~~raios~~ relampago
e bate na porta toc, toc, toc Rei foi foi aten-
* dor



Escola Estadual Nossa Senhora do Bom Conselho
Data 29/10/2024 sexta 2ª A
Tia Adrian

A Princesa RA ervilha marthyna

Uma príncipe que tinha desejo
de se casar é ele foi a ~~princesa~~ Tada
seguiu a casa ~~na festa~~ Te Mudou Te pestade
com raio e trazes Bate a porta Toc Toc Toc
o rei correu para atender ~~essa~~ a Princesa
madameira das cabelos e virada aos pés
elo de qua querera a princesa aranha ~~na~~
tura rapo ~~portão~~ Bata 20 Coxas e 20 ~~coisas~~
de noia o rei e a Princesa perguntaram ~~com o~~
~~nome~~ ~~da~~ ~~princesa~~ não conseguiu fixar as
~~as~~ a Princesa e Princesa e Verade
eles se casarão ~~em~~ ~~o~~ ~~felizes~~

fin



Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima Cordeiro
Data 17/12/2021 série 2ª e
lea Adriana

A princesa do ervilha. 2ª versão
maritimo.

Uma princesa que sua casa
acordou mundo todo encontrou várias princesas
e a guacava tinha de erada milos
Vaiam para casa muito triste
vodia sua len peladi a parusei
com travas clara porte a porta a carateia tocou
Toc Toc Toc e rei careu para dentro
erao pinto. imo erilha empava 20 covas
20 covas de noia e rei e aranha
eu dormi terrivelmente mau
parecia a guacava e balida mau das mudas
aranha e se eu a resulado sugará
ficava plures para sempre
fim

A Princesa e a Ervilha¹

Era uma vez um príncipe que queria se casar com uma princesa, mas tinha que ser uma princesa de verdade. Assim viajou ao redor do mundo procurando uma princesa. Havia muitas princesas, mas ele nunca tinha certeza se elas realmente eram princesas de verdade. Sempre havia alguma coisa que não estava certa com elas. Finalmente voltou para casa muito triste porque não conseguia encontrar o que estava procurando.

Uma noite houve uma tempestade terrível, com trovões e relâmpagos, e a chuva caindo muito forte. Foi horrível! De repente escutou-se uma batida sonora na porta do castelo e o rei correu para abri-la.

Ali na entrada estava uma princesa. Mas que aparição! Ela estava toda ensopada. A água escorria do seu cabelo e das suas roupas e escoava para dentro dos seus sapatos e fora dos dedos. Assim mesmo, ela insistiu que era uma princesa de verdade.

“Nós vamos descobrir logo!” pensou a rainha, olhando para a moça molhada. Entretanto, ela não disse nada e foi preparar o quarto para a hóspede inesperada. A rainha mandou tirar toda a roupa de cama e colocar uma ervilha no fundo da cama. Em seguida mandou pegar vinte colchões e os colocar em cima da ervilha, após o qual mandou colocar mais vinte acolchoados por cima.

Logo depois a rainha mostrou à princesa onde ela iria passar a noite e a moça foi para a cama muito agradecida.

Na manhã seguinte o rei e a rainha lhe perguntaram como havia dormido.

“Oh, terrivelmente mal!” ela disse. “Eu mal consegui fechar os olhos a noite inteira! Deus sabe o que havia na cama. Era alguma coisa muito dura, e agora estou como se tivesse recebido pancadas por todo lado.”

Pela resposta a rainha soube que ela era uma princesa de verdade. Só uma princesa seria sensível o suficiente para sentir uma ervilha através de vinte colchões e vinte acolchoados.

O príncipe finalmente encontrou sua princesa de verdade, com quem ele se casou e a ervilha foi colocada no museu, onde ainda pode ser vista, se é que não foi roubada.

¹ Conto retirado do livro *Um tesouro de contos de fadas*, publicado pela editora DS-Max, pp. 105-108