



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

ADAUTO ALVES DA SILVA

**O “ERRO” NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UM CONFRONTO ENTRE A ABORDAGEM
CONSTRUTIVISTA E A ABORDAGEM ESTRUTURALISTA**

RECIFE 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

ADAUTO ALVES DA SILVA

**O “ERRO” NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UM CONFRONTO ENTRE A ABORDAGEM
CONSTRUTIVISTA E A ABORDAGEM ESTRUTURALISTA**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Linguagem.

RECIFE 2014

ADAUTO ALVES DA SILVA

**O “ERRO” NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UM CONFRONTO ENTRE A ABORDAGEM
CONSTRUTIVISTA E A ABORDAGEM ESTRUTURALISTA**

Aprovado em _____ de _____

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Glória Maria Monteiro de Carvalho – Orientadora

Universidade Católica de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Isabela Barbosa do Rêgo Barros – Coorientadora

Universidade Católica de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Renata Fonseca da Fonte

Universidade Católica de Pernambuco (Avaliador Interno)

Prof^a. Dr^a. Marina Assis Pinheiro

Universidade Federal de Pernambuco (Avaliador Externo)

Recife 2014

Agradecimentos

Esta fase do trabalho é sempre muito difícil, pois são tantas as pessoas que estão envolvidas, direta e indiretamente, que não daria para mencionar todos em poucas linhas como é o caso de agradecimentos de uma dissertação, contudo vamos elencar alguns nomes, mesmo correndo risco de deixar escapar alguns.

Apriori, agradecemos a Deus pela força, apoio e coragem que Ele tem colocado em minha vida, meu refúgio nas horas mais difíceis. Ao meu Deus toda honra e glória.

Aos meus pais, José Isidório Silva e Dulce Olegário Alves Silva, que durante todo esse período de estudo, foram os meus maiores incentivadores, viram nascer as primeiras ideias de mestrado e serem concluídas, a eles o meu eterno carinho por terem me acompanhado nessa longa trajetória, desde as primeiras letras até chegar a concluir mais essa etapa.

Aos meus irmãos, principalmente, a Almir Alves que esteve comigo desde o início até término desse trabalho, com quem compartilhei as muitas discussões surgidas nessa trajetória e aos meus sobrinhos que me apoiaram nesse vir a ser mestre com muito incentivo e satisfação, a eles o meu muito obrigado.

A minha orientadora, a Dr^a Glória Maria Monteiro de Carvalho, que teve a paciência em me ouvir, em todos os momentos, até mesmo, em horários não combinados, tirando minhas dúvidas e incentivando a seguir em frente, posso afirmar que encontrei em uma só pessoa; conhecimento, simplicidade, dedicação e amor pelo que faz, modelo que servirá como norte em minha caminhada, muito obrigado.

A minha coorientadora, a Dr^a Isabela Barbosa do Rêgo Barros, que se mostrou um braço forte trazendo contribuições e sugestões valiosas para a pesquisa dando lições não só para a dissertação, mas para toda a vida, ajudou-me a vencer desafios, obrigado por tudo.

Aos meus colegas da décima primeira turma do Mestrado em Ciências da Linguagem em especial à Jane Kely, que travamos muitas discussões em torno do conhecimento e, pelos incentivos de participação de congressos pelo Brasil a fora,

Aos meus professores: Glória Carvalho, Isabela Barbosa, Nadia Azevedo, Suzana Cortez, Fátima Vilar, Moab Acioli, Karl Heinz, Madeiro Bernardino, Roberta Caiado, Marígia

Aguiar e Renata Fonseca, que tive o prazer de assistir as suas aulas que de alguma forma fui tocado por meio de seus conhecimentos, pois as ideias ainda continuam em efervescência em minha mente.

As professoras dos seminários, Lier De-Vitto e Lúcia Arantes, que trouxeram valiosas sugestões sobre a aquisição de linguagem oral e escrita, assunto da dessa dissertação.

Aos sujeitos da pesquisa, os alunos do Ensino Fundamental II, do colégio municipal José Canuto, que contribuíram ao cederem os seus textos para análise.

A secretária escolar, Ana Paula, e a minha coordenadora pedagógica, Josilene Lopes, que logo de início redigiram as cartas de recomendação, a vocês os meus sinceros agradecimentos.

À Marilene Rufino, diretora do colégio José Canuto, campo da pesquisa que autorizou a pesquisa em seu estabelecimento educacional, sem questionamento e se manteve sempre solícita, apoiando esta pesquisa, com a indagação sempre “se é para contribuir de alguma forma, que venha”.

Aos meus alunos, ao longo dessa caminhada, motivo pelo qual me fizeram questionar e querer buscar novos métodos e teorias para poder entendê-los melhor, a vocês o meu muito obrigado e de certa forma, todos vocês estão também representados nessa pesquisa.

Aos meus amigos, os professores do colégio municipal José Canuto, em Barreiros, que muito temos se questionado e debatido sobre o ato de educar, A vocês o meu agradecimento. Aos meus colegas professores do colégio Sônia Lustosa na cidade de Ribeirão.

À Cidele Apolocena, minha noiva, pelo incentivo e paciência nas horas mais difíceis, muitas vezes me apoiava mesmo quando estava sem razão para não sair do foco de minha pesquisa. Nesse período se fez mais ouvir do que falar, a quem dedico meu amor e carinho.

Ao pessoal da Secretaria do Mestrado, na pessoa de Nélia, Sérgio, Eliene, Nicéas, a vocês, o meu muito obrigado por serem tão solícitos em atender, apesar de estarem sempre ocupados, mesmo assim, atendiam a todos com um sorriso no rosto, muito obrigado. Por fim, meu agradecimento a todos que de forma direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão dessa pesquisa científica, que hoje se apresenta pronta.

RESUMO

Muitos têm sido os pesquisadores que têm se aventurado em pesquisas e publicações em torno da aquisição de linguagem oral e escrita, motivados por objetivos os mais variados. O foco desta pesquisa está centrado na abordagem de Sônia Borges (2006a, 2006b, 2010), que tem trazido contribuições ao campo da aquisição de linguagem escrita, com fundamento na teoria interacionista de Cláudia de Lemos (2002) que se apoia no estruturalismo de Saussure e de Jakobson ressignificado pela psicanálise lacaniana. Essas autoras colocaram em discussão os pressupostos psicológicos cognitivos de aquisição de linguagem oral e escrita segundo os quais, a criança elabora hipóteses sobre a língua e vai seguindo paulatinamente em direção à fala e a escrita de forma cumulativa; trata-se de um sujeito psicológico, sujeito epistêmico centrado na consciência. Por outro lado, a teoria interacionista, aqui assumida, vai abarcar o sujeito do inconsciente, sujeito da psicanálise. Pretendeu-se, portanto, como objetivo geral, analisar os erros, considerados como marcas de subjetividade, nas produções textuais dos alunos do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), de acordo com a proposta de Sônia Borges, realizando um confronto com a abordagem cognitivo-construtivista de Emília Ferreiro. Para fundamentar empiricamente a nossa Pesquisa, analisamos cinco (5) produções escritas de alunos do 6º ao 9º ano, do colégio público municipal, José Canuto, da cidade de Barreiros, Pernambuco, destacando, nessa análise, o confronto proposto. Assim, a nossa indagação partiu do pressuposto de procurar entender melhor o surgimento dos erros nas produções textuais, considerando o tratamento dado pela teoria psicológica cognitiva e o lugar ocupado pela teoria estruturalista que assumimos como ponto de referência nesta pesquisa. Almejamos, desse modo, que haja discussões a respeito do tema, na medida em que acreditamos que, somente por meio de inquietações, será possível haver conhecimento, indo em direção, não das respostas, mas das perguntas que nos fazem inquietar.

Palavras-chave: escrita, erro, construtivismo, estruturalismo.

ABSTRACT

Many have been researchers who have ventured into research and publications around the acquisition of oral and written language, motivated by different objectives. The focus of this research is focused in Sonia Borges (2006a, 2006b, 2010), who have brought contributions to the field of acquisition of written language, based on the interactionist theory of Claudia de Lemos (2002) that relies on the structuralism of Saussure and Jakobson reframed the lacanian approach. These authors put in discussion the cognitive psychological assumptions the acquisition of oral and written language by which the child elaborates hypotheses about language and will fallow gradually toward speech and writing cumulatively; it is a psychological subject-epistemic subject centered consciousness. On the other hand, interactionist theory, here assumed, will cover the subject of the unconscious subject of psychoanalysis. Therefore, it is intened as a general goal, analyze errors, considered as masks the subjectivity in textual productions of elementary students II (6th to 9th grade), according to the proposal of Sonia Borges, performing a class with cognitive-constructivist approach of Emilia Ferreiro. To empirically substantiate our search, analyze some writings of students from 6th to 9th grade, the local public school, José Canuto, the city of Barreiros Pernambuco productions, highlighthing, in the analysis, the proposed showdown. Thus, our inquiry assumes seek to better understand the emergence of errors in textual productions, considering the treatment by cognitive psychological theory and the place occupied by structuralist theory we assume as a reference point for this search. We intend, therefore, that there are discussions on the subject, to the extent that we believe that only through worries, you can be aware, going in the direction, not the answers, but the questions that make us uneasy

Keywords: writing, mistake, constructivism, structuralism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 A abordagem tradicional da escrita.....	15
1.1.1 A escola e a iniciação da Língua Portuguesa no Brasil.....	15
1.1.2 A visão de erros para a abordagem tradicional na aquisição de linguagem escrita.....	17
1.2 A abordagem construtivista-cognitiva da aquisição de linguagem escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.....	20
1.2.1 As categorias de erros segundo Zorzi e Morais	29
1.2 A aquisição da linguagem escrita segundo Sônia Borges.....	33
2 METODOLOGIA	40
2.1 O colégio campo da pesquisa.....	40
2.2 O <i>corpus</i> da pesquisa.....	41
2.3 Seleção do local.....	41
2.4 Seleção dos textos.....	42
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO	44
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
5 REFERÊNCIAS	68

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar o tema desta dissertação decorre de uma inquietação constante em desvendar os possíveis caminhos para o entendimento dos meandros da linguagem, que nos envolvem tão completamente em sua efetiva prática. Ferdinand de Saussure (1916), ao conceber a língua como objeto de estudo da ciência Linguística, deu lugar a um acontecimento que serviu como marco e como bases para uma infinidade de estudos e pesquisas, dentro do campo da linguística por ele inaugurado e em diversas ciências como, por exemplo, a filosofia, a psicologia, a sociologia, a antropologia dentre outras, cada um desses campos com olhares e visões diferentes, sobre a linguagem.

Esta pesquisa, que investigará questões relativas à escrita, situa-se num escopo mais amplo constituído pela indagação geral sobre as questões concernentes aos erros. Dentre as inúmeras questões levantadas sobre a língua escrita, os “erros” nas produções textuais têm chamado muito a atenção de pesquisadores, suscitando uma série de indagações cuja natureza difere em função da teoria adotada em sua abordagem. Neste trabalho, iremos analisar o “erro”, a partir de um confronto entre duas abordagens teóricas: a construtivista e a estruturalista na aquisição de linguagem escrita das crianças.

Para a realização desse confronto, elencamos duas abordagens teóricas que têm passado pelo crivo da crítica, nessa área de estudo, em virtude da qualidade de seus trabalhos. Seleccionamos, então, Borges (2006a, 2006b, 2010), na perspectiva estruturalista e, Ferreiro e Teberosky (1986), no enfoque cognitivista-construtivista, devido ao reconhecimento que essas autoras obtiveram, por meio de suas pesquisas em aquisição de linguagem escrita. Acreditamos que um confronto entre essas teóricas embasarão os objetivos da presente pesquisa, permitindo-nos uma aproximação às questões referentes às dificuldades e entraves que se interpõem aos alunos durante suas produções escritas, em contexto de sala de aula.

No modelo da teoria tradicional, o “erro” é visto como algo que deve ser eliminado, se possível deve ser apagado dos cadernos dos alunos, de forma que não fiquem, nem sequer, as suas marcas no lugar onde ele ocorreu, devendo, acima de tudo, ser esquecido, para que não se volte a cometê-lo. Assim, numa visão tradicional, o “erro” possui uma conotação bastante negativa e prejudicial à trajetória de aquisição da linguagem escrita. Por isso, os alunos, ao iniciarem as suas escritas, devem estar com o lápis e também com a borracha, para que

possam apagar o que esteja fora da gramática tradicional, fora do modelo padrão da escrita idealizado como *boa escrita*. A esse respeito, coloca Moraes:

Quando as crianças entravam para a escola nas séries iniciais elas eram submetidas a inúmeras atividades de preparação para a escrita, principalmente cópias ou ditado de palavras que já foram memorizadas. Primeiro, elas copiavam sílabas depois palavras e frases e só mais tarde eram solicitadas a produzir escritas de forma autônoma (MORAIS, 2005, p.47).

Por sua vez, esse enfoque tradicional perdeu bastante espaço com a repercussão da teoria construtivista de Emília Ferreiro (1986 - 1992). Diz essa autora:

Tradicionalmente, o processo de aquisição do sistema alfabético de escrita tem sido considerado como a aprendizagem de um código de transcrição (de sons em grafemas). Por sua vez, esta aprendizagem era concebida segundo os modelos associacionistas clássicos. Os processos psicológicos envolvidos eram de índole periférica: discriminação visual e auditiva, coordenação sensoriais e motoras, etc. (FERREIRO, 1992, p.89).

As concepções construtivistas, na aquisição de linguagem escrita, elaboradas pela autora seguiram os passos de Jean Piaget para quem o novo conhecimento é assimilado a uma estrutura intelectual que o aluno já possui, estrutura que também se modifica (se acomoda) em função desse conhecimento. Assim, a aprendizagem não ocorre, segundo essa posição, como a impressão de conteúdos numa ausência ou vazio cognitivo (uma tábula rasa), mas, ao contrário, a maneira como esses conteúdos são aprendidos dependem dos esquemas e estrutura intelectual que a criança possui naquele determinado momento em que eles lhe foram transmitidos.

(...) a sucessão das fases que distinguimos testemunha, com efeito, a favor de uma compreensão progressiva, muito mais do que aquisições furtivas. Se há experiência, trata-se então de experiências dirigidas: ao descobrir o objeto a criança organiza os seus esquemas motores e elabora relações operatórias. (PIAGET, 1989, p. 90)

Para Ferreiro e Teberosky (1986), mesmo antes de assistirem a uma aula de escrita, as crianças já trazem consigo uma grande bagagem de conhecimento sobre esse tema, na medida em que elas se encontram imersas em um mundo letrado: elas veem embalagens de produtos, placas de trânsito, letreiros de lojas, outdoors, estando, portanto, desde cedo envolvidas no mundo da escrita sobre a qual levantam hipóteses.

Nessa perspectiva, os erros não possuem conotação negativa; ao contrário, os erros sistemáticos produzidos pela criança quando escrevem, ofereceriam caminhos pelos quais se pode perceber o que ela pensa sobre a escrita.

Vale notar que a teoria construtivista, na aquisição da língua escrita, passa, então, a fazer parte do modelo de didática da maioria das escolas, impingindo ao modelo tradicional a ideia de desinformado e retrógrado.

Colocando em discussão os pressupostos psicológicos cognitivos da aquisição da escrita, Borges (2006a, 2006b, 2010) seguiu o caminho traçado pelo interacionismo inaugurado por Lemos (2002) que, no campo da aquisição da linguagem oral, ressignificou conceitos fundamentais do Estruturalismo de Saussure e Jakobson e da psicanálise lacaniana.

Assim, essa abordagem não se fundamenta em um sujeito cognoscente, mas, ao contrário, trata-se de um sujeito capturado pela língua que o divide entre consciente e inconsciente. Nessa perspectiva, subverte-se a relação sujeito (a criança)-objeto (a língua), no sentido de que a criança não se apropria, cognitivamente do objeto (língua), mas é a língua que, em suas formas de funcionamento estrutural (metafórico e metonímico) captura a criança.

Borges (2006b, p.152) privilegia, na escrita da criança, o jogo “da linguagem sobre a linguagem” (DE LEMOS, 2002), dando destaque, portanto, aos jogos de letras que aparecem nessa escrita, isto é, a variedade de combinatória de letras que é considerada fundamental durante o percurso de aquisição da língua escrita. Nesse sentido, os “erros” seriam considerados efeitos provocados pelo funcionamento linguístico (metafórico e metonímico) sobre a escrita do aluno.

Como consequência dessa proposta, também não se poderia considerar a língua escrita como representação da oralidade, conforme coloca a autora:

Primeiro, pela crítica ao conceito de representação como produto da relação quer direta, quer indireta ou mediada, entre sujeito e objeto, conceitos estes a que está subsumida a escrita como representação da oralidade. Segundo, por fazer dessa crítica uma abertura para desconstruir essa relação. (BORGES, 2006a, p.19).

Vemos logo no início dos trabalhos de Borges a visão de língua que ela adota em relação à língua falada e língua escrita que demonstra uma visão de língua não dicotômica, não concebendo uma modalidade como sendo superior à outra. Há uma contribuição da parte da autora em desfazer o mito da superioridade entre essas modalidades, pois sabemos que ambas fazem parte do nosso cotidiano e precisamos delas diariamente.

Talvez, essa tendência a dicotomizar decorra do fato de que a história da escrita não aconteceu ao mesmo tempo em que a oralidade, mas em tempos bem distintos, segundo as pesquisas de Graff, o que fez com que se tivesse mais naturalidade ao falar do que ao escrever; isso também causou uma grande disparidade entre a modalidade de língua falada e de língua escrita.

Sobre o surgimento da escrita, Graff citado em Marcuschi (2003) comenta que:

Enquanto espécie, o *homo-sapiens* data de cerca de um milhão de anos. A escrita surgiu pouco mais de 3.000 anos antes de Cristo, ou seja, há 5.000 anos. No ocidente, ela entrou por volta de 600 A.C., chegando a pouco mais de 2.500 anos hoje. (p.23)

Borges (2006a, p.20) diz que “não admitir o que há de comum entre os processos de aquisição de linguagem oral e escrita é, em nosso ver, consequência de não reconhecer os efeitos do funcionamento da linguagem sobre ela mesma”.

Pretendemos, então, analisar os “erros” e a influência que eles exercem sobre a escrita de estudantes do ensino fundamental II, questionando os possíveis motivos de seu surgimento. Consideraremos as produções “erradas” desses alunos como marcas de subjetividade/singularidade, na perspectiva interacional-estruturalista de Sônia Borges que será confrontada com a abordagem construtivista de Emília Ferreiro sobre a aquisição da escrita. Na perspectiva de Borges (2006b), no sentido de quebrar a dicotomia entre as duas modalidades de língua (oral e escrita), essas marcas de subjetividade seriam efeitos do funcionamento estrutural da língua (processos metafóricos e metonímicos) os quais fazem retornar na escrita da criança partes de textos orais ou escritos, com que a criança entra em contato, em sala de aula ou em qualquer outro lugar. Esses textos constituem o que a autora, a partir da proposta lacaniana, concebe como o Outro e, desse modo, trata-se da “criança sendo escrita pelo Outro” (p. 151). Dizendo de outro modo, o funcionamento da língua, ao capturar a criança faz retornar em sua escrita tanto produções orais como produções escritas, dando lugar a arranjos e rearranjos, isto é, combinações e recombinações entre tais produções, sendo, nesse sentido, que não se poderia, a rigor, separar fala e escrita, durante o processo de escrita.

É também nesse quadro que faz sentido conceber os “erros” como marcas de subjetividade, ou seja, como efeitos da captura do sujeito pela língua, em seu funcionamento metafórico e metonímico, na medida em que essa captura, ao longo da trajetória linguística da criança, consiste no mecanismo explicativo de sua constituição como sujeito, dentro da perspectiva teórica assumida. Nessa perspectiva, tais marcas de subjetividade resistem a uma

tentativa de homogeneização, uma vez que seu caráter altamente heterogêneo não lhes permite atender a exigências de regularidade e de repetibilidade, realçando, assim, a sua natureza singular.

Esta investigação reveste-se de importância, uma vez que está voltada para o entendimento da influência dos “erros” em produções de textos escritos, não de uma turma de alfabetização convencional cuja idade média é de 05 e 08 anos, mas de alunos do ensino fundamental II¹ que se situam numa faixa etária entre 09 e 14 anos. Portanto, o que se espera é que possamos colocar em discussão os “erros” cometidos por esses alunos em suas produções escritas, olhando-os, não como uma marca negativa ou positiva e sim, em seu aspecto singular, o que talvez nos permita uma aproximação às questões acerca de possíveis dificuldades que envolvem esses alunos. Por sua vez, discutiremos pesquisas existentes sobre o tema, para melhor abordarmos essas questões, sendo necessária, portanto uma entrada na literatura especializada para se poder adquirir o suporte necessário à realização deste estudo.

Logo, a relevância desta pesquisa reside no fato de, ao procurar entender a dinâmica do surgimento dos “erros” nas produções textuais do aluno do ensino fundamental II, e provocar uma possível discussão a respeito desse tema nas escolas de ensino fundamental, colocando em questão um enfoque tradicional e um enfoque cognitivo, poderíamos ter outro olhar para esse aluno. Nesse sentido, propomos que esses “erros” não seriam considerados como entraves, mas, como elementos que fazem parte do percurso singular do sujeito em sua produção escrita.

Esperamos, em primeiro plano, entender melhor esse percurso por meio de uma nova abordagem e, em segundo plano, poder alargar esses conhecimentos para outras pessoas que possam contribuir com a aquisição de linguagem escrita no ensino fundamental II. Convém destacar que um confronto com os erros aqui discutidos poderia ter consequências sobre a prática do professor, na medida em que, ao ampliar sua visão em relação ao tema, poderia gerar novos tipos de discussão, fazendo-o questionar a sua atividade e levando-o a pensar em outras possibilidades de trabalho com aquisição de linguagem escrita.

¹ Essa pesquisa será uma investigação nas produções dos alunos do ensino fundamental II que vai do sexto ao nono ano (6º ao 9º ano), antigamente era chamado de ginásio. Depois passou a ser chamada de série, era assim falado; alunos de quinta a oitava série (5ª a 8ª série). E, em 6 de fevereiro de 2006, a lei nº 11.274, institui o ensino fundamental de nove anos de duração. Ficando distribuído da seguinte maneira (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007): **fundamental I** (1º ao 5º ano) e **fundamental II** (6º ao 9º ano). Ainda tem a Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI). Para aqueles que não tiveram oportunidade de ensino na idade própria.

Com fundamento nessas colocações, o presente trabalho possui como objetivo geral analisar os “erros” nas produções textuais dos alunos do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) no município de Barreiros / PE. Temos como objetivos específicos aprofundar os estudos das teorias cognitivista e estruturalista acerca do problema dos “erros” em produções textuais; analisar as produções escritas dos alunos, a fim de localizar possíveis marcas de subjetividade concebidas como resultado da captura desses alunos pelos processos metafóricos e metonímicos; colocar em discussão essas marcas de subjetividade, a partir do confronto com a concepção cognitivista-constructivista de erro; identificar, dentre as marcas de subjetividade, a possível presença de marcas de oralidade, tentando localizar a relação entre oralidade e escrita no texto produzido; discutir o surgimento dessa relação (oralidade-escrita) de acordo com a teoria interacionista estruturalista em confronto com a teoria cognitivista constructivista sobre aquisição da escrita. Trata-se, portanto, de um estudo teórico, no qual se fez apelo a um material empírico, isto é, textos escritos produzidos por alunos do ensino fundamental II, a título de exemplificação das questões levantadas, objetivando, sobretudo, dar suporte e enriquecer a discussão proposta e, ao mesmo tempo permitir o levantamento de novas questões.

Nosso trabalho está dividido em quatro partes. Na primeira parte denominada fundamentação teórica, discutimos, em três tópicos, os fundamentos das teorias tradicional, cognitivista e estruturalista, relacionando-as com os achados sobre o erro durante o processo de aquisição da linguagem escrita. A segunda parte foi destinada às explicações sobre a metodologia da pesquisa, enquanto, na terceira parte, procuramos analisar e discutir os resultados encontrados nos textos investigados e, por fim, na quarta parte, serão retomadas e discutidas algumas questões esboçadas ao longo do trabalho.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1- A abordagem tradicional da escrita

1.1.1- A escola e a iniciação da Língua Portuguesa no Brasil.

A escola brasileira, não nasce com a finalidade de educar a nação; ela foi iniciada para poucos, ou seja, para os poucos que tinham condição financeira, para os que nasciam com a finalidade de comandar. Nesse contexto, os professores tinham como meta, passar uma educação linguística fundamentada nos clássicos literários que, por sua vez, remetiam à Grécia antiga.

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil foi iniciado pelos padres jesuítas, contudo seu objetivo não era direcionado para a educação. Sua função, no escopo inicial, era a catequese dos índios; nesse sentido, podemos dizer que tinha mais a função religiosa do que mesmo a educacional. Os índios precisavam ter um domínio em uma língua que fosse comum aos jesuítas. Sendo os jesuítas portugueses, logo foram deixadas de lado as línguas que aqui existiam, ou seja, as línguas indígenas (SILVA e CIRANKA, 2009).

A institucionalização da Língua Portuguesa como disciplina foi iniciada com o Marquês do Pombal em 1750. Com a constituição do ensino de português nas escolas, os alunos eram obrigados a estudar a gramática da Língua Portuguesa ao lado da gramática latina e da retórica, forma de ensino que perdurou durante vários anos. Quando essas três disciplinas se unificaram em uma só, passou a ser chamada de Português. Existe, nesse espaço, um longo período entre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil iniciada pelos jesuítas e sua institucionalização como disciplina, que só aconteceu com a reforma pombalina.

O que é confirmado com Mattos e Silva (2004, p.52), “o Português como língua dominante. Seu destino foi selado em 1757, quando o Marquês do Pombal expulsa os jesuítas do Brasil”, e estabelece um ordenamento jurídico e administrativo em que a Língua Portuguesa passa a ser obrigatória, proscovendo o uso de quaisquer outras línguas. A Língua Portuguesa nascia com a finalidade de ter uma unidade linguística para todos os povos do Brasil, atendendo também à necessidade de ter uma unidade nacional. O novo país precisava

se firmar como uma nação e, para tanto, era necessário, uma literatura própria, uma identidade nacional que só viria a acontecer com uma unidade linguística.

É interessante entender o caminho percorrido pelos jesuítas, como afirma Mattos e Silva (2004) na medida em que eles, sem o perceberem, certamente colaboraram com a morte da diversidade linguística então existente no litoral do Brasil, do Pará ao Paraná. A disciplina, nessa época, passou a ser chamada de Comunicação e Expressão, no ensino ginasial², e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no segundo grau.³ Segundo Magda Soares (1997), naquele momento o ensino de língua no Brasil já nascia espelhado no modelo tradicional.

Bagno (2013), diz que, em se tratando da Língua Portuguesa, em sua forma inicial, era objetivo dessa disciplina apenas ensinar sua vertente lusitana: “exclusivamente em sua vertente literária consagrada – lusitana -, o português era estudado com a mesma metodologia das línguas mortas: dessecado em frases soltas” (p.25).

O ensino de língua no Brasil, de acordo com Silva (1997), nasceu com a finalidade de preservar a norma das obras eruditas, o que chamavam de bom uso das letras e das pronúncias, a fim de não permitir a variação das pronúncias das palavras, de forma que tivesse um padrão único, para prosódia e para toda e qualquer variação inerente às pronúncias das obras literárias, que era o que se estava procurando preservar naquele momento específico. Esse bom uso das letras usadas pelos gregos foi recebido com louvor pelos portugueses e trazido para o Brasil como modelo a ser imitado e seguido.

Essa tradição gramatical tinha um eixo orientador normativo-prescritivo cuja valorização remonta há dois séculos antes de Cristo. Ela foi desencadeada com os alexandrinos na busca de uma norma literária que preserva (-se) a cultura erudita das obras dos autores clássicos. (SILVA e CYRANKA, 2009, p. 271-287)

O ensino do Português, nessa época, restringia-se a preencher lacunas e decorar regras ortográficas da gramática tradicional. As crianças começavam o processo de aquisição de linguagem escrita por meio do ensino de cartilhas, onde havia páginas e páginas preenchidas com as famílias das sílabas, o famoso B, A, BÁ, sendo o aluno obrigado a fazer tarefas de cobrir letras e pontinhos. As frases de que se dispunham, ao longo das cartilhas, eram frases

² O ensino ginasial ou ginásio dos anos 1970, que compreendia as séries da quinta a oitava, deu lugar ao que chamamos de ensino fundamental II, que compreende os anos do sexto ao nono ano, visto que a nomenclatura série deixou de existir.

³ O segundo grau que compreende os anos do primeiro ao terceiro ano, deu lugar ao que chamamos de ensino médio.

sem sentido, sem relação com o aluno aprendiz, como por exemplo, a famosa frase: “IVO VIU A UVA”, como aponta a citação abaixo.

Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma mecânica’ (...) Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial (VIGOTSKY, 2007, p.125).

Os alunos frutos desse processo, quando são submetidos a algum tipo de produção textual, logo indagam se erraram muito ou pouco, em sua escrita. Assim, eles não estão preocupados com o que escreveram, com as ideias, com a criação, pois o que os preocupam são os erros que, por ventura, possam ter cometido. O professor, por sua vez, também não vai procurar as ideias, o sentido do texto, as inovações dos alunos, os conhecimentos que eles têm trazido em sua produção, ficando tudo isso relegado a segundo plano. Como diz Antunes (2005), “a preocupação com a revisão do que foi escrito se limita a corrigir pontos de sua superfície linguística, como ortografia, concordância verbal, crases e outras questões gramaticais” (p.27).

Conforme foi dito, o que o professor procura, com mais eficácia, são os erros cometidos pelos alunos. Se, no ato de correções, o professor não fizer muitas intervenções, nos textos de seus alunos, como por exemplos, marcando as palavras que não estiverem de acordo com o dicionário, ou que tiver infringido alguma regra gramatical, esse texto será tido como algo positivo. Por outro lado, se houver muitas marcações de erros, os alunos ficam preocupados e isso vai funcionar como algo desestimulador no processo de aquisição de linguagem escrita.

1.1.2 - A visão de erros para a abordagem tradicional na aquisição de linguagem escrita.

O trabalho com a linguagem escrita ainda é muito marcado pelas vias do modelo tradicional, transcrição da oralidade, erro e acerto, treino ortográfico. Sobre essa questão, temos teóricos com publicações recentes, como Suassuna (2011, p. 53-54) que afirma: “Genericamente, podemos dizer que as atividades escritas desenvolvidas em sala de aula são fortemente marcadas por uma pedagogia tradicional, baseada na dicotomia certo versus errado”.

É, como se o erro fosse um entrave que devesse ser eliminado das produções das crianças, e o acerto ocupasse esse lugar que é dele de direito.

A educação no Brasil passa a ter aversão ao erro, como se o erro fosse algum tipo de aberração que não deveria surgir nos textos dos alunos, ou melhor, eles são concebidos como algo que se deveria evitar a todo e qualquer custo.

Segundo Zorzi (1998), escrever bem, para a escola, é escrever ortograficamente correto, como se a gramática fosse à única razão e modelo a ser seguido no ensino de língua materna na escola. A aquisição de linguagem escrita vista por essa perspectiva é adquirida por meio do aprendizado das letras, famílias silábicas formadas por consoante vogal e palavras em que aparecem as mesmas sílabas duplicadas, como em “vovô”, “babá”. De acordo com Antunes (2012, p.167). “Em um último lembrete, valia a pena sugerir que largássemos certa fixação que alimentamos pelo erro: identificar o erro, corrigir o erro, evitar o erro, parece ser nossa motivação maior, o vetor de nossa movimentação em sala de aula”.

Nessa mesma direção, Cagliari (2009) comenta o processo de aquisição de linguagem escrita, dizendo que a escola tem se apegado ao que diz a nossa gramática e metodologias de ensino de língua. Antunes (2007, p.23) afirma que, “é preciso reprogramar a mente dos professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos, na língua, muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática”. Bagno (1999, 2002) vai chamar esse estudo, que focaliza apenas o erro, de preconceituoso e excludente.

Segundo Bagno (2013) a noção de erro remonta a longas datas, no ensino de Língua Portuguesa, como a citação a seguir:

(...) inspirada nos preconceitos sóciais fundadores da gramática tradicional na Antiguidade clássica, sempre se pautou pelo critério do *erro*, rótulo que se aplicava a toda e qualquer expressão linguística (sobretudo falada, mas também escrita) que se distanciava minimamente das estritas normas de “bom uso” codificadas nos compêndios normativos, cujo modelo de “língua correta” era o uso dos escritores literários de escritores consagrados do passado (p.44).

Antunes (2007, p.22) afirma que “o saber gramático” se mostra irremediavelmente insuficiente, na hora de escrever ou entender um texto mais complexo.

Sobre essa questão se faz necessário convocar as palavras de Possenti:

Se nossas perguntas são sempre sobre o que é certo e o que é errado, e se nossas respostas a essas perguntas são sempre e apenas baseadas em dicionários e gramáticas, isto pode revelar uma concepção problemática do que seja realmente uma língua, tal como ela existe no mundo real, isto é, na sociedade complexa em que é falada. (1996, p.22,23)

Diversos autores como Soares (2002), Possenti (1996), Bagno (1999, 2002, 2003), Mattos e Silva (2004), Antunes (2005, 2010, 2012), têm questionado o problema de o professor de Língua Portuguesa estar focado em procurar os erros nas produções das crianças, ao invés de procurar o sentido. Bagno (2013, p.56) vai dizer que, “uma doutrina marcadamente normativa e obsessiva caça aos “erros de português”, de inculcação a todo o custo daquele modelo idealizado de português idealizado lusitano”, é prejudicial ao ensino de língua escrita.

Nesse contexto, Bagno (2002, p.20), crítica esse modelo afirmando que, de acordo com ele, o uso que não está abonado nas gramáticas e nos dicionários simplesmente “não existe” ou “não é português”. Essas idéias se expandirão para outros níveis, como por exemplo, é muito comum encontramos alunos dizendo que não sabem falar português; no entanto, falam, o que é curioso. Nesse sentido, Silva (1997) comenta:

Conceito tradicional, idealizado pelos gramáticos pedagogos, diretriz até certo ponto para o controle da representação escrita da língua, sendo qualificado como **erro** o que não segue esse modelo (p.14).

(...) o ensino de língua na escola brasileira tem visado, tradicionalmente, “reformatar” ou “consertar” a língua do aluno, considerando, logo de saída, como um “deficiente linguístico”, a quem a escola deve “dar” algo que ele “não tem”, isto é, uma “língua” digna. (BAGNO, 2002, p.19-20).

Preconceitos são propagados, de forma contundente, a respeito da língua que o aluno deve escrever e falar de forma adequada. Essas questões estão relacionadas não à língua, mas à pessoa que a usa, como afirmam Mattos e Silva (2004) e Bagno (1999, 2002, 2003, 2013), em suas obras que não têm economizado esforços para tentar desfazer alguns preconceitos que têm perdurado na sociedade. São surpreendentes, por exemplo, alguns conceitos de pessoas ditas cultas e entendedoras do assunto, destinados a orientar professores e pedagogos educacionais, e pessoas em geral, a respeito da linguagem, como é caso do livro de Luiz Antônio Sacconi “não erre mais” (1998).

O gramático e filósofo brasileiro, Evanildo Bechara, dizia que devemos levar o aluno a “falar melhor com os melhores” (1999^a p. 70). A respeito indaga: Quem é esse melhor, onde ele se encontra, existe mesmo esse melhor, o que significa ser melhor, o que o diferencia? E, que parâmetro é esse? Por ventura, é possível uma pessoa falar melhor que outra?

Mais uma vez, faz-se necessário convocar, a esse respeito, Bagno (2013) para quem esse conceito se revela, no fundo, um substituto de aparência “científica” ou “politicamente

correta” para o rótulo tradicional de erro, já que os supostos “desvios da norma culta” aparecem sistematicamente atribuídos a uma linguagem informal.

Dessa forma, a língua não pode ser vista tão simplesmente, como uma questão, apenas, de certo e errado, ou como um conjunto de palavras que pertencem a determinada classe e que se juntam para formar frases, a volta de um sujeito e de um predicado (ANTUNES, 2007, p. 22).

Percebe-se, nesse bojo de questões, uma ideologia muito forte acerca de como devemos ensinar a Língua Portuguesa, de quais são os ideais que devem nortear o ensino dessa disciplina.

A norma-padrão não faz parte do espectro contínuo de variedades linguísticas reais, efetivamente faladas numa comunidade. Na pesquisa sociolinguística, só pode rotular um modo de falar como língua, variedade ou dialeto quando é possível identificar empiricamente um grupo social que de fato fale essa língua, variedade ou dialeto. Ora, ninguém no Brasil efetivamente fala a norma- padrão, **não existem “falantes do padrão”** (BAGNO, 2013, p.61).

Os livros didáticos também têm reforçado essa ideia tradicional em relação ao erro, como no livro de Carvalho e Ribeiro (1998, p. 125), que, em suas orientações, pede que o aluno “procure localizar erros de português em cartazes, placas, ou até mesmo na fala de pessoas que você conhece, transcreva-os em seu caderno”. Para Bagno (1999, p.122), nós precisamos “reavaliar a noção do erro”, que a escola tem instruído os alunos a encontrar, baseada nos moldes tradicionais de ensino da língua.

1.2 – A abordagem construtivista-cognitiva da aquisição de linguagem escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky

Este item enfocará as questões envolvendo a língua escrita, de acordo com a abordagem psicogenética de Ferreiro e Teberosky (1986). Para tanto, foi necessário revisar trabalhos que deram origem à pesquisa dessas autoras, ou melhor, estudos de Jean Piaget. Embora, em sua gênese, esses estudos não estivessem direcionados para a educação, foi através deles que aquelas autoras foram capazes de desenvolver uma teoria psicogenética da escrita. Com isso, as autoras desenvolveram uma perspectiva teórica de aquisição de linguagem escrita, fazendo com que a teoria tradicional fosse questionada em sua forma de entender o sujeito aprendiz, ou seja, fazendo com que essa aquisição fosse focalizada e trabalhada sob uma nova perspectiva.

É relevante lembrar que Piaget não estava preocupado com a educação. Embora seu método (que é o método clínico⁴) e os esforços, que esse autor esboçou para entender como o ser humano adquire conhecimento), tenham sido levados para o campo educacional, seus esforços, todavia, estavam voltados para compreender como a criança, de modo geral, conhece o mundo, tendo elaborado uma teoria geral do conhecimento, a chamada teoria psicogenética. Em outras palavras, podemos afirmar que, enquanto Piaget estava mais preocupado com uma questão mais geral envolvendo o conhecimento, Ferreiro e Teberosky (1986), por meio de seus estudos estavam voltados mais para uma área específica que era entender a aquisição de linguagem escrita.

Desde início, Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam que: “A teoria de Piaget nos permite – como já dissemos – introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem enquanto sujeito cognoscente”. (p.22)

Sobre essa questão Azenha (1993), discorre a respeito da pesquisa de Piaget, ou seja, o que ele estava interessado em pesquisar.

A principal questão que a biologia poderia ajudar a resolver seria a epistemológica, isto é, o problema do conhecimento. Este é o ponto crucial das preocupações piagetianas. Explicar a forma pela qual o homem atinge o conhecimento, o que o distingue fundamentalmente de outras espécies vivas, dotando-o de extrema especificidade, é um denso e complicado problema a que Piaget dedica-se com afinco (AZENHA, 1993, p.8).

Segundo a proposta piagetiana, o conhecimento está centrado no sujeito, daí a ideia de sujeito cognoscente, ou seja, aquele que busca, primordialmente, conhecer o mundo; trata-se, portanto, de um sujeito psicológico centrado na consciência. Emília Ferreiro (1986), apropriando-se desses pressupostos, lançou mão da teoria psicogenética a fim de procurar entender o desenvolvimento da escrita nas crianças.

Assim, durante esse desenvolvimento, a criança, não somente formulará hipóteses sobre a escrita, como também, testará e reformulará suas hipóteses, isto porque ela é concebida como sujeito cognoscente.

A esse respeito, afirmam Ferreiro e Teberosky (1986), “Um sujeito ativo é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc”. (p. 29).

⁴ Esse método, será explicado na página 22, por meio dos trabalhos de Azenha (1993).

O sujeito de que trata Piaget é contrário àquele da teoria behaviorista de Skinner, em que o sujeito é considerado uma tábula rasa que irá ser preenchida a partir dos ensinamentos da escola, onde todo o conhecimento está centrado no professor; cabe, portanto, ao aluno aprender, à medida em que o professor lhe ensinar, consistindo, assim, num sujeito passivo, desprovido de conhecimento de sua língua ou de qualquer outra área de conhecimento, ao entrar na escola, como é referido por Bárbara Freitag (2009).

A psicologia de Pavlov, de Skinner, representantes dessa escola, parte de um pressuposto do homem como organismo vivo, que reage a estímulos vindos do mundo exterior. Ele é uma tábula rasa. A construção do pensamento, da linguagem e do julgamento não seria outra coisa senão reação a estímulos vindos de fora (2009, p.32).

A esse respeito, Ferreiro e Teberosky (1986) fazem um longo percurso explicitando como funciona a sua teoria e de que maneira o sujeito é concebido por essa abordagem, bem como o modelo de língua que elas adotam, considerando a aquisição de linguagem escrita. Sobre isso, comentam o seguinte:

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidade, coloca a prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples copia deformada do modelo do adulto mais sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outro, parece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe prover o meio. (p. 22).

Utilizando o *método clínico*, Piaget objetivou investigar os processos de aquisição dos conhecimentos pela criança, os passos pelos quais ela busca conhecer o mundo a sua volta e tudo o que existe nele. Esse método era assim descrito por Azenha.

Método de observação que consiste em deixar a criança falar, anotando-se a maneira pela qual ela desenvolve o seu pensamento. A novidade consiste em deixar a criança falar, seguindo suas respostas: guiadas por elas a criança é encorajada a falar cada vez mais livremente. Dessa forma, é possível obter em cada domínio da inteligência um procedimento clínico de exame que é análogo ao que os psiquiatras adotaram como meio para a elaboração do diagnóstico. É a resposta da criança que determina o próximo passo do experimentador. (1993, p.105)

Vale lembrar que o método tradicional perde espaço com a chegada da teoria psicogenética, podendo-se afirmar que esse foi um marco inicial na aquisição de linguagem

escrita vista por meio de outra ótica, pois a que predominava, na época, não mais se revelava satisfatório no tocante a essa aquisição.

Foi pela ancoragem nos trabalhos de Piaget, que Ferreiro e Teberosky (1986), passaram a escutar as crianças, em fase de aquisição de linguagem escrita, por meio das produções textuais que essas crianças escreviam.

Os postulados da pesquisa piagetiana foram, então, suficientes para que Ferreiro e Teberosky (1986) conseguissem puxar um viés da teoria de seu mestre, em uma área em que ele não se deteve, isto é, a aquisição da linguagem escrita, buscando, nos referidos postulados, os fundamentos para suas pesquisas nessa área.

De acordo com esses fundamentos, as autoras afirmam que, em sua proposta, os alunos, que chegam à escola, trazem consigo uma bagagem de conhecimento sobre a escrita. Sobre isso, Teberosky (1997, p. 65) afirma que: “o início do conhecimento sobre a linguagem escrita (...) não coincide com o início de escolaridade obrigatória”. Isso significa afirmar que o aluno está envolvido com a linguagem escrita muito antes de adentrar uma escola para aprendê-la, uma vez que ela está imersa em um mundo letrado. Ferreiro e Teberosky (1986), em *Psicogênese da língua escrita* trazem à tona os pressupostos de que a criança, quando chega à escola, traz consigo bastante conhecimento, antes mesmo de que lhe seja dada uma aula, desde que ela já tem contato com o mundo da escrita. Assim, a criança está inserida num ambiente no qual está em contato com as letras em suas diversas manifestações, quer por meio da televisão, revistas, livros, jornais, cartazes, outdoors, conforme foi referido anteriormente.

Nessa linha de pensamento, para Ferreiro e Teberosky (1986), as etapas de aquisição da escrita, ancoradas nessa teoria psicológica cognitiva de sujeito psicológico, consistiriam num percurso de apropriação paulatina da língua escrita a qual seria concebida como um objeto de conhecimento. Portanto, separado da criança, sendo-lhe exterior. Por sua vez, essa abordagem se apoia num pressuposto representacional, concebendo a escrita como representação da oralidade. Esses momentos de apropriação do objeto (língua escrita) constituem quatro fases que são descritas a seguir.

Inicialmente, a criança não consegue diferenciar o desenho da escrita. Assim, para essas autoras, no início, a criança confunde letras e desenho, ou seja, quando ela é solicitada a escrever, simplesmente desenha ou vice e versa. Contudo, as autoras dirão que a criança está

tentando de forma consciente. Nesse momento, ao ser solicitada, por exemplo, a escrever o nome “bola”, ela desenha a figura de uma bola.

Nesse nível, Ferreiro e Teberosky trazem uma ilustração de um diálogo – envolvendo uma de suas alunas, Silvana (4ª CB): cujo fragmento se segue:

Sabes escrever	Não. Desenhar sei: uma casa, uma menina um sol, uma nuvem.
(faz um desenho) Isto é escrever ou desenhar? Desenhar	
Escreva uma casa.	(Desenha uma casa).
O que escreveste?	Uma casa.
Desenhaste ou escreveste uma casa?	Escrevei.
E se queres desenhar?	(Mostra o seu próprio desenho).
É o mesmo escrever ou desenhar?	Não.
O que fizeste no papel?	Desenhei.
(Escreve algo) escrevo ou desenho?	(Desenha um sol).
Desenha um sol.	(Desenha um sol).
Escreve sol.	. . . Não sei.
Desenhaste ou escreveste?	Desenhei.
Escreveste também?	Não.

(FERREIRO E TEBEROSKY, 1986, p.185)

Logo, está indicado como as crianças ficam emaranhadas com esse tipo de indagação a respeito de escrever e desenhar.

Num segundo momento, a criança já diferencia o desenho da escrita, mas não quer dizer que ela já saiba a sequência de sons que as letras representam, constituindo, assim, a fase pré-silábica (que alguns autores chamam de pré-história da escrita ou *escrita pré-escolar*). Desse modo, ela escreve/desenha letras, quando se lhe pede para escrever palavras.

Na esteira dessa abordagem, Ferreiro e Teberosky (1986, p.181), afirmam que as “primeiras tentativas de escrita são de dois tipos: traços ondulados contínuos (do tipo de uma

série de *emes* em cursiva), ou uma série de pequenos círculos ou de linhas verticais”. De acordo com essas autoras:

Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e retas ou de combinação entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si, como linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas. (1986, p.183).

Trata-se, nessa fase, da pré-história da escrita, em um momento em que a criança que está buscando compreender a linguagem escrita, ainda se encontra em uma fase incipiente; ela busca apreender o que está a sua frente, no caso da escrita, seja esta impressa ou cursiva que possuem, para a criança, o mesmo valor e significado, como é apresentado também por essas autoras a respeito da fase pré-silábica.

No nível 2- A hipótese central deste nível é a seguinte; para poder ler coisas diferentes (isto é atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, p.189)

Outro exemplo a seguir demonstra as hipóteses feitas pela aluna da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1986) a série de escrita de Marisela 4ª CM;

A 1I 3 = Marisela.

A 31I = Romero (seu sobrenome).

A 31 = Silvia (sua irmã).

A 31I = Carolina (sua mãe).

A 13I = papai (papá).

A 1IC = urso (oso).

A 1I3 = cachorro. (perro)

(FERREIRO E TEBEROSKY, 1986, P.189).

Nesse período, a criança sai misturando letra e número, modificando a sua maneira, na tentativa de representar o que lhe foi solicitado, em pleno período pré-operatório; neste contexto, surge a hipótese da quantidade mínima para se poder escrever.

Outro exemplo extraído de Ferreiro e Teberosky (1986) traz uma menina que varia entre quatro e cinco letras para representar tudo o que lhe foi solicitado. Segue um segmento de escrita inicial de Valéria, aluna da pesquisa dessas autoras:

Valeria:

Aron = sapo

Aorn = pato

IAon = casa

rAo1= mamãe sai de casa. (mamá sale de casa) (p.190).

Esses casos ilustram a proposta das autoras de que as crianças estão tentando solucionar os problemas que lhe são propostos, chegando a afirmar que se trata de uma atividade cognitiva; em outras palavras, elas afirmam que essas crianças estão pensando a escrita. Trata-se, portanto, segundo elas, da “contribuição do desenvolvimento da escrita ao progresso cognitivo” (p.190).

No nível seguinte, domina a hipótese silábica que é, assim, conceituada pelas autoras:

Nível 3- Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita, Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a de hipótese silábica. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986, p.193).

O percurso de alfabetização propriamente dito começa com a hipótese silábica, de acordo com essa proposta de aquisição de linguagem escrita, que é caracterizada pela tentativa de fazer uma correspondência entre letra e sílaba. Dessa forma, cada letra tem um valor de uma sílaba, ou seja, o número de letras usado pela criança, numa palavra, coincide com o número de sílabas dessa palavra. Nessa fase, a criança dá um salto de qualidade em relação aos outros níveis anteriores. Nas palavras dissílabas, por exemplo, as crianças tendem a escrever duas letras para representá-las. “AO = sapo - escrita de Javier (4a CB)” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986, p.194).

O nível 4 - é caracterizado pela passagem da hipótese silábica para a alfabética, quando a criança vai cada vez mais em direção à língua escrita constituída, de forma a capturá-la em suas nuances. Nesse momento, ora a criança usa uma letra para representar

segmentos sonoros que são chamados “sílabas”, ora a criança usa a letra para representar o segmento sonoro correspondente ao fonema que caracteriza a fase alfabética. Trata-se, então, da fase silábica-alfabética que consiste num momento de transição, numa passagem da hipótese silábica para a alfabética “... é uma construção original da criança, que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986, p.196).

Nível 5 - A hipótese da escrita alfabética “constitui o final dessa evolução; ao chegar a esse nível, a criança já franqueou a ‘barreira do código’; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba”. (p.213). De acordo com essa proposta, o aluno que está iniciando na escrita chegará à hipótese da escrita alfabética como é comprovado pelas autoras.

O nível 5- A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a esse nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986, p.2013).

Na escola, de acordo com essa teoria, a criança irá se enquadrando, paulatinamente, em cada uma das fases propostas por Ferreiro e Teberosky (1986), formulando hipóteses que culminarão com a aquisição da escrita (a fase alfabética). Quando as autoras falam em hipóteses, como afirma Azenha (1993, p.103) estão se referindo a: “conjecturas construídas para antecipar possíveis soluções a um problema ou para o estabelecimento de relações entre fatos”, isso porque, como foi afirmado anteriormente, trata-se do sujeito epistêmico. Dizem Ferreiro e Teberosky (1986), “(...) quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas além disso, e fundamentalmente põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica” (p.34). Com esses postulados, as autoras afirmam que a criança é sujeito que busca aprender a sua língua, ou seja. “Em termos práticos, isso significa que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito (...)” (p.29). De acordo com essa teoria, a criança formulará hipóteses sobre a escrita, até se tornar completamente alfabetizada.

Como se pode notar, nessa perspectiva, as fases descritas pela autora se baseiam na concepção de escrita sob a ótica das crianças, isto é, a partir do que as crianças entendem sobre o que é a escrita. Logo, retomando o que foi colocado antes, Ferreiro e Teberosky (1986) concebe o erro, não mais como um entrave no processo de aquisição da escrita e sim, como o resultado de uma formulação (consciente) de hipóteses de natureza cognitiva sobre

esse objeto, as quais irão se substituindo até chegar à fase alfabética. Por sua vez, essa teoria irá determinar que todas as crianças passarão por essas fases, de forma relativamente homogênea para serem alfabetizadas, conforme já foi dito.

Segundo a proposta piagetiana, os erros cometidos pelas crianças, nas tarefas que o autor lhes apresentava não possuía uma conotação negativa; muito pelo contrário, por meio dos erros cometidos pela criança, na execução dessas tarefas, era possível apreender os esquemas de conhecimento que ela possuía e com os quais se relacionava com os objetos do mundo, constituindo, então, indicadores dos modos pelos quais a criança podia conhecer, no estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontrava. Seriam, enfim, indicadores dos recursos cognitivos ou da lógica que a criança poderia usar, nesse estágio, constituindo-se como elementos de fundamental importância não somente para o pesquisador, como também para o educador.

Ferreiro, apropriando-se desses pressupostos piagetianos, propõe que os erros cometidos pela criança, durante suas produções escritas, indicam as hipóteses de natureza cognitiva que ela está formulando, durante as várias etapas de seu processo de aquisição da língua escrita, as quais vão ser discriminadas mais adiante. Nessa direção, Buarque e Rego afirmam que “as crianças elaboram várias concepções de escrita, antes de atingirem a compreensão que o adulto tem acerca do nosso sistema de escrita.” (1994, p. 21)

Conforme se pode apreender do modelo piagetiano assumido por Emília Ferreiro e utilizado como proposta explicativa em seu campo de pesquisa, está subjacente a essa posição uma concepção de sujeito epistêmico, sujeito do conhecimento, centrado na consciência, capaz de levantar e modificar hipóteses cognitivas. Nesse sentido a relação da criança com o “erro” em suas produções escritas, num determinado estágio de desenvolvimento, seria uma relação de conhecimento, trata-se de um sujeito dotados de ferramentas cognitivas que lhe permitem lidar com tais erros de uma forma consciente ou, em outras palavras, permitem exercer certo controle sobre tais “erros” na medida em que eles estariam atendendo a uma hipótese por ele formulada naquele momento.

Ela (Emília Ferreiro) demonstrou também que existem formas muito simples de percebermos o que a criança pensa sobre a escrita. Basta que aprendamos a interpretar os erros sistemáticos que a criança costuma fazer quando escrevem e quando leem. (BUARQUE E REGO, 1994).

Ferreiro e Teberosky (p.183) deixam clara a posição assumida no tocante à concepção de língua em que elas estão ancoradas, quando dizem que “com essas características, torna-se claro que a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação.”

“...escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita (...) todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que as crianças as considerem diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente” (FERREIRO, 1986, p.183).

Com essa ideia, Ferreiro e Teberosky (1986), acreditam que a criança está formulando e testando hipóteses, ou seja, para elas se trata de algo da ordem do sujeito cognoscente, aquele que busca conhecer formulando hipóteses sobre o objeto a ser conhecido, neste caso, a escrita alfabética. Os erros que os alunos cometem advêm dessa tentativa de formular hipóteses.

1.2.1- As categorias de erros segundo Zorzi e Morais

O erro sempre esteve presente, como uma questão, na vida escolar dos alunos; pode-se afirmar que ele permeia todas as áreas de conhecimento trabalhadas nas escolas. Nossa investigação, contudo, estará voltada para o erro nas produções textuais, na área do conhecimento trabalhado na Língua Portuguesa, ou seja, nas produções escritas de alunos do 6º ao 9º ano.

Apresentaremos as categorias de erros mais frequentes, nessa área, de acordo com os postulados de Morais (1999), e Zorzi, (1998) que, ancorados na teoria construtivista de Ferreiro e Teberosky (1986), relacionaram uma série de tipos de erros pelos quais, de acordo com esses teóricos, os alunos passarão a fim de se tornarem bons escritores e produtores de textos. Esses erros foram categorizados a partir de trabalhos desenvolvidos com alunos do ensino fundamental I (primeira à quarta série).

Segundo a proposta de Zorzi (1998), as crianças que escrevem, pela primeira vez, estão tentando formular hipóteses a respeito da escrita e, com isso, elas erram, declarando que: “a criança começa realmente a aprender alguma coisa escrita a partir de sua exposição sistemática a um determinado método” (p.17) que, de acordo com esse autor, consiste no método fundamentado na teoria psicológico-cognitiva, de Ferreiro e Teberosky.

Vale notar que Zorzi considera os erros como parte integrante da busca do sujeito cognoscente, aquele que procura conhecer, nesse processo de vir a ser escrevente. Nesse

sentido, afirma que “os erros fazem parte do processo de aquisição de linguagem escrita” (1998, p.100).

Zorzi relaciona onze categorias de erros nesse processo: 1- Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas, ou seja, troca de letras pela semelhança sonora: s por z, x por ch, ou vice e versa, tristeza por tritesa. 2- Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade: dormir - dormi, se importa - sinporta. 3- Omissões de letras: sangue - **sague**. 4- Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras: às vezes - **asvezes**, quatrocentos – **quatro_osentos**. 5- Alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão: comeram - **comerã**o, saíram por **sairã**o. 6- Generalização de regras: fugiu - **fugio**, cimento - **cemeto**. 7- Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos em sonoros: pegando - **peganto**, jornal - **chornal**. 8- Acréscimo de letras: estava - **estatava**, fugiu por **fui**giu. 9- Letras parecidas: tinha - **timha**, medo - **nedo**. 10- Inversão de letras: pobre - **pober**, acordou - **arcodou**. 11- Outras: sangue - **jange**, labirintos - **britos**.

No entanto, acredita esse autor que, “a tendência de série para série é no sentido de diminuição da frequência de ocorrência das alterações, sendo que alguns tipos de erros simplesmente desaparecem” (p.105).

Morais, em sua perspectiva, fala em ajudar os alunos para que eles tenham uma tomada de consciência frente à linguagem, de forma a apreendê-la, dominá-la em sua estrutura gráfica. Segundo o ponto de vista desse autor, “a análise linguística como eixo didático da área de língua portuguesa) pressupõe que o aprendiz possa tratar a língua como um objeto de conhecimento, e não só como instrumento de comunicação”. (p.89). Destaca, então, que os erros constituem pistas preciosas para o professor planejar seu ensino, ajudando o aluno a superar suas dificuldades ortográficas.

Esse autor (1999, p.29) aborda os erros na escrita da criança sob o ponto de vista de transgressões a normas ortográficas de nossa língua. Essas normas dizem respeito correspondências letra-som que são elencadas em dois tipos: regulares e irregulares. As correspondências regulares podem ser incorporadas pela compreensão, enquanto que as irregulares devem ser memorizadas pelo aprendiz. Por sua vez, entre as relações regulares, encontramos três tipos: regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológico-gramaticais.

Como casos de correspondências regulares diretas, esse autor destaca as grafias do tipo P, B, T, D, F e V, em palavras como “pato”, “bode” ou “fivela”. Transgressões a esse tipo de correspondência podem aparecer como trocas de letras.

Os principais casos de correspondências regulares contextuais em nossa ortografia são:

- . o uso de R ou RR em palavras como “rato”, “porta”, “honra”, “prato”, “barata” e “guerra”;
- . o uso de G ou GU em palavras como “garoto”, “guerra”;
- . o uso de C ou QU, notando o som /k/ em palavras como “capeta” e “quilo”;
- . o uso de J formando sílaba com A, O e U em palavras como “jabuti”, “jogada” ou “cajuína”;
- . o uso do Z em palavras que começam “com o som do Z” (por exemplo, “zabumba”, “zinco”, etc);
- . o uso do S no início das palavras, formando sílaba com A, O e U, como em “sapatinho”, “sorte” e “sucesso”;
- . o uso de O ou U no final de palavras que terminam “com o som de U” (por exemplo, “bambo”, “ bambu”);
- . o uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I” (por exemplo, “perde”, “perdi”);
- . o uso de M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã”, etc.). (p.31).

Casos de correspondências regulares morfológico-gramaticais presentes em substantivo e adjetivos são os seguintes:

- . “portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA no final;
- . “beleza”, “pobreza” e demais Substantivos derivados de adjetivos e que termina com o seguimento sonoro /eza/ se escrevem com EZA;
- . “português”, “francês” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS no final;

- . “milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam em L;
- . “famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros adjetivos semelhantes se escrevem sempre com S;
- . “doidice”, “chatice”, “meninice”, e outros substantivos terminados com sufixo ICE se escreve com a letra C;
- . substantivos derivados que terminam com o sufixo ÊNCIA, ÂNÇA e ÂNCIA” também se escrevem sempre com C ou Ç, ao final (por exemplo, “ciência”, “esperança”, “importância”).(p.33)

Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais são os seguintes:

- . “cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U final;
- . “cantarão”, “beberão”, “partirão” todas as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ÃO, ”, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebem”, “beberam”).
- . “cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS;
- . Todos os infinitivos terminados em R (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país. (p.34).

Em relação às irregularidades, o autor elenca outra série de erros que o aluno em fase de aquisição inicial de escrita costuma cometer⁵. Como por exemplo, o som do S, o som do G e J entre outros.

⁵ Para maior esclarecimento sobre as categorias de erros elencadas por Morais ver; Morais, A, G. **Ortografia ensinar e aprender**. 2ª Ed. Editora Ática. São Paulo. 1999. No capítulo 2 da pág. 27 a 36

Relembrando o que foi referido antes, Morais (1999) aborda os erros de ortografia como transgressões a essas várias normas de correspondência letra-som.

Logo, nessa perspectiva, as crianças, para serem alfabetizadas, precisarão cometer erros, para chegar a escrever ortograficamente, conforme concebidos por autores como Zorzi e Morais. Vale notar que não foram aqui descritas as categorias de erros elaboradas por esses dois autores, mas apenas realçamos aquelas que nos pareceram mais pertinentes à nossa discussão, sendo que, no tocante a Morais, foram destacadas as normas cujo não cumprimento dão lugar aos erros, na linha de abordagem desse autor.

Segue-se o item relativo à proposta de Sonia Borges cuja concepção de sujeito e sua relação com a língua difere dessa concepção assumida pelo grupo que se filia à abordagem da aquisição da linguagem escrita de Emília Ferreiro.

1.3 – A aquisição da linguagem escrita segundo Sônia Borges

Este tópico será destinado à abordagem da aquisição de linguagem escrita de Borges (2006a, 2006b, 2010), com as implicações que isso possa trazer ao campo, implicações essas que dizem respeito a um sujeito assujeitado e capturado pela língua. Em nosso estudo, assumimos, portanto, essa abordagem teórica que se filia à proposta de aquisição de linguagem de Cláudia Lemos, por considerarmos que, com ela, podemos nos confrontar com as questões que se fizeram presentes na pesquisa. Nessa abordagem, a criança não comete, propriamente, “erros”, os quais seriam concebidos como efeitos do funcionamento linguístico-estrutural.

Essa proposta destaca, então, na aquisição da linguagem escrita, o espaço de singularidade. Em outras palavras, assume-se que as crianças não entram na língua da mesma maneira, mas seguem vias diferentes, o que coloca em questão a possibilidade de enquadrá-las em fases de aquisição de linguagem.

Conforme foi colocado na Introdução, Borges (2006a) investigou a aquisição da linguagem escrita, seguindo o caminho traçado pelo interacionismo inaugurado por Lemos (2002) que, no campo da aquisição da linguagem oral, ressignificou conceitos fundamentais do Estruturalismo de Saussure e Jakobson e da psicanálise lacaniana.

Segundo essa proposta, a criança - concebida como corpo pulsional - é capturada pela língua em seu funcionamento metafórico e metonímico. Lemos (2002) assume então a seguinte noção de captura nos seguintes termos:

Considerada sua anterioridade lógica (da língua) relativamente ao sujeito, considerada em seu funcionamento simbólico, poder-se-ia inverter a relação sujeito-objeto, conceber a criança como capturada por um funcionamento linguístico discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa para além do que a significou. (DE LEMOS, 2004, p. 4).

Houve, portanto uma *suspensão da relação cognitiva sujeito-objeto* (criança-linguagem) como motor da aquisição.

São fundamentais, para o entendimento dessa captura, a noção Saussuriana de língua, os processos metafóricos de Jakobson e a concepção lacaniana de sujeito. Serão colocados bem resumidamente as concepções desses autores, apenas nos aspectos que se fizerem importantes para a compreensão da referida captura da criança pelo funcionamento da língua.

Para Saussure, a língua consiste num sistema de signos, sendo concebido o signo como a associação entre uma imagem acústica e um conceito que foram substituídos, respectivamente, por significante e significado. Posteriormente, o fundador da linguística concebe a língua como um sistema de valores, dizendo a respeito:

“Um sistema linguístico é uma série de diferenças de sons combinados com uma série de diferenças de ideias; mas essa confrontação de um certo número de signos acústicos com outras tantas divisões feitas na massa de pensamento engendra um sistema de valores.” (SAUSSURE, 1916/2006, p. 139).

Esses valores seguem duas leis: a sintagmática que diz respeito a uma combinação (*in presentia*) de signos formando uma cadeia, e a paradigmática que concerne à associação (*in absentia*) de signo formando grupos (virtuais), em virtude de algum aspecto comum entre eles. Jakobson, partindo dessas duas leis concebe os processos metafóricos e metonímicos. Assim,

“Cláudia de Lemos (desde 1992) encontra em Jakobson (1956/1963) essa possibilidade nos processos metafóricos e metonímicos, as leis de composição interna da linguagem. O primeiro remete a operações de substituição e o segundo a operações de contiguidade – com essas operações, voltou-se o olhar para a fala de crianças. (LIER-DE VITTO; CARVALHO, 2008, p. 137).

Vale notar que Lacan lançou mão da teoria linguística saussuriana, mas para torná-la coerente com o sujeito da psicanálise, sujeito do inconsciente, esse autor procedeu a algumas

modificações no conceito de signo e, conseqüentemente no de língua. Dessas modificações a que parece mais importante consistiu na supremacia e antecedência atribuídas ao significante em relação ao significado o qual seria concebido, na perspectiva lacaniana, como sendo um efeito da cadeia significante. Assim, a ideia de captura implica um sujeito que não possui um controle sobre a língua, sobre seu funcionamento, isto é, o sujeito do inconsciente, aquele assujeitado ao significante e às suas leis.

Com fundamento nesses pressupostos teórico-epistemológicos, Cláudia de Lemos, ao analisar as falas de crianças, percebeu que elas não podiam ser categorizadas pelo modelo psicológico cognitivo, ou seja, escutou a resistência que as produções infantis opunham a tais modelos.

Nesse sentido, afirma:

(...) em vez de regularidades, encontrei a heterogeneidade sob a forma de fragmentos do enunciado precedentes do adulto, restos de expressões, usadas pelo adulto em determinadas situações” “flexões” que na verdade só ocorriam com um determinado verbo, enfim algo que resistia a sistematização. (DE LEMOS, 2002, p.44).

Nessa perspectiva, a autora concebe a mudança que ocorre na criança de uma condição de não falante para uma condição de falante, como mudanças de posição numa estrutura em que comparecem o outro, a língua e a fala da criança.

De acordo com essa proposta, numa *primeira posição*, ocorre a dominância da fala do outro cujos fragmentos incorporados constituem *a fala da criança*. Na *segunda posição*, dominam as formas de funcionamento da língua (Os processos metafóricos e metonímicos. *Cadeias verbais são convocadas (metonimicamente) na fala da criança e se cruzam*, produzindo substituições (*metafóricas*) entre significantes, produzindo, então vários tipos de “erros” cujo desaparecimento (paulatino), que caracteriza a *terceira posição*, indica a dominância da relação da fala da criança com a sua própria fala, aparecendo as reformulações e autocorreções.

O interacionismo na aquisição de linguagem, proposta inaugurada por Cláudia de Lemos, na perspectiva da linguagem oral, teve seu escopo estendido para a aquisição da escrita com os trabalhos de Sônia Borges (2006a, 2006b, 2010), cuja primeira elaboração ocorreu em sua tese de doutoramento que foi publicada sob o título: *O quebra-cabeça a alfabetização depois de Lacan* (2006a). Assim, essa autora realiza uma análise crítica dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), destacando que eles se ancoram na relação de

representação de pauta sonora em pauta gráfica, estando a aquisição de linguagem escrita apoiada numa concepção de sujeito epistêmico cujo eixo consiste na consciência. Nesse sentido, Borges (2010, p. 83) afirma que “o sujeito epistêmico está na origem da construção de suas representações sobre as coisas do mundo. Portanto o papel do outro, ou do social, neste processo é descartado ou relativizado”. Para a autora, essa abordagem não dá conta do processo de aquisição de linguagem escrita, afirmando que:

Essas concepções que, filiadas à filosofia clássica, ou da “essência”, substancializam sujeito e objeto, têm sido os pilares sobre os quais as teorias da alfabetização vêm se construindo. São elas que possibilitam não só que a descrição da alfabetização se reduza a relação dual de representação entre oralidade e escrita. (BORGES, 2010, p.84).

A ideia de ser a linguagem oral representada pela linguagem escrita não permitiria um entendimento do processo de aquisição da linguagem escrita, como mostra o seguinte comentário.

A questão básica que o trabalho de Ferreiro nos suscita é a da restrição do processo de alfabetização a essa construção, pelo sujeito, da correspondência grafofônica. Não se poderia, mantendo-se a filiação à teoria psicogenética, reconhecer que esse processo implica necessariamente a construção simultânea dos vários níveis de funcionamento da linguagem (escrita)? (BORGES, 2010, p.88).

Por sua vez, Borges (2010) indica que, a partir da concepção de estrutura de Piaget, em que Ferreiro se ancora, essa autora não poderia assumir a proposta de uma correspondência grafofônica.

Com base nessa concepção de estrutura, aceitando-se que o objeto a ser construído no processo de alfabetização pela criança é a escrita como representação da linguagem oral, por que restringir a análise do processo de aquisição aos procedimentos cognitivos relativos à construção de relações grafofônicas. (Borges 2010, p.90).

Sobre essas questões, Borges (2010, p.96) afirma que “é preciso considerar, também, que nos chamados textos espontâneos, é possível observar relações entre pauta sonora e a gráfica que não correspondem às descrições de Ferreiro”.

Essa análise crítica deixa claro que Borges (2006a), em sua investigação, não encontrou respaldo no construtivismo cognitivista da aquisição da linguagem escrita, ou melhor, as questões envolvendo a escrita da criança remeteram ao interacionismo de De Lemos (1992, 2002), que aponta para importância de se levar em conta, na investigação da linguagem da criança, os pressupostos da linguística ressignificada pela psicanálise lacaniana”

(p.97). Neste ponto, é importante evocar a referência que a autora faz a Milner, linguista que se filia à psicanálise, no sentido de mostrar que a representação de que fala esse autor possui estatuto diferente daquele que lhe atribuem as concepções racionalistas, implicando, assim, uma ressignificação desse termo. Considerando essa ressignificação afirma:

O acesso da criança à escrita implica representação. Implica que transite pelas representações do Outro, isto é, pelas representações sobre a língua escrita que antecedem a sua, na ordem discursiva em que está inserida. (...) são simulacros, semblantes imaginários e simbólicos, construído pelos discursos, como também explica sua filiação a Lacan. (BORGES, 2010, p. 97).

O Outro nesse caso são os textos, os discursos proferidos para a criança, no meio em que ela está inserida; são esses discursos, textos, falas que vão aos poucos capturando a criança. Borges (2010, p.97) diz que “o processo de alfabetização implica necessariamente a representação simbólica. Imersa em textos, colocado em situações de leitura e escrita de textos, a criança representa a língua escrita, ou melhor, na língua escrita”.

Segundo Borges (2010, p. 98), “escrever para a criança é essencialmente uma atividade de imitação das representações do que é possível na língua. Por isso não há ruptura entre seus atos de escrever e desenhar: os dois vêm de uma mimesis”. Sobre isso, a autora ainda reforça dizendo: “O que ocorre, como já se disse, é um movimento de constituição do “objeto-escrita” na criança que se dá na passagem pela escrita do Outro, pela via do “espelho”, ou seja, das apropriações e capturas significantes” (p. 99).

Considerando a análise crítica esboçada antes, bem como os pressupostos teóricos assumidos por essa autora, podemos, então, entender melhor a maneira como ela abordou a aquisição da linguagem escrita, numa perspectiva diferente da abordagem cognitivista construtivista.

Por meio de um estudo de caso, acompanhando uma aluna em fase de aquisição da escrita, numa Escola Pública da cidade de Goiana/Goias, essa autora, em suas investigações, foi descortinando uma nova visão da escrita, apontando para vários aspectos que não haviam sido destacados pela teoria psicológica cognitiva. A análise dos textos da aluna indicou que aquela escrita não poderia decorrer de hipóteses psicológicas cognitivas, propondo que haveria um “jogo gráfico”.

Borges (2006a) deu importância às produções iniciais da criança (“pré-história da escrita”), reconhecendo o seu valor linguístico-textual, atribuindo-lhe, portanto o estatuto de

escrita. Segundo essa proposta, a imersão da criança em textos promove ou é determinante do processo de aquisição da escrita.

Assim, na escrita inicial da criança, pode-se ver um jogo gráfico: combinatórias de letras que imprimem uma sistematicidade em sua superfície e que não podem ser descritas considerando-se as categorias da língua escrita constituída. Trata-se de combinatórias de letras que não constituem palavras d língua constituída, mas que têm sistematicidade, mesmo com efeito de *nonsense*. Esse jogo de letras – a variedade de combinatórias de letras – pode ser considerado uma consequência da intensificação das relações da criança com o texto (Outro). O Outro, com base na concepção lacaniana, consiste nos textos orais ou escritos com que a criança entra em relação, na sala de aula e fora dela, que propiciam a entrada na escrita.

Cada criança dispõe de seus significantes: letras, blocos de letras, etc. e, a partir de suas relações com o Outro – representado, na sala de aula, pelos discursos orais e escritos – estes vão entrando em novas relações, o que possibilita deslocamentos de unidades no interior de seus textos.

As composições de letras seguem um movimento que obedece aos eixos sintagmáticos e paradigmáticos, em que as “pseudo-palavras” (BORGES, 2006a, p. 23) se transformam, pelas perdas e ganhos de letras ou pelas mudanças na concatenação das letras em seu interior. As “pseudo-palavras” são apresentadas de maneira semelhante ao que ocorre na formação de palavras da língua constituída: perdem e ganham letras.

Assim, no estudo de caso realizado pela autora, de início as letras do nome da aluna articulam-se de forma variada; em outro momento, a entrada dos termos “gato” e “rato” no texto da menina, colocam as letras do seu nome em novas relações, introduzindo-se entre elas. Por sua vez, ocorre à entrada de nomes de animais da floresta, do mar, das cavernas, dos lagos, etc, cujas letras promovem novas articulações no texto da aluna, dando lugar, por exemplo, ao surgimento de palavras-valise – *garafaregato* (girafa + gato), *jacama* (jacaré + macaco), *ragato* (rato + gato).

Desse modo, a análise dos textos produzidos pela menina mostrou seu assujeitamento à escrita do Outro, isto é, prioritariamente, aos textos presentes em sala de aula.

Como se pode notar, a teoria estruturalista de Borges (2006a), não entende o “erro” como uma produção que deve ser corrigida, conforme ocorre na perspectiva da teoria tradicional, nem como uma produção de natureza cognitiva, ou melhor, como resultado de

uma hipótese cognitiva formulada pela criança, de acordo com a perspectiva do construtivismo. Considera, simplesmente, que não se trata de “erro”. Logo, as produções escritas que se desviam ou transgridem os padrões linguísticos pré-estabelecidos seriam efeitos do funcionamento linguístico (metafórico e metonímico) na criança, isto é, seriam efeitos da captura da criança por esse funcionamento, trazendo à tona a sua subjetividade (inconsciente), ou melhor, a sua singularidade que se torna mais visível nos momentos anteriores àquele em que a criança já está alfabetizada.

Os autores que se colocam nessa posição estruturalista questionam também o apagamento da subjetividade/ singularidade da criança, na medida em que, quando os “erros” são eliminados (corrigidos) ou quando se afirma que todas as crianças passam pelas fases de desenvolvimento da escrita de uma forma relativamente homogênea, pouco ou nada restaria que pudesse indicar a atividade de um sujeito, não se deixando espaço para a emergência, de sua singularidade, por meio desses indicadores ou marcas.

A singularidade de que se fala aqui Borges, (2006a) consiste numa quebra ou transgressão de padrões linguísticos, quebra essa que nunca ocorre da mesma maneira, nas várias crianças, embora seja decorrente dos processos metafóricos e metonímicos, ou melhor, da captura da criança por esses processos. Assim, cada criança vai ser capturada de uma forma diferente pela língua na sua relação com a escrita, pondo em relevo a proposta de que a criança não captura a linguagem, mas é ela quem é capturada pela linguagem.

A noção fundamental de captura aponta, então, para alguns pressupostos fundamentais à concepção de aquisição da escrita de Borges (2006a), seguindo a proposta por Cláudia Lemos (2002), no que diz respeito à linguagem oral. Em primeiro lugar, conforme já foi referido antes, é o sujeito da psicanálise, sujeito dividido que poderia assumir a noção de captura; trata-se da noção de assujeitamento à língua, ao significante, enfim, aos processos (estruturais) metafórico e metonímico que relacionam os significantes, de várias maneiras, na escrita.

2. METODOLOGIA

De início, é importante repetir que este trabalho consiste numa pesquisa de natureza teórica, dela participando um material empírico a título de exemplificação das questões levantadas, objetivando, sobretudo, dar suporte e enriquecer a discussão proposta e, ao mesmo tempo permitir o levantamento de novas questões.

Nesse sentido, precisamos caracterizar, neste tópico, os passos metodológicos seguidos na escolha do material empírico a ser utilizado, isto é, textos escritos por alunos do ensino fundamental II, de uma Escola Pública da Cidade de Barreiros, no Interior de Pernambuco, sem, entretanto, perder de vista seu caráter exemplificador.

A análise dos textos, a ser aqui realizada, caracteriza-se por ser de cunho qualitativo uma vez que possui um caráter pautado no olhar do pesquisador voltado para o seu objeto: a questão do erro na escrita, a saber, os textos produzidos em um ambiente escolar. Escolhemos esta abordagem metodológica por ser a que mais se aproxima do tipo de análise e discussão que pretendemos desenvolver, visando ao exame de marcas de subjetividade nas produções textuais dos alunos do ensino fundamental II.

2.1 - O colégio campo da pesquisa

O plano teórico-metodológico do colégio onde foi realizada a pesquisa, segue a linha teórica construtivista-cognitiva ancorada nos pressupostos de Jean Piaget, segundo quem o sujeito constrói seu conhecimento, a partir das estruturas lógicas que ele já possui, ao entrar na escola. Pelo que podemos inferir do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) do referido colégio, os alunos são vistos em suas várias dimensões, sendo respeitadas as diferenças individuais para poder formar o coletivo. Dentre os pressupostos, o *ser cidadão* parece mais importante do que as questões envolvendo o conhecimento. Têm sido oferecidos cursos pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, em parceria com a Secretaria de Educação, cujo norte são os trabalhos com gêneros textuais, tais como propostos por Marcuschi (2008).

Quanto ao estudo da Língua Portuguesa, não há um capítulo no P.P.P., que diga respeito à linha de ação dos professores. Como acontece na grande maioria das escolas públicas do Estado, ao que parece, não teria havido ainda um desligamento da postura tradicional, no que diz respeito à consideração dos erros na produção de textos pelas crianças.

A esse respeito, afirma Magda Soares (2007):

Nos últimos anos, embora as cartilhas já venham sendo substituídas por livros de alfabetização, (...) coerentes com os princípios psicogenéticos e lingüísticos, textos com características semelhantes aos aqui exemplificados ainda estão presentes em muitos deles. Além disso, é preciso reconhecer que as cartilhas estão aparentemente afastadas das salas de aulas de alfabetização – pesquisas tem mostrado que elas continuam desempenhando um papel como recursos de apoio didático para alfabetizadoras inseguras na utilização dos chamados livros de alfabetização e insatisfeitas com os resultados com eles obtidos (SOARES, 2007, p.107).

Nesse sentido, esperamos com a presente pesquisa indicar questões que venham a ser discutidas por educadores, lançando alguma luz sobre o problema do erro no ensino da Língua Portuguesa e sobre a importância de se realizar um deslocamento no tocante à abordagem teórico-prática desse problema.

2.2 - O *corpus* da pesquisa

2.3 - Seleção do local

Optamos por realizar a pesquisa na rede pública municipal de ensino da cidade de Barreiros, pois interessava-nos investigar a problemática do “erro” nas produções textuais de alunos em uma escola pública.

A escolha do município e do Colégio José Canuto, localizado no centro da cidade, aconteceu por ser de fácil acesso ao pesquisador e pela importância do Colégio para o município de Barreiros, em virtude das dimensões e da localização estratégica na cidade.

A estrutura física do colégio comporta doze salas, quatro banheiros dois para professores e demais funcionários e dois para os alunos, sendo um feminino e um masculino, sala de professores, cozinha, secretaria, salão de entrada de alunos, biblioteca, sala de computação e uma quadra para a prática de educação física e eventos institucionais.

O colégio público José Canuto é marcado pela heterogeneidade do corpo discente formado por cerca de 1200 alunos, distribuídos em três turnos e em vinte e nove turmas. Oferece ensinos fundamental, I e II, e EJA (Educação de Jovens, Adultos e Idosos), sendo uma referência na cidade pelo tamanho e pela qualidade de seus professores (todos são graduados e 35% possuem nível de pós-graduação).

Ao completarem o ensino fundamental, os alunos seguem para o ensino médio de escolas estaduais do município e para o IFPE (Instituto Federal de Educação de Pernambuco), campos Barreiros, e uma pequena parcela segue para fazer o normal médio, o antigo magistério, oferecido pela Escola Estadual Noronha Filho.

Antes da coleta do material para análise, foi necessário um encontro com a direção do colégio explicando os motivos que levaram o pesquisador a selecionar a instituição e esclarecimento sobre a importância da pesquisa.

2.4 - Seleção dos Textos

Após solicitação para que as professoras introduzissem em seu planejamento de atividades de produção textual os textos que seriam analisados nesta pesquisa, foram colhidos 160 textos, sendo selecionados 16 textos produzidos por alunos do ensino fundamental II, e daí foram, por fim, selecionados cinco: 1 texto do 6º ano, 2 textos do 7º ano, 1 texto do 8º ano e 1 texto do 9º ano produzidos no decorrer do ano de 2014. Não se deve perder de vista que a análise e discussão dos textos tiveram como perspectiva dar suporte e exemplificar alguns pontos relevantes do confronto teórico realizados entre as duas abordagens teóricas, por nós destacadas, bem como permitir o levantamento de novas questões a partir desse confronto. Convém notar que a seleção dos textos foi dirigida pelos objetivos do trabalho, sendo escolhidos aqueles cuja escrita melhor fundamentariam ou exemplificariam o confronto proposto. Assim, os cinco textos selecionados, uma vez que, neles, havia indicações de que marcas de subjetividade, segundo a proposta de Borges (2006a, 2006b, 2010) estariam visíveis com maior intensidade. Buscávamos nas produções a singularidade de cada escritor, mesmo sabendo que a escrita dos alunos não seria tão singular assim, pois os alunos estariam escrevendo para um professor que, embora não fosse lhe atribuir notas, representa uma autoridade que poderia atestar como certa ou errada suas produções.

Nessa perspectiva, a seleção dos textos obedeceu aos seguintes critérios: serem produzidos por alunos do ensino fundamental II, atenderem ao tema único “A enchente ocorrida em Barreiros no ano de 2010”, configurarem-se no gênero textual redação escolar do tipo dissertativa, sem limite de linhas e sem atribuição de nota. Esclarecemos ser importante que as professoras não atribuíssem notas ou quantidade de linhas para as produções, pois dessa forma os alunos sentem-se livres para escrever sem a preocupação com o resultado de seu texto.

Optamos por escolher o gênero redação escolar por ser o mais trabalhado pelos professores em sala de aula. No entanto, observamos textos que fugiram ao gênero proposto, caracterizando-se como um texto descritivo a partir do relato da experiência vivida. Esse fato não foi critério para exclusão dos textos da pesquisa.

Escolhemos o tema, “A enchente ocorrida em Barreiros no ano de 2010” por acreditarmos ser um tema comum a todos os alunos e ter feito parte do cotidiano da cidade.

O horário para a coleta do material da pesquisa ficou a critério do colégio, uma vez que pretendíamos recolher as produções das crianças, contudo não queríamos que fugisse à metodologia do estabelecimento de ensino para isso solicitamos aos professores que não fugissem à dinâmica de ensino, aproximando-se a pesquisa, da melhor maneira possível, do ambiente das produções que a escola costuma realizar em suas atividades pedagógicas cotidianas. Nesse sentido, o colégio cedeu os textos produzidos no turno da manhã.

3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO

Procuraremos, neste capítulo, analisar e discutir alguns textos produzidos por alunos que cursam o Ensino Fundamental II, em um colégio público municipal, da cidade de Barreiros, em Pernambuco. Convém lembrar que, de acordo com o objetivo geral deste trabalho, pretendemos nos confrontar com as marcas de subjetividade que aparecem nessas produções textuais as quais, relembremos, servem-nos de suporte empírico como exemplificação. Assumimos nesta análise a proposta de aquisição da linguagem escrita de base estruturalista, procurando confrontá-la com a abordagem cognitivo-construtivista da escrita, sobretudo no que concerne aos erros cometidos pela criança.

Optamos por apresentar uma cópia do texto escrito pelo aluno e, em seguida, colocar em quadros os textos digitados, todavia sem realizar modificações em sua escrita.

I - Aluno 1 (A1 - 11 anos)

Ano: 6º

A Igreja

Pra mim a igreja foi ficava eu gostei e agora
 de lá a Deus por ela não ter batido na minha
 casa eu comi churros e lili guarana comi frutas
 e docinho e briga deixo gambi coelho e
 raupato eu amei mas tem gente que perdeu
 suas coisa e sua casa essa foi a parte que
 eu não gostei mas na minha casa eu não
 porque as meninas e meninas que tem na
 minha casa cantam pra gente não
 e brincam com a gente eu a dei eu fui
 pro chali e não a parte sendo destruída
 as coisa dos fuscaos indo embora eu
 chamei gordo eu não uso eu não gostei
 dessa parte porque os fuscaos perder suas
 coisas casa e eletro e seus filhos suas
 famílias mas graças a Deus está tudo
 bem e perfeito nos ajudou e consertou agra-
 te consa gio em nome de Jesus e estamos
 hoje aqui cantando a nossa música e para
 tudo sempre amen.

A cheia

Pramim a cheia foi boua eu gostei e agra de ci a deus porela não ter batido na minha casa eu comi churasco bebi guarana comi frutas e docinho e briga deiro ganhei cochão e roupas eu amei mas teve gente que perdeu suas coisa e sua casa essa foi a parte que eu não gostei mas na minha casa eu ria porque os meninos e minas que tava na minha casa contava piada pra gente rir e drincava com a gente eu a dorei eu fui pro chalé e vi a ponte sendo derubada as coisa das pessoas indo cinbora eu chorei gando quando eu vi iso eu não gostei desa parte porque as pessoas perdeu suas coisas casa e objeto e seus filhos suas familias mas grassas a deus esta tudo bem o prefeito nos ajudou e consertesa agente conse gio em nome de jesus e estamos hoje aqui contando a nosssa vitoria e para todo senpre amem.

Destacam-se, no texto produzido por A1, os seguintes tipos de “erros”: ausência de pontuação e de acentuação; separação de partes de palavras (hipersegmentação): *agra de ci, briga deiro, a dorei, conse gio*; junção de palavras (hiposegmentação): *pramin, consertesa, porela, cinbora*; frases prontas, cristalizadas, provavelmente, vindas de outros textos: *mas grassas a deus está tudo bem; para todo senpre amem*; uso coloquial da linguagem: *tava, pro, pra*. Vale notar que essa forma *pro, pra* consiste, também, numa forma comum em comunicações virtuais (via *internet*), o que serviria para reforçar a presença, na escrita, da forma coloquial de falar.

Para Ferreiro e Teberosky (1986), esse aluno seria enquadrado na fase alfabética. Nesse sentido, ele já teria passado por todas as fases anteriores de aquisição de linguagem escrita e os “erros” cometidos seriam importantes, não apenas porque servem de ponte para se chegar ao acerto, mas também porque, através de sua análise, poderemos apreender as hipóteses sobre a escrita, por ele formuladas naquele momento. Lembremos que, segundo essa proposta, o aluno é concebido como sujeito cognoscente e, nessa posição, ele formula hipóteses (de natureza cognitiva) sobre o seu objeto de conhecimento, no caso, sobre a escrita. Iniciando pela forma coloquial de escrever – *tava, pro, pra* – diríamos, de acordo com essa abordagem, que a hipótese cognitiva levantada pela criança, nesse momento, seria a de que *se escreve como se fala*. Segundo Buarque e Rego (1994), essa seria a lógica que está por trás de tais tipos de erros, já que se trata da maneira como o aluno escuta a produção dessas palavras, na região onde vive.

Nesse sentido, o uso coloquial desses termos, na linguagem oral, estaria justificando o aparecimento das referidas formas na escrita do aluno. No entanto, chamamos a atenção para a falta de sistematicidade desse uso, na medida em que, em outros momentos do texto, esses mesmos termos (ou construções semelhantes) são usados de acordo com a forma gramatical, como é o caso de: *está* (e não: *tá*) *tudo bem*; *estamo* (e não: *tamo*) *hoje aqui*; *para* (e não: *pra*) *todo senpre amen*. Assim, tal assistematicidade estaria colocando em questão a proposta de que se trata de uma hipótese de natureza cognitiva formulada, pelo aluno, sobre a escrita desses termos. Supomos, então que a falta de sistematicidade na escrita do verbo *estar* e da preposição *para* estaria indicando uma marca de subjetividade, na escrita de A1, de acordo com a proposta de Borges (2006a, 2006b). Segundo essa autora, a criança, ao escrever, estaria sendo capturada pela língua em seu funcionamento estrutural (metafórico e metonímico). Supomos, então, que, na produção em discussão, a captura do aluno por esse funcionamento, teria ocorrido em diferentes lugares: ora na fala coloquial (no primeiro caso), ora na fala formal da Igreja (no segundo caso). Em outras palavras, na escrita da criança, esses termos teriam sido convocados da fala escutada por ela, em seu cotidiano. Por sua vez, teria sido convocada, nessa escrita, enunciados (*mas grassas a deus esta tudo bem*; *para todo senpre amen*), recorrentemente, escutado em cultos religiosos, provavelmente, frequentados pelo aluno, e/ou por pessoas de sua família e do seu círculo de amizade. Esse enunciado, podemos dizer, teria retornado, na escrita de A1, de forma pronta, cristalizada.

No que concerne às segmentações não gramaticais (junções e separações não convencionais) de palavras, para Zorzi (1998), com fundamento no construtivismo cognitivista, trata-se também, da influência do uso da linguagem oral sobre a escrita. Assim, “ Quando usamos a linguagem oral, as palavras que formam os enunciados podem se suceder sem um limite claro entre elas. Não pronunciamos as palavras uma a uma, isoladamente, mas sim em espécies de blocos com tempos de pausas variáveis entre si.” (p. 38)

De acordo com essa proposta, poderíamos dizer que, embora se trate de um procedimento e de um efeito diferentes daqueles referidos no caso anterior, a hipótese cognitiva geral formulada pela criança seria, também nesses casos, a de que *as palavras são escritas, conforme são escutadas*.

No entanto, um olhar mais atento sobre as separações de palavras, poderia nos lançar em outra direção. Por exemplo, se considerarmos as separações não convencionais: *agra de ci*, *briga deiro*, *a dorei*, bem mais do que uma semelhança com o uso oral desses termos,

somos afetados por uma semelhança sonora, entre as partes que foram separadas, nas três palavras. Assim, o segmento *dorei* (de: a *dorei*) e *deiro* (de: briga *deiro*), provocam um efeito de semelhança sonora, possuindo, inclusive, as mesmas letras (com inversão). Por sua vez, os segmentos *agra* (de: *agra* de ci) e *briga* (de: *briga* deiro) também provocam um certo efeito de semelhança, destacando-se que as letras do primeiro (*agra*) estão contidas no segundo (*briga*). Vale notar ainda que a separação do a (em: a *dorei*), segue-se, imediatamente à escrita (“correta”) da expressão *a gente* a qual, mais adiante, vai ser submetida à junção “incorreta” *agente*.

Convém destacar que a produção *conse gio* parece colocar em questão, de forma mais visível, a hipótese da linguagem oral como sendo o determinante cognitivo dessa separação não convencional. Dificilmente se poderia admitir que esses agrupamentos foram escutados pela criança que os teria escrito, movida por sua hipótese de que *se escreve como se escuta*. A esse respeito, não se poderia deixar de realçar a junção não convencional *consertesa*, escrita anteriormente, cuja grafia parece ter produzido algum efeito sobre a referida separação (*conse gio*). Por sua vez, a junção *consertesa* remete a uma semelhança gráfica (e sonora) em relação à palavra *consertar* a qual estaria remetendo a uma necessidade de consertar o que a enchente causou no município. Nesse sentido, vale notar que o enunciado, imediatamente, anterior é: *o prefeito nos ajudou...*

Retomando a proposta de Borges (2006a, 2006b), indicamos que os “erros” destacados no texto produzido por A1 seriam marcas de subjetividade desse aluno, as quais apareceram em sua escrita, naquele momento. Relembremos que, de acordo com essa proposta, as marcas de subjetividade a que nos referimos, aqui, seriam efeitos do jogo da linguagem sobre a linguagem, isto é, seriam efeitos do funcionamento (metafórico e metonímico) da língua, na escrita da criança, ou ainda, seriam efeitos da captura da criança por esse funcionamento.

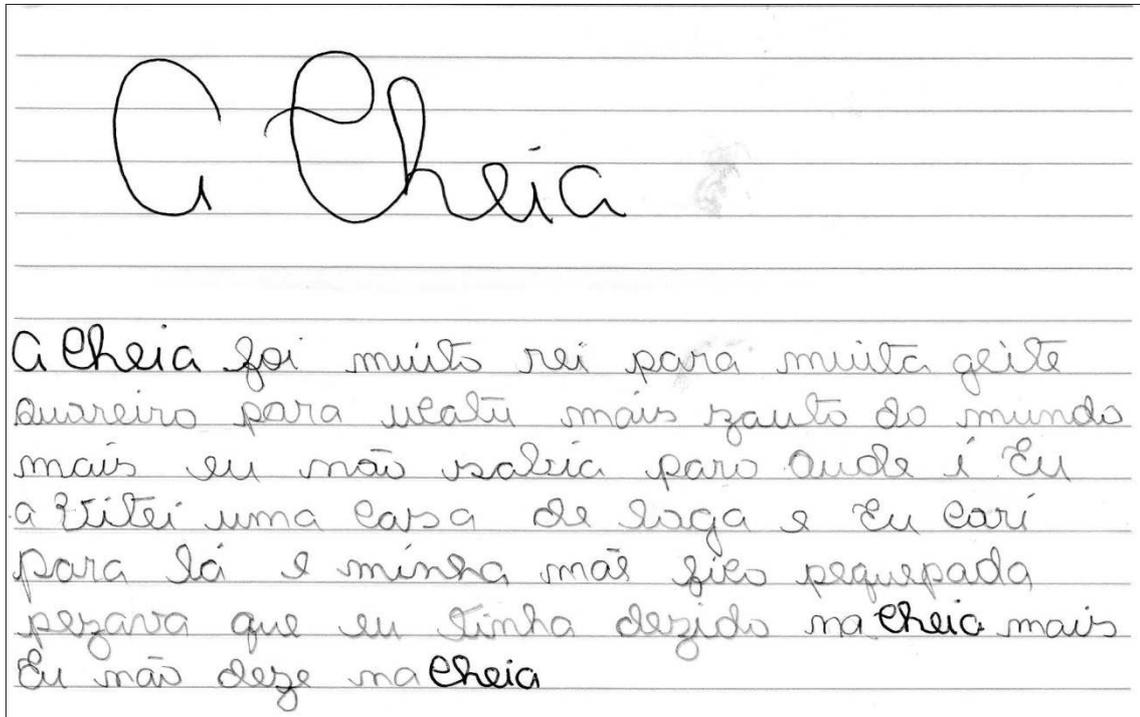
Nessa perspectiva, pôde-se apreender, no texto discutido, que essas marcas indicam, de modo marcante, a influência da oralidade (coloquial ou formal). No entanto, o que se pôde indicar, também, é que tal influência não poderia se submeter a uma hipótese de natureza cognitiva formulada pela criança, ou melhor, uma hipótese – que estaria sob o seu controle – do que seria a escrita, naquele momento. Supomos então que a captura da criança pelo funcionamento da língua daria lugar a uma combinação de segmentos, quer da oralidade, quer de textos escritos, dando como resultado, algumas vezes, o surgimento de combinações

diferentes, não convencionais de significantes que dariam visibilidade, por meio da escrita, à singularidade do aluno.

É importante, ainda, notar que, ao finalizar sua escrita, o aluno realizou um desenho, no qual se destaca a quantidade de pessoas, o que estaria indicando que, ao apoiar sua redação no desenho que representasse a “cheia”, nele teria se destacado a expressão “cheia de gente”. Assim, tal desenho estaria revelando, mais do que seu caráter figurativo, um efeito que o fenômeno teria provocado no aluno, ou melhor, a quantidade de pessoas reunidas por ocasião da cheia teria afetado, de modo particular, esse aluno.

II – Aluno - 2 (A2 – 16 anos)

Ano: 7º



A cheia

A cheia foi muito rei para muita geite quareiro (quoreiro?)⁶ para ucatu mais zauto do mundo mais eu não sabia para onde (onde ?) í Eu a Vitei uma casa de laga (loga?) e Eu corí (corí?) para lá e minha mãe fico pequitada pezava que eu tinha dezido na cheia mais Eu não deze na cheia

Como “desvios” da língua padrão, destacam-se no texto de A2, as seguintes produções: *rei* (*A cheia foi muito rei*); *geite* (*para muita geite*); *quareiro* (*quoreiro?*) (*quareiro para ucatu mais zauto do mundo*), *i* (*para onde i*), *a Vitei* (*a Vitei uma casa de laga*), *Eu cori*; *fico pequitada*; *pezava*; *dezido*; *deze* (*Eu não deze na cheia*).

De início, chamou-nos a atenção o título da redação: *A Cheia*, o qual foi escrito com letras muito grandes, em tamanho desproporcional em relação à escrita das outras palavras.

⁶ Não ficou claro, na escrita desse sujeito, se se trata de *quareiro* ou *quoreiro*. O mesmo aconteceu com *corí* e com *laga*.

Se, de um lado podemos dizer que o aluno teria aumentado a letra por se tratar de um título, de outro lado, a desproporção, nesse aumento, indica uma dimensão na produção de sentido; essa espontaneidade o ensino tradicional poderia levar o aluno a eliminar. O aumento da letra parece indicar a dimensão do fato (ou do trauma) por ela vivido. Vale notar também que a palavra *cheia*, no título e nos três momentos em que apareceu no texto, foi grafada em tom mais escuro e numa cor diferente do restante do texto, sendo marcado, portanto, o seu aparecimento. Dentre os erros cometidos, notam-se as trocas de letras representação múltiplas de Zorzi (1998) s por z, hipersegmentação (*a vitei*) e hiposegmentação (*ucatu*), omissão de letras (o r de *corri*, o r de *ir*) etc. No entanto, o que mais se destacou, em nossa escuta, foi o uso, no início do texto, do termo *rei*, ao que tudo indica, no lugar de *ruim*. Esse uso de uma palavra (*rei*) no lugar de outra (*ruim*) poderia confirmar a dimensão e o poder do fenômeno para o sujeito, já expresso na grafia do título, tendo em vista que a figura simbólica do rei é a de poder e força, a figura nobre da monarquia. No xadrez, é a peça mais importante do jogo na qual se dá o xeque-mate. Por sua vez, essa dimensão de grandeza, de poder, de força se faz presente também na forma exagerada na expressão *ucatu mais zauto do mundo*.

A palavra *rei* chamou, enfim, nossa atenção para a maneira como a palavra *Cheia* ecoa em outras palavras do texto: *cheia*, *rei*, *geite*, *quareiro* (*quoreiro*), *a vitei*. Dizendo de outro modo, o segmento *ei* de *cheia* aparece em *rei*, *geite*, *quareiro* (*quoreiro*), *a vitei*, à maneira de um eco o qual se torna mais visível nos três primeiros termos, um vez que a forma verbal *avistei* contém o sufixo *ei*. Nos outros casos, porém, a *Cheia* estaria produzindo modificações as quais não poderiam ser explicadas por regras de grafia (conforme estabelecidas, por exemplo, por Zorzi (1998) e por Morais (1999). Vale notar que a escrita de *quareiro* (*quoreiro*), além de estar sofrendo o efeito do termo *cheia*, poderia estar sendo também afetada pelo nome da cidade (*Barreiros*), melhor dizendo, *Barreiros* estaria ecoando em *quareiro* (*quoreiro*). Propomos, então que esses ecos não poderiam ser abarcados pela proposta de que a criança estaria formulando hipóteses de natureza cognitiva sobre a escrita dessas palavras; tais produções escapariam, assim, a uma descrição de estágios de desenvolvimento da linguagem escrita na perspectiva construtivista, destacando arranjos e rearranjos de significantes, na escrita, que apontam para um sujeito capturado pelo funcionamento da língua.

III – Aluno 3 (A3-13 anos)

Ano 7º

A Cheia de 2010

o tudo comezou a sim o rradio com
 me sou a nusiari que tinha imuta água
 em Paumari água rio Preto e deno ti
 tau vez chagais em Barreiros mais de
 no ti come mesou a enche e enche
 de rrepetí com mesou a inen tra
 deto di caza eu e mãe foi Para sujozé
 i eu não vimais nade Porque eu fui
 Para São José?

A cheia de 2010

tudo comesou a sim o rradio com me sou a nusiari que tinha imuta água em Paumari água rio Preto e deno ti tau vez chagais em Barreiros mais de no ti come mesou a enche (enghe?)⁷ e enche (enghe?) de rrepetí com mesou a inen tra deto di caza eu e mãe foi Para sujozé i eu não vimais nade Porque eu fui Para São José ?

Como “desvios” da escrita padrão, foram destacados, em A3, os seguintes: *comesou*; *a sim*; *rradio*; *com me sou*; *a nusiari*; *deno ti*; *tau vez chagais*; *de no ti, come mesou*; *de rrepeti* *co mesou a inen tra deto di caza*; *sujozé*; *i eu não vimais nade*.

O que mais nos chamou a atenção, na produção de A3, foi o fato de ter ele grafado uma mesma palavra de quatro formas diferentes: *comesou*; *com me sou*; *come mesou*; *com mesou*. No caso, o aluno comete quatro “erros”: de início, troca o *ç* pelo *s* e depois realiza três tipos diferentes de hipersegmentação. Lembremos que Zorzi (1998) reforça a ideia de um processo de construção de conhecimento acerca da escrita e, essas trocas de letras retoma as representações multiplas:

⁷ Essa palavra foi corrigida pelo aluno, ficando pouco claro se se trata de *c* ou *g* (*enche* ou *enghe*).

Temos visto que as crianças elaboram hipóteses (...) elas conseguem ir dominando o sistema ortográfico, podemos supor que tais hipóteses vão se modificando até que as reais características da escrita sejam mais adequadamente compreendidas (p. 99).

Assim, segundo a posição assumida por esse autor – e também por Morais (1999) – a criança vai formulando hipóteses vai substituindo uma hipótese por outra cada vez mais próxima da escrita correta. Em outras palavras, ela vai, paulatinamente, checando suas hipóteses, adquirindo domínio do sistema ortográfico. Destacamos, então, não somente a variação da grafia de uma palavra, no momento da escrita de um mesmo texto, mas também – considerando a passagem da primeira grafia (*comesou*) para as seguintes –, houve uma perda de domínio do sistema ortográfico, em vez de um aumento/aquisição desse domínio. Perguntamos: poderíamos dizer que essas substituições de uma “hipótese” por outra estariam indicando que os alunos vão dominando o sistema ortográfico?

Vale notar que o momento em que esse termo fora escrito de maneira mais próxima à forma correta, foi quando o aluno iniciou o texto, anunciando o que ia relatar, havendo a troca do ç pelo s que se repete nas outras grafias desse termo, acrescida das segmentações inadequadas. Convém ainda notar que o termo *comesou* (*começou*) aparece, pela primeira vez no texto de A3 numa frase que teria, provavelmente, retornado de outros discursos, em que, normalmente se anuncia o relato de um acontecimento: “tudo começou assim”.

Desse modo, realçamos que, no que toca os “erros” cometidos pelo aluno ao escrever, a variação observada colocou em questão as hipóteses (e substituições de hipóteses) de natureza cognitiva por ele formuladas em função de um domínio crescente de sua escrita. Indagamos se essa variação não estaria, mais uma vez, indicando agrupamentos de significantes que se arranjam e se rearranjam como efeito do funcionamento da língua ao qual se submete o sujeito e, em virtude do qual, deixa marcas de seu “não domínio” sobre a escrita.

IV- Aluno 4 (A4 - 12 anos)

Ano: 8º

Enchente em Barreiros

Um fato triste puro e verdadeiro foi essa cheia que deu em Barreiros muitas pessoas perderam suas casas quem tinha tudo hoje em dia não tem mais nada escute bem o que eu vou te falar com fé em Deus vamos recomeçar foi quatro ponte que não ficou de pé foi a do hospital, de damihão, a prainha e baete por isso vou contar o que aconteceu quem tinha suas coisas na cheia se perdeu por isso eu vou contar eu tenho que falar primeiramente Deus com ele pra recomeçar

Enchente em Barreiros

Um fato triste puro e verdadeiro foi essa cheia que deu em Barreiros muitas pessoas perderam suas casas quem tinha tudo hoje em dia não tem mais nada escute bem o que eu vou te falar com fé em deus Deus vamos recomeçar foi quatro ponte que não ficou de pé foi a do hospital, de damihão, a prainha e baete por isso vou contar o que aconteceu quem tinha suas coisas na cheia se perdeu por isso eu vou contar eu tenho que falar primeiramente Deus com ele pra recomeçar

Ganham especial realce as marcas de subjetividade presentes no texto escrito por A4, as quais aparecem na forma de uma musicalidade em que se destacam a melodia, o ritmo e a rima.

Campos (1994) refere-se à dimensão de musicalidade na poesia, colocando que a melodia instaura a continuidade temporal, enquanto que o ritmo rompe essa continuidade, por meio do cadenciamento, da alternância.

Na escrita do aluno, vem à tona o fato de que os enunciados são escritos segundo uma forma cadenciada, ou ritmada, como fica visível nas produções: “um fato triste puro e verdadeiro” “foi essa cheia que deu em Barreiros”. Por sua vez, essas produções escritas aparecem sob a forma de rima que, de acordo com Houaiss (2001), consiste “na reiteração de sons (vocais, consonantais ou combinados) iguais ou similares, em uma ou mais sílabas, geralmente acentuadas, que ocorrem em intervalos determinados e reconhecíveis.” (p. 2458)

Desse modo, os processos metafóricos e metonímicos, que capturam esse menino, convocam enunciados de outros lugares e os relacionam numa estrutura marcada pela musicalidade. Nesse sentido, o texto se inicia com o enunciado “um fato triste puro e verdadeiro” o qual, provavelmente, retornou de algumas canções a exemplo de “Quando o coração da gente se apaixonou” do cantor sertanejo Daniel; “Cachaça” do grupo de axé Timbalada e “Nosso amor é lindo” do grupo de forró Limão com Mel.⁸

Por sua vez, afirmações como: “Quem tinha tudo hoje em dia não tem mais nada” e “com fé em Deus vamos recomeçar, primeiramente Deus para recomeçar” são enunciados que, muito provavelmente, surgiam, com insistência, na fala dos moradores da cidade (Barreiros), logo após o fenômeno da cheia, aparecendo também expressões semelhantes em textos escritos por outros alunos da Escola.

Também é muito recorrente, no texto do aluno, a presença de expressão da ordem do oral, isto é, da fala: “escute bem o que eu vou te falar”⁹; “por isso, eu contar o que aconteceu”; por isso eu vou contar eu tenho que falar. Vale notar que essa maneira de narrar – anunciando o que vai ser relatado –, juntamente com a melodia, o ritmo e a rima, constitui uma marca da literatura de Cordel e, provavelmente, teria retornado desse tipo de texto para a escrita desse

⁸ “Quando o coração da gente se apaixonou
fica frágil, fácil de se entregar
**se o amor é forte,
puro e verdadeiro**
Não a nada que destrua
Passe o tempo que passar.” (Daniel)

“O **amor** me pegou **puro e verdadeiro**. Pra durar, pra durar, pra lá de fevereiro.” (Timbalada)

“**Nosso amor é lindo, puro e verdadeiro**
Nada nesse mundo irá separar nós dois
Tirar você dos meus sonhos
Nem as nossas brigas, nossa indiferença.” (Limão com Mel)

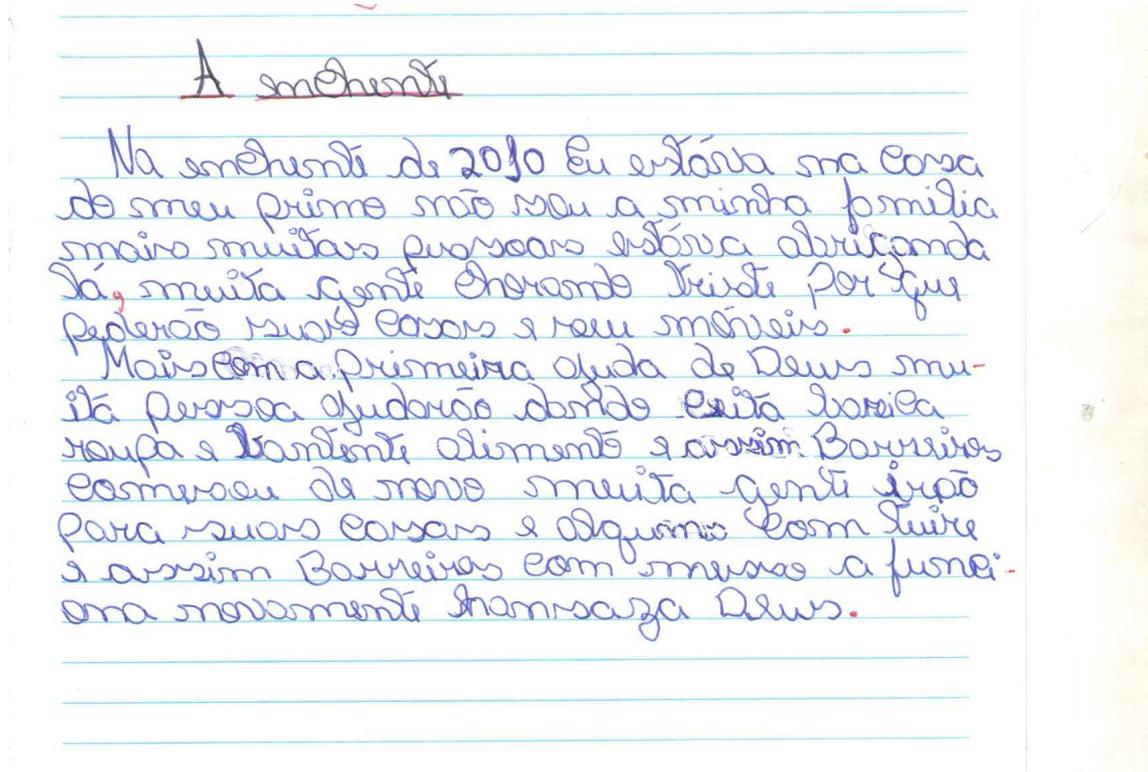
⁹ Esse trecho também remete a canções: “Não vou mais chorar” (Gustavo Lima – “E agora **escute bem vou lhe dizer**, Já não te quero mais); “Disparada” (Geraldo Vandré - **Prepare o seu coração prás coisas que eu vou contar**, Eu venho lá do sertão).

aluno. Convém, ainda, notar que a forma melódica, ritmada e rimada da escrita de A4 remete às leituras de produções de Cordel realizadas, naquele semestre, na Escola.

Considerando a proposta de Emília Ferreiro e Teberosy, pouco se poderia dizer sobre a hipótese de natureza cognitiva formulada pelo aluno, ao escrever dessa maneira. Não seria suficiente – ou mesmo, não faria sentido – afirmarmos que esse aluno possui a hipótese de que se escreve como se fala, ou de que se escreve com a marca de oralidade que aparece nos textos de Cordel. Ao que tudo indica, o texto de A4 revela, de uma forma especialmente visível, marcas de subjetividade como efeito da captura do aluno pelo funcionamento estrutural da língua.

V- Aluno 5 (A5 – 15 anos)

Ano: 9º



A enchente¹⁰

Na enchente de 2010 Eu estáva na casa do meu primo não sou a minha família mais muitas pessoas estáva abriganda lá, muita gente chorando triste por que pederão suas casas e seu móveis. Mais com a Primeira ajuda de Deus muita pessoa ajudarão dando ceita basica roupa e bantente alimento e assim Barreiros comesou de novo muita gente irão Para suas casas e alguns com tuire e assim Barreiros com messo a funciona novamente hansaza Deus.

Como transgressão da escrita, destacamos, neste texto, exemplos como: omissão de letras: muitas pessoas *estava*, *seu* moveis; troca de letras: *perderão*, *ajudarão*, *bantente*. *comesou*, *ceita*, segmentações inadequadas de palavras: *com tuire*, *com messo* e a produção estranha: *hansaza* Deus. No primeiro caso segundo as categorias de erros elencadas por Zorzi

¹⁰ Em alguns lugares deste texto, nota-se que o aluno usou a borracha para apagar e corrigir a palavra.

(1998, p.38), seria uma falta de concordância verbal e, quanto à troca de am por ão, trata-se de acordo com essas categorias, de um uso inadequado do verbo que, no caso, consiste na troca do modo verbal do pretérito perfeito para o futuro, ou melhor, são “alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão”. (p.38). No entanto, podemos retomar a mesma observação que fizemos na abordagem de textos anteriores, isto é, a assistemática implicada nesse uso coloca em questão uma hipótese de natureza cognitiva formulada pelo aluno acerca da concordância; note-se que, ao lado dos erros quanto à concordância de número aparecem os acertos em *muitas pessoas* e, ao lado da troca do modo verbal, aparece o uso correto desse modo verbal como em: eu *estava*; pessoas *estáva* abrigada lá; Barreiros *comesou*.

Destacaram-se, contudo, as trocas de letras na escrita de *bantente* (em vez de *bastante*) e de *hansaza*, além das separações inadequadas *com tuire* e *com messo*. Podemos propor que a palavra *enchente* ecoou na palavra *bastante*, transformando-a em *bantente* à semelhança do que teria acontecido em relação à palavra *cheia* no texto de A3. Dizendo de outro modo, o segmento *ente* de *enchente* (o título da redação) aparece em *bantente*, à maneira de um eco, o qual, como já foi dito, não poderia ser explicado por uma hipótese de natureza cognitiva formulada pelo aluno. Por sua vez, destacaram-se as segmentações *com tuire* e *com messo*. À semelhança do que ocorreu no texto de A3, essa variação na escrita de *comeso*, gerando uma separação inadequada (*com messo*) do termo, ocorreu após a sua escrita sem tal tipo de separação (*comesou*), colocando, mais uma vez, em questão, a proposta construtivista de um domínio progressivo do sistema ortográfico. Podemos supor que, também aqui, o termo (a preposição) *com* teria exercido alguma influência na separação, considerando ainda que, entre a escrita de *comesou* e sua separação inadequada, o aluno grafou o segmento *com* destacado do restante da palavra, em *com tuire* (em vez de *construir*).

Por fim, chamou-nos bastante a atenção a grafia *hansaza* (em: *hansaza Deus*), o que nos remeteu às expressões de cunho religioso: *hozana a Deus* (ou: *hozana nas alturas*), e *graças a Deus*. Poderíamos, então, supor que teria havido um cruzamento entre essas duas expressões, ou melhor, os segmentos sonoros dessas duas expressões teriam se cruzado na escrita do aluno, dando como resultado a produção escrita estranha: *hansaza*. Essa produção dá especial visibilidade à resistência que os “erros”, na escrita do aluno, opõem a seu enquadramento em categorias e, de maneira ainda mais forte, não se poderia admitir que tal cruzamento decorreria de uma hipótese cognitiva por ele formulada, ou seja, leva a admitir, razoavelmente, que essa grafia escapa tanto à consciência, como à aprendizagem. Assim, tal

grafia reforça, de modo especial, o destaque dado, neste trabalho, aos arranjos e rearranjos de significantes, na escrita, que apontam para um sujeito capturado pelo funcionamento da língua, segundo Borges (2006a e 2006b).

Antes de passarmos ao item seguinte, parece importante destacar um tipo de transgressão que ocorreu, de um modo geral, nos textos apresentados: a dificuldade em usar os sinais de pontuação. Apenas A5 usou uma vírgula e dois pontos, sendo um deles o ponto final os quais foram destacados por uma cor diferente do restante da redação. A1 usou somente o ponto final e A3 usou, no final do texto, um sinal semelhante a um ponto de interrogação; A4 usou apenas duas vírgulas limitando determinado termo, faltando, inclusive, o ponto final. Por sua vez, A2 não usou qualquer tipo de pontuação.

Antes de passar às Considerações finais desta Dissertação, convém mencionar a proposta aqui assumida, a nossa filiação à abordagem estruturalista de Borges (2006a, 2006b), em que a noção de erro é entendida como efeito do funcionamento linguístico, ou seja, como marca de subjetividade e de singularidade durante a trajetória do aluno na linguagem escrita, conforme foi indicado na análise das produções exemplificados.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração a proposta de estudo aqui sugerida e os caminhos que se seguiram por meio de uma discussão enriquecida por uma exemplificação de produções escritas, foi-nos possível destacar algumas particularidades em relação ao “erro” cometido pelos alunos que escrevem, no ensino fundamental II. Por sua vez, cremos que estamos lidando com uma realidade comum às escolas públicas brasileiras e acreditamos tratar-se de um tipo de abordagem valioso da educação linguística nessas escolas. Podemos afirmar: *muda-se a clientela, contudo, os resultados são os mesmos.*

Assim, focalizamos várias transgressões cometidas por alunos, em sua escrita, aos padrões gramaticais e ortográficos da língua. No entanto, destacamos os “erros” dominantes nos textos exemplificados, sobretudo aqueles que não têm, propriamente, a conotação de “erros”, de acordo com os postulados da abordagem de Borges (2006a, 2006b, 2010), que os concebe como resultados do movimento singular do sujeito.

As redações escolares apontaram, então, para uma série de suposições e interrogações por parte daquele que trabalha esse determinado assunto, no caso, quase que particular, o professor de língua portuguesa. Evocaremos, então, neste item, erros focalizados antes, com o objetivo de colocar em discussão certas afirmações que, por serem aceitas e repetidas por esses professores (e por pesquisadores) terminam por se tornar naturais, passando a constituir um obstáculo a que as tentativas de mudança surtam efeitos nesse campo de ensino. Trata-se, portanto, de discutir proposições – com que se procura explicar o surgimento de erros nesse momento da escrita do aluno (no caso, do aluno do ensino fundamental II) – as quais, segundo Ferreira e Teberosky (1986), correspondem a hipóteses de natureza cognitiva que a criança formula sobre a escrita. Recortamos, portanto três dessas proposições que se referem aos tipos de erros que nos parecem mais comuns, tomando por base as várias redações com que temos entrado em contato na Escola. São elas: a) *o aluno escreve como fala*; b) *o aluno realiza junções ou separações não convencionais das palavras*; c) *o aluno troca letras em virtude da possibilidade de representações múltiplas de uma palavra.*

Em nossa proposta de desnaturalização, tentaremos indicar que as afirmações recortadas não são simples nem homogêneas, mas, ao contrário, possuem grande

complexidade e abarcam uma variedade de casos que, pela sua heterogeneidade, não poderiam ser tratados naturalmente, sem discussão.

Quanto à primeira proposição, retomemos Buarque e Rego (1994), quando afirmam que:

...este processo de desenvolvimento não se encerra com o entendimento básico de que a escrita alfabética representa as unidades mínimas de sons da palavra. De início, mesmo quando a criança escreve alfabeticamente ela ainda comete muitos erros de ortografia. A tendência da criança é escrever como se fala e a ignorar todas as regras e convenções que contrariam uma regularidade alfabética. (p. 26)

A esse respeito, lembremos que Zorzi (1998, p.36), na sua categorização, caracteriza os erros, decorrentes dessa hipótese formulada pelo aluno (correspondente à primeira proposição), como “alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade”. Dentre essas alterações, podemos citar, portanto, vários casos, semelhantes aos que foram exemplificados por esse autor, como: *tava, pro, pra* (A1), na medida em que o aluno estaria escrevendo essas palavras, da maneira como as escuta em sua região. No entanto, quando esses termos apareciam em expressões que fazem parte de falas formais (provavelmente a fala escutada pela criança, na Igreja ou repetida pelo adulto), a sua ortografia mudava, produzindo *para, esta (está), estamos (estamos)*.

É importante realçar que, dificilmente, poderíamos admitir que o aluno passaria de uma forma ortográfica a outra, de modo consciente, ou em virtude de aprendizado. Em outras palavras, não poderíamos, razoavelmente, admitir que o aluno entenda esse apoio da ortografia na oralidade, de modo que pudesse alterar sua ortografia conforme mudasse a natureza da oralidade, quer dizer, conforme passasse de contexto coloquial para formal. Propusemos, então, que a criança teria sido capturada pelo funcionamento da língua que, ora estaria convocando palavras do contexto coloquial, ora estaria convocando palavras do contexto formal, o que coloca, portanto em questão uma hipótese de natureza cognitiva como fator explicativo do “erro”.

No que concerne às segmentações não gramaticais (junções e separações não convencionais), diz Zorzi, 1998: “Quando usamos a linguagem oral, as palavras que formam os enunciados podem se suceder sem um limite claro entre elas. Não pronunciamos as palavras uma a uma, isoladamente, mas sim em espécies de blocos com tempos de pausas variáveis entre si.” (p. 38). Segundo o autor citado, com fundamento no construtivismo cognitivista, essa proposta de separação e junção inadequadas indica, também, a influência do

uso da linguagem oral sobre a escrita, incluindo-se na primeira proposta – o apoio da escrita na oralidade –, sendo que, nesse caso, a escrita da criança estaria se apoiando na dimensão rítmica da oralidade, como indicam os seguintes exemplos: *pramim, porela, cinbora* (A1). No entanto, a marcante heterogeneidade dessas junções e separações colocam em questão a proposta de que esses erros decorreriam de uma hipótese de natureza cognitiva formulada pela criança. Por exemplo, em A3, destacam-se as diversas maneiras de grafar a palavra começou (*comesou, com me sou, come mesou e com mesou*), colocando, portanto, em questão o ritmo como explicação para essas separações não convencionais. Também em A5, o segmento *com* (*con*), ao ser separado, inadequadamente, em *com tuire*, não deixa claro um apoio no ritmo com que essa palavra é enunciada, levando-nos a supor que a escuta do segmento sonoro (*com*), como uma palavra (gramaticalmente, uma preposição), teria influenciado essa separação, influência que insiste em outro lugar do texto: *com messo*. Por sua vez, na junção inadequada *conserteza*, o ritmo com que se pronuncia essa palavra teria exercido influência a qual parece, contudo, ter se conjugado a uma outra: a da sonoridade da palavra *consertar* cujo sentido ocupa um lugar de destaque naquele segmento do texto, conforme foi indicado antes. Poderíamos supor que teria havido uma condensação (uma metáfora) entre *com certeza* e *consertar*, influenciada por uma semelhança sonora entre as duas palavras. Em outros termos, essa junção inadequada apontou para a captura da criança pelo funcionamento da língua e, nessa captura, a semelhança sonora exerceu papel de destaque. Em consonância com essa proposta, convém ainda retomar, neste momento, a discussão já realizada no que toca as separações inadequadas *a dorei* e *briga deiro* (no texto de A1). Conforme foi colocado, o segmento *dorei* (de: *a dorei*) e *deiro* (de: *briga deiro*), provocam um efeito de semelhança sonora, possuindo, inclusive, as mesmas letras (com inversão). Por sua vez, os segmentos *agra* (de: *agra de ci*) e *briga* (de: *briga deiro*) também provocam um certo efeito de semelhança, destacando-se que as letras do primeiro (*agra*) estão contidas no segundo (*briga*).

Em relação à terceira proposição (o aluno erra em virtude de existirem várias possibilidades de representar uma palavra), as línguas contêm várias possibilidades de representar um mesmo som, gerando, portanto, trocas de letras, como, no caso do português, as trocas entre *s* e *z*, e trocas entre *s*, *ss* e *ç*. Essas trocas, nas produções escritas em discussão, revelaram uma grande heterogeneidade e imprevisibilidade, indicando, em alguns momentos de trocas, que os alunos eram afetados, pela dimensão sonora das letras, ou melhor, a sua escrita, nesses momentos, parecia sofrer um efeito de semelhanças e diferenças sonoras entre as letras. É o caso, por exemplo, de A3 cuja escrita: *Barreiros, rradio, e rrepeti* estaria

indicando que, a sons idênticos, correspondem letras idênticas, aparecendo, entretanto, nesse texto, a grafia: *rio*. Por sua vez, esse aluno escreveu *comesou, caza e sujozé*, indicando que, para sons diferentes equivalem letras diferentes, mas, logo adiante escreveu *São José*. Nessa direção, o aluno A2 escreveu *rei, quareiro (quoreiro?), cori*, escrevendo também *casa, pezava, dezedo, dezi*. Com base no que foi colocado, é importante notar que os casos de trocas de letras, aqui recortados, estariam indicando a influência da dimensão sonora dessas letras. Essa influência, contudo, não poderia se submeter a algum tipo de regularidade, em virtude de seu caráter heterogêneo e imprevisível.

É importante ainda retomarmos a discussão realizada a respeito da produção escrita estranha de A5: *hansaza* (em: *hansanza Deus*), o que nos fez supor que teria havido um cruzamento entre expressões como: *hozana a Deus* (ou: *hozana nas alturas*), e *graças a Deus*. Nesse caso, segmentos sonoros dessas expressões, teriam se cruzado na escrita do aluno, dando como resultado essa produção estranha. Assim, tal produção deu especial visibilidade às combinações e recombinações de significantes, na escrita, que apontam para um sujeito capturado pelo funcionamento da língua, segundo Borges (2006a e 2006b).

A partir da discussão dessas três proposições, tentaremos destacar alguns pontos gerais:

1- Em primeiro lugar, podemos dizer que, nos diversos casos mencionados, trata-se, em última análise, da proposição de que a criança, nesse momento, *escreve como fala*. A esse respeito, propomos que, em vez de fazermos essa afirmação ou de substituí-la por outras equivalentes, como: *a criança, ao escrever, se apoia na oralidade; a criança escreve como escuta; ao escrever, a criança é influenciada pela fala (ou pela oralidade)* etc, falaremos na *presença da dimensão sonora da palavra na escrita* do aluno, nos textos focalizados. A esse respeito abriremos um parêntese para fazermos referência a Pommier (2011) que destaca o fato – aceito comumente pelos autores que trabalham com a escrita – de que a criança precisa apagar, esquecer a dimensão pictórica da letra, substituindo-a pela dimensão sonora, para poder, propriamente, escrever. O exemplo dado pelo autor consiste na decifração do *rebus*; assim, o desenho de um sol e o desenho de um dado têm que ser substituídos pelos segmentos sonoros correspondentes a esses desenhos, para podermos ler/decifrar a palavra *soldado* (*sol + dado*). Lembremos que, para Ferreiro e Teberosky (1986), ao ultrapassar a fase em que domina a dimensão pictórica da grafia, a criança ingressa, propriamente no processo de alfabetização onde prevalece a dimensão sonora,

primeiramente, constituindo a fase silábica, na qual a criança primeiro concebe que uma letra representa um segmento sonoro denominado sílaba, seguindo-se a fase alfabética em que ela passa a conceber que a letra representa o segmento sonoro mínimo denominado fonema, havendo, entre uma e outra, uma fase intermediária. No entanto, Pommier (2011) vai mais além quando propõe que, na escrita, a dimensão sonora da letra deve também, em certa medida, ser apagada na escrita da criança, afirmando: “Enfim o caminho em direção do alfabetismo leva em conta não só o apagamento da imagem – primeiro, em prol da sílaba; depois, da literalidade –, mas também mostra que o som não deve ser tomado como o equivalente do signo escrito.” (p. 19)

Assim, para esse autor, o aluno deveria deixar de tomar o som como equivalente da palavra escrita, ou melhor, não deveria se fixar numa relação de equivalência entre a letra e seu valor sonoro, em que cada letra representasse um valor sonoro. Entendemos, portanto, que essa proposta toma um caminho inverso ao caminho seguido pelo construtivismo cognitivista, na medida em que, neste último, para se alfabetizar, a criança deve conceber que cada letra representa a unidade sonora mínima, conforme já foi dito. Nessa inversão, podemos supor que seria a fixação do valor sonoro de uma letra que estaria na base de várias das trocas entre letras realizadas pelos alunos, nas redações exemplificadas, ressaltando-se, contudo, a natureza heterogênia dessa troca. Nesse sentido, coloca o autor mencionado: “Realmente, uma identidade do som não garante uma identidade de letras, não só porque letras diferentes podem ter uma vizinhança sonora (por exemplo: o *v* e o *f*), mas, sobretudo, porque toda língua (e não só o chinês) está exposta a certa homofonia.” (p 19).

Pareceu-nos importante destacar, ainda, neste ponto da discussão, a seguinte afirmação de Pommier (2011): “A escrita alfabética, contradizendo um preconceito corrente, reivindica não só um desprendimento do valor icônico, mas também, *em menor medida*, do valor sonora das grafias literais.” (p. 19, ênfase nossa)

A expressão *em menor medida* realçada na citação, talvez esteja indicando que o valor sonoro da letra possui um aspecto paradoxal, uma vez que, ao mesmo tempo em que se precisa substituir o valor pictórico da letra pelo seu valor sonoro, precisa-se – pelo menos em certa medida – apagar esse valor sonoro, desprendendo-se dele, para que se possa, propriamente, escrever.

2- Fechando esse parêntese, passemos ao segundo ponto que consiste em indicar que a presença da dimensão sonora da palavra estaria explicando grande parte dos erros que persistem em redações de alunos do ensino fundamental II. No entanto, com base nos casos exemplificados, é importante notar que a dimensão sonora da escrita, como geradora/provocadora de erros, faz-se presente, nos textos, com maior ou menor força, isto é, com maior ou menor visibilidade. Por sua vez, essa dimensão sonora se faz presente de vários modos, produzindo diversos efeitos de semelhança sonora sobre a escrita, os quais se caracterizam por ser, marcadamente, heterogêneos e imprevisíveis, conforme se pôde apontar no enfoque dos casos exemplificados. Nessa perspectiva, a dimensão sonora, por meio do funcionamento metafórico e metonímico, teria capturado o sujeito, aprisionando-o em vários pontos de sua escrita, ou melhor, retornando em diversos lugares dessa escrita, demandando, portanto, que seja apagada, esquecida, ou melhor, demandando que o sujeito dela se desprenda.

3 - Por fim, como terceiro ponto, contido nos dois outros, realçamos, mais uma vez, que a heterogeneidade e a imprevisibilidade que marcam os “erros” – cometidos pelos alunos em foco – não poderiam se coadunar com a proposta de que esses “erros” decorrem de hipóteses de natureza cognitiva formuladas, portanto, por um sujeito epistêmico, consciente dessa formulação. Diversos “erros” com que nos confrontamos, nas redações desses alunos, apontam, conforme foi discutido, para um sujeito capturado pelo funcionamento estrutural – metafórico e metonímico – da língua que faz retornar, tanto fragmentos de escrita e de fala, quanto a dimensão sonora dessa fala. Reafirmamos o que propõe Borges (2006a, 2006b), no sentido de que não se poderia sustentar uma relação representacional entre escrita e oralidade – ou seja, a suposição de que a escrita representa a oralidade – na medida em que a fala estaria presente, na escrita, de diversas maneiras, em várias dimensões, por meio do funcionamento linguístico, colocando em questão, nesse movimento, a consciência, o desenvolvimento e a aprendizagem ou, até mesmo, oferecendo resistência a uma aprendizagem. A esse respeito, é importante realçar que as marcas de subjetividade do aluno, concebidas como efeitos, na escrita, de sua captura pelo funcionamento linguístico, não se reduzem aos “erros” os quais seriam um caso dessa captura, haja vista o exemplo de A4. No texto desse aluno, tais marcas de subjetividade estão especialmente visíveis sem, contudo constituírem “erros” ou transgressões aos padrões da língua constituída. Pode-se notar que esse aluno cometeu poucos “erros”,

considerando o erro como transgressão ou desvio de padrões gramaticais ou ortográficos da língua.

Para finalizar esta Dissertação, mais algumas considerações nos pareceram relevantes – algumas delas insistindo no que já fora dito –, no tocante ao aluno com que estamos envolvidos profissionalmente, levando em conta a discussão de natureza teórica, realizada neste trabalho de pesquisa, enriquecida por reflexões fundadas na prática e pela exemplificação de natureza empírica.

Assim, em relação aos alunos que iniciam a trajetória da escrita de textos (no 6^a ano), percebemos que não têm uma preocupação com a forma, nem com a gramática; isso demonstra uma liberdade maior ao escrever esses textos, sem nenhuma pontuação ou acentuação. O que nos chamou a atenção, portanto, foi à liberdade das produções, sem rasuras, ou marcas de borracha. Já nos alunos do 9^o ano, percebemos outra realidade.

Desse modo, os alunos das séries finais, (9^o ano) têm uma preocupação, a mais, com as produções e acreditamos que essa preocupação é adquirida ao longo dos anos, por meio da prática da escrita, segundo a teoria tradicional. Podemos perceber isso, logo de início, pelas autocorreções que os alunos realizam em seus próprios textos. Uma das evidências disso são as marcas de rasuras que ficam nos textos sem que ninguém, naquele momento específico, estivesse orientando-os a corrigir, mesmo em uma atividade que, supostamente, não valeria pontuação para uma possível promoção de ano. Um aspecto, também notado, foram as cobranças que eles exercem sobre si mesmos, no momento da produção, tendo sido relatado algo do tipo: “posso escrever a lápis, para depois apagar o que tiver errado?”. Outro fato interessante consistiu em perguntar sobre a quantidade de linhas exigidas, o que não determinamos, indicando, assim, um reflexo da educação tradicional.

Vale notar, porém, que os alunos, embora com esse tipo de preocupação, não deixaram de cometer vários tipos de erros em seus textos escritos.

Podemos dizer que esses alunos se tornaram frutos de uma educação tradicional, em pleno momento em que a teoria que está em voga é a teoria cognitivo-construtivista. É esse fora do texto que a teoria tradicional vai caracterizar como “erro” e que deve a todo o custo ser evitado, como fala Bagno (2002), ou melhor, tudo o que foge às normas-padrão tem de ser evitado.

É essa visão tradicional que faz com que o aluno, desde cedo, apague o que parece estar fora da linguagem e cria a cultura de que, logo, a borracha deve fazer parte dos materiais escolares dos alunos. A ideia tradicional de erro articula-se a essa visão de que a borracha é que vai fazer a higienização do texto produzido pelas crianças que alimentam a crença de que devem apagar para higienizar o seu caderno e a sua produção, gerando um certo “medo” em relação à escrita.

Numa outra perspectiva, a teoria cognitivo-construtivista vai dizer que o “erro” é importante, pois significa que a criança está levantando hipótese (de natureza cognitiva) sobre a escrita e, é por meio desses erros, que se podem inferir tais hipóteses. Por sua vez, conforme foi exemplificado, essa proposta teórica parece não dar conta de grande parte dos “erros” cometidos pelos alunos, ao escreverem seus textos.

Não parece demais repetir que os alunos que escrevem revelam certa falta de domínio, na medida em que entram, em seu texto, expressões do cotidiano, as palavras de sua comunidade, as influências de seu povo, de sua cultura. Logo, a escrita de textos em sua fase inicial não é algo que nos pareça ancorada naquilo que propõe a teoria psicológica cognitiva, embora devamos reconhecer o mérito dessa proposta.

Por fim, relembremos que, na abordagem estruturalista da aquisição da linguagem escrita, assume-se que se trata de um processo de assujeitamento, de captura do sujeito (na concepção psicanalítica); nesse sentido, estando assujeitada, a criança irá sendo capturada pelo funcionamento linguístico, sem que possa exercer um domínio sobre esse funcionamento que o invade e se torna, especialmente, visível em sua escrita inicial.

Nessa perspectiva, o que o “erro” demonstrou, na presente pesquisa, foi o movimento da língua, o efeito de funcionamento linguístico envolvendo o sujeito que, por sua vez, não tendo controle sobre ela, é envolvido nesse processo de *vir a ser escrevente*, o que nos levou a insistir na proposta, aqui assumida, de que esse movimento demonstra que o aluno é capturado pela língua; por sua vez, os “erros” destacados se constituem como efeitos desse movimento e, como tal, consistem em marcas de subjetividade.

Como consequência, podemos dizer que essa visão de língua e de sujeito implica uma mudança na forma de trabalhar a escrita na escola, destacando-se, nesse contexto, o modo como o “erro” pode ser visto, isto é, como efeitos produzidos pela subjetividade do aluno, constituindo, portanto, marcas de sua singularidade nos textos por ele produzidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da Gramática por ensino de língua sem pedra no caminho**-São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Análise de textos fundamentos e práticas** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. **Lutar com palavras coesão e coerência**-São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Território das Palavras: estudo do léxico em sala de aula**-São Paulo :Parábola Editorial, 2012.
- AZENHA, M. G. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1993.
- BAGNO, Marcos. **Língua Materna: letramento, variação e ensino** / Marcos Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs. - São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico o que é, como se faz**. São Paulo, Loyola. 1999.
- _____. **A norma oculta língua & poder na sociedade Brasileira** ---São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Sete Erros aos Quatros Ventos a Variação Linguística no Ensino de Português** --
- São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- _____. **Dramática da Língua portuguesa: tradição gramatical, & exclusão social**. 2ª ed. Edições Loyola, São Paulo 2001.
- BECHARA, E. (1999a), “**A sobrevivência da língua culta**”, in Academia Brasileira de Letras na Imprensa 1999. Rio de Janeiro, ABL.
- BORGES, S. **O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan**. Goiânia: Ed. da UCG. 2006a.
- BORGES, S. **A aquisição da escrita como processo linguístico** In Lier- DE Vitto, Lúcia Arantes. (org). Aquisição, Patologia e Clínica de Linguagem. São Paulo: EDUC, FAPESP. 2006b
- BORGES. S. **Psicanálise, Linguística, Linguística**, São Paulo: Ed. Escuta 2010

BUARQUE, L. L.; REGO, L.L.B. **Alfabetização e Construtivismo**. Recife: Editora da UFPE, 1994.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009(coleção pensamento e ação na sala de aula).

CAMPOS, H. Ideograma, anagrama, diagrama: uma leitura de Fenallosa. In: Campos, Haroldo de. **Ideograma: lógica, poesia, linguagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994. p. 23-107.

CARRAHER, D. W. **Educação Tradicional e Educação Moderna**. In: CARRAHER, T. N. (org.). *Aprender Pensando: contribuição da Psicologia Cognitiva para a Educação*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DE LEMOS, Cláudia. **Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio**. *Substratum*, vol. 1, no. 1, p. 121-136, 1992.

DE LEMOS, C. **Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação**. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 42: 41-70, 2002.

Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade/org/ BEAUCHANP. J, PAGELS, D, NASCIMENTO. A. R, (org) - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogêneses da língua escrita**. Trad. de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. Trad. Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 8ª ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

FREITAG, B. **Aspectos Filosóficos e Sócio-Antropológicos do Construtivismo Pós-Piagetianos**. In: *Construtivismo Pós- Piagetianos: Um novo Paradigma sobre Aprendizagem*.

GROSSI, E. P., BORDIN, J. (orgs). 12ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOCH, I.V; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ªed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

LIER-DE VITTO, M.F.; CARVALHO, G.M. **O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem.** In: FINGER, I.; QUADROS, R.M. Teorias de aquisição da linguagem. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MORAIS, A.G. **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização?.** In: MORAIS, A.G.; ALBUQUERQUE, E.B.C.de; LEAL, T.F; (org.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A.G. **Ortografia Ensinar e Aprender.** 2ª Ed. editora Ática. São Paulo- São Paulo. 1999.

MARCUSCHI. L. A. **da fala para a escrita: atividade de retextualização.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCH, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros, e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança.** Trad. Manoel Campos. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

POMMIER, G. História da escrita e a aprendizagem de cada criança. Em: LIER-DE VITTO, M.F.; ARANTES, L. **Faces da escrita: linguagem, clínica, escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola,** Sírio Possenti-Campinas, São Paulo: Mercado de letras: Associação de leitura do Brasil, 1996. (coleção leitura no Brasil).

SACCONI, L. A. (1998): **Não erre mais!** 23ª ed., São Paulo, Atual.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral.** 30ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006, [1916].

SILVA, S.V; CIRANKA,L.F.M. **A língua portuguesa na escola ontem e hoje.** In: Linhas Críticas. V.14,n. 27 p. 271-287,jul./dez. 2009.

SILVA, R.V.M. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. “**O português são dois: Novas fronteiras...**” velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004-(língua [gem];6).

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**, 5ª. Ed.- São Paulo: Contexto, 2007.

SUASSUNA, L. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**, 3ª. Ed, Ed. Universitária da UFPE, 2011.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a Escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. Trad. SCHILLING, C., 3ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

VIGOTSKY, L, 1896-19384. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**/L. Vigotsky; organizador Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.-7ª ed. São Paulo: Martins Fontes,2007.-(psicologia e pedagogia).

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