

GÊNERO TEXTUAL E ORTOGRAFIA: O ERRO SINGULAR EM TEXTOS DE UM ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adna de Almeida LOPES
(Universidade Federal de Alagoas)

ABSTRACT: The spread of reading-writing practices, at school, can be seen through a directive to the features of textual genres which are present at the researches that have as focus the 'application', enrolled in a generality. The understanding about orthographic mistake, in this context, has as a central point the homogeneity of the kinds of mistakes made by students. Questioning this attempt of 'universalization', we propose to reflect, in this work, about the possibility of emergency of the singularities in the orthographic mistakes present in school writing submitted to the genre specifics. We'll deal, specifically, on texts which belong to two genres: the rewriting of a narrative and the production of a comment about a lecture, by student of 3rd. grade–elementary school, adopting as theoretical basis studies which focus falls on the conception of a language marked for the lack (MILNER, 1987; LEMOS, 1992).

KEYWORDS: writing; error; singularity.

1. Introdução

As práticas de leitura e escrita, na escola, têm sido direcionadas para as características dos gêneros textuais presentes, principalmente, nos livros didáticos e nos projetos escolares. A expansão dessas práticas pode ser vista pela “preocupação em pesquisar, estudar, descrever, explicar e ensinar diferentes gêneros textuais” e pelas contribuições das pesquisas que têm como foco à “aplicação”, inscrita numa generalidade, em textos “de qualquer natureza, literário ou não, oral ou escrito, caracterizado por função específica e organização retórica mais ou menos típica” (MEURER, 2002, p.18). Nesse contexto, o entendimento sobre o erro ortográfico recai sobre a “experiência” de contato com a escrita em termos escolares, “o que implica em certos conhecimentos já desenvolvidos a respeito deste sistema” (ZORZI, 1998, p. 83), assim como uma homogeneização dos tipos de erros produzidos pelos alunos.

Questionando essa tentativa de “universalização”, propomo-nos refletir, neste trabalho, sobre a possibilidade de emergência da singularidade nos erros ortográficos presentes em escritas escolares submetidas às especificidades dos gêneros, detendo-nos, especificamente, em dois textos pertencentes a gêneros distintos: a reescrita de uma narrativa e a produção de um comentário sobre uma palestra, por um mesmo aluno da 3^a série do ensino fundamental de uma escola comunitária da cidade de Maceió, Estado de Alagoas. É uma tentativa nossa de responder à questão: Como observar o erro ortográfico em gêneros diferentes? Ou, como relacionar esse tipo de erro aos gêneros produzido pelos alunos?

Adotando como base teórica estudos (MILNER, 1987; LEMOS, 1992), cujo foco recai sobre a concepção de uma língua marcada pela falta, tentaremos refletir sobre o modo como a produção do erro singular pode indicar uma relação com a linguagem sem os “recalcamentos” impostos pela “linguagem escrita constituída” (BOSCO, 2002). Parte-se, assim, da busca por proposições universalizáveis, através de uma noção de língua Uma, completa; para a busca da instância singular, pela noção de língua constituída pelo equívoco, pelo heterogêneo, uma vez que, segundo Milner (1987, p. 14): “sempre na série de lugares homogêneos levantam-se algumas singularidades”.

2. A heterogeneidade da língua

Quando estabelece diferenciações entre língua e linguagem e entre o que se diz ser as línguas ou uma língua, Milner afirma que, por abstração, se se conferir às propriedades como as de um ser autônomo, tem-se o que se chama linguagem. Por outro lado, se se diz “as línguas” é porque há a possibilidade de elas terem certas propriedades que as definem, formando como se tem afirmado, uma classe consistente em que “os elementos podem ser pensados todos juntos sem contradição” (MILNER, 1987, p. 11).

Para o autor, no entanto, essa afirmação já estabelecida pode ser contrariada quando se observa que a classe das línguas “pode ser dita inconsistente, uma vez que sempre um de seus elementos é de tal ordem que ele não pode ser colocado sem revelar-se incomensurável a todos os outros” (IDEM, p. 12).

Recorrendo a Saussure em *Le périple structural*, o autor diz que a lingüística não estuda diretamente a faculdade da linguagem. Enquanto abstração, a linguagem somente pode ser vista pela materialidade das línguas:

A linguagem concerne a Lingüística sob a forma de uma condição de possibilidade material da língua e das línguas: Saussure fala da ‘faculdade de constituir uma língua’. Esta faculdade natural se realiza nas formas observáveis que são as línguas (MILNER, 2002, p. 24 – tradução nossa¹).

Milner insiste no conceito de língua relacionado ao não-idêntico. Se, para a ciência decidir o que pertence ou não à língua passa pela identidade, por outro lado, essa identidade é permeada pelas diferenças, (de sentido, de síntese, de ‘níveis de língua’, de divergência nos julgamentos de gramaticalidade, etc.) que ele chama de “acidentes diversos”. Assim, “identidade e diferença se embaralham” (MILNER, 1987, p. 12).

Nesse sentido revela-se a insegurança de se ter a língua como substância e, nesse ponto, Milner recorre à asserção de Saussure de que “a língua é uma forma e não uma substância” (CLG, p. 141) para afirmar que:

Aceitemos, então, que se nomeie *a língua* a este núcleo que, em cada uma das línguas, suporta sua unicidade e sua distinção; ela não poderá representar-se do lado da substância, **indefinidamente sobrecarregada de acidentes diversos**, mas somente como uma forma invariante através de suas atualizações, visto que ela é definida em termos de relações (MILNER, 1987, p. 12 – grifo nosso).

Voltemos, então, ao ponto de que ao lado da exigência de cientificidade e da possibilidade de definição da identidade (unicidade) da língua, está, também, a possibilidade de fazer valer a dimensão da não-identidade. É a isso que Milner chama de equívoco, revelado através de diferentes formas lingüísticas, entre elas: a homofonia, a homossemia, a homografia, o duplo sentido, as meias palavras. Identidade e diferença de uma forma passam a ser, “ela mesma” e “uma outra”, numa relação de não-identidade de si mesma; ou, de outro modo, a forma dá a segurança e, pela substância permeada de “acidentes” chega-se ao que a língua é: não-idêntica a si mesma:

[...] uma locução trabalhada pelo equívoco é ao mesmo tempo ela mesma e uma outra. Sua unicidade se refrata seguindo séries que escapam ao desconto, visto que cada uma, apenas nomeada – significação, sonoridade, escrita, etimologia, sintaxe, trocadilho ... – se refrata por sua vez indefinidamente: [...] a substância da língua revelando, enfim, o que ela é: o não idêntico a si (MILNER, 1987, p. 13).

¹ As traduções do francês, neste trabalho, são nossas.

O equívoco não poderia ser admitido sem que se distinguíssem, mesmo por abstração, os estratos (a divisão e a classificação gramatical: os grupos e frases, os tipos e ordens): “da mesma forma que os paradoxos consistem apenas em confundir os tipos, o equívoco se resolve em um fantasma nascido da conjunção indevida de vários estratos: **ele explode em univocidades combinadas**” (IDEM–grifos nossos). Logo, aparece o equívoco na univocidade.

Comentando a simetria jakobsoniana, Milner (2002) discute como a desordem aparece num universo marcado pelo regular:

Portanto, nesse universo regularmente agenciado, a desordem algumas vezes aparece: quando, na linguagem mesma, introduz-se uma dissimetria à qual nenhuma regra pode adornar. É o instante patético onde um poeta se cala. É evidente, então, que ninguém dirá mais além do que já foi dito. Aqui, o lingüista reencontra o limite de seu saber: **a língua se mostra a ele de um ponto sobre o qual ele não tem influência, porque é um ponto de falta irremediável.** [...] o real da língua faz irrupção pelo real de uma falta. (MILNER, 2002, p. 138-39 – grifos nossos).

Poderíamos demonstrar a irrupção do real pela seguinte proposição: há o regular (o simétrico) que, rompido, leva a uma falta (o real da língua). E esse espaço de falta, de não-sentido, é a **língua**. Já o equívoco é produzido por uma articulação simbólica, pelo aparecimento do real no simbólico.

Segundo Milner, para que uma língua seja percebida ‘claramente’ ela teria que ser concebida na “isotopia absoluta”. Tal é o desejo das gramáticas e dicionários, quando negam a insistência desse real: uma língua isotópica, sempre com a mesma fisionomia, seja de qual lado se olhe:

Uma língua, como objeto possível de uma proposição validável por todos, e mais ainda da menor escrita científica, reclama ser sempre distinguível do que não é uma língua, sempre distinguível de uma outra língua, sempre idêntica a ela mesma, sempre inscribível na esfera da univocidade e sempre isotópica. Em uma palavra, ela deve ser **Uma** (MILNER, 1987, p. 14).

De fato, essa noção de língua **Uma**, completa, faz-se necessário à gramática, como condição até de existência, uma vez que busca proposições universalizáveis. Milner mostra, no entanto, que mesmo os dados mais simples não confirmam essa univocidade: “sempre na série de lugares homogêneos levantam-se algumas singularidades”. É a língua consagrada ao equívoco pela alíngua, que desestratifica os estratos gramaticais e as descrições lingüísticas e que confunde as sistematicidades entre som/sentido, menção/uso, escrita/representado. Desse modo, a língua seria sempre lugar do equívoco, do singular, do heterogêneo:

Um modo singular de produzir **equívoco**, eis o que é uma língua entre outras. Assim, ela se torna coleção de lugares, todos **singulares** e todos **heterogêneos**: de qualquer lado que se a considere, ela é outra para ela mesma, incessantemente heterotópica (IDEM, p. 15 – grifos nossos).

Em contrapartida, o desejo de busca do universalizável, nas regras da gramática e nas definições dos dicionários, seria o que Milner (IDEM, p. 15) define como um ‘pavoneamento’, uma ‘caricatura’, uma ‘máscara arbitrariamente construída’, pouco importando que “a linguagem seja apenas deriva, pois somente a língua conta a seus olhos”, língua, como objeto da lingüística, completo e uno.

No entanto, visto desse modo, pode parecer que é através das primeiras proposições (o regular, o repetível, etc.) que surgem, aleatoriamente, as segundas (o irregular, o singular,

etc.) como se existissem apenas diferenças, marcadas por uma dicotomia. Um estudo poderia ser aqui referenciado para mostrar que, em verdade, há uma **tensão** marcando constantemente essa relação. É o que Felipeto (2003, p. 60), recorrendo a Willemart (1996) afirma: “há sentido para além do insólito” e, ainda, “há uma ordem subjacente às irregularidades” que fazem com que esse movimento de linguagem não seja aleatório.

3. Os erros na narrativa e no comentário

Os textos aqui analisados fazem parte de um trabalho de escrita, através de projetos didáticos, desenvolvido em uma turma de 3ª série, num período de três meses (fevereiro a maio de 2006). Foram selecionados, de cada aluno, versões de reescrita do conto “O touro e o homem”² de Câmara Cascudo e versões do comentário de uma palestra sobre “Drogas”, numa visita da turma à sede da Polícia Federal. Essas versões pertencem hoje ao acervo “Práticas de Textualização na Escola”, do projeto de pesquisa “Manuscritos Escolares e Processos de Escrita”³.

Focalizamos as observações deste trabalho nas versões produzidas pelo aluno Luiz Felipe da Silva, detendo-nos, para uma comparação dos erros ortográficos, nas primeiras versões da reescrita e do comentário; e, para uma reflexão sobre a singularidade do erro ortográfico, nas versões da reescrita do conto.

A seguir, as primeiras versões escritas pelo aluno Luiz Felipe.

² Para uma melhor compreensão da reescrita da narrativa, reproduzimos o conto “O touro e o homem”: “Um touro, que vivia nas montanhas, nunca tinha visto o homem. Mas sempre ouvia dizer por todos os animais que era ele o animal mais valente do mundo. Tanto ouviu dizer isto que, um dia, se resolveu a ir procurar o homem para saber se tal dito era verdadeiro. / Saiu das brenhas, e, ganhando uma estrada, seguiu por ela. Adiante encontrou um velho que caminhava apoiado a um bastão. / Dirigindo-se a ele perguntou: / -Você é o bicho homem? / - Não! – respondeu o velho. – Já fui, mas não sou mais! / O touro seguiu e adiante encontrou uma velha: / - Você é o bicho homem? / - Não! Sou a mãe do bicho homem! / Adiante encontrou um menino: / -Você é o bicho homem? / - Não! Ainda hei de ser, sou o filho do bicho homem. / Adiante encontrou o bicho homem que vinha com um bacamarte no ombro. / - Você é o bicho homem? / - Está falando com ele! / - Estou cansado de ouvir dizer que o bicho homem é o mais valente do mundo, e vim procurá-lo para saber se é mais do que eu! / - Então, lá vai! – disse o homem, armando o bacamarte, e disparando-lhe um tiro nas ventas. / O touro, desesperado de dor, meteu-se no mato e correu até sua casa, onde passou muito tempo se tratando do ferimento. / Depois, estando ele numa reunião de animais, um lhe perguntou: / - Então, camarada touro, encontrou o bicho homem? / - Ah! Meu amigo, só com um espirro que ele me deu na cara, olhe em que estado fiquei!” (CASCUDO, 2003, p. 8-10).

³ O projeto de pesquisa “Manuscritos Escolares e Processos de Escrita”, financiado pelo CNPQ, possui em seu acervo mais de 3000 manuscritos escolares para constituição de material de análise para alunos e pesquisadores do Centro de Educação-CEDU, da Universidade Federal de Alagoas-UFAL.

10/02/2006

1ª versão

O Toro E o Home

Um Toro que vivia nas montanhas
ruca Teo tinha visto home mais sepe o
kim dige ~~to~~ Por Todos Animas que Era de
u Animas mais caros e kalmte do pro mundo
o ditato o ki dige isto fue um dia resolveu air
Aprocuradele sail das ~~br~~ breas Par uma Esta-
da seguiu Parerela adiante Emclato e kelho
que tra camião ca um bastão dirigiuse
A ele voce e home habichahome não já fui mais
→ não só mais adiante Emclato uma kelha Pe-
gute e voce e o bichohome não só a mais do
→ bichohome a adiante Emclato e menino voce
e o bichohome não a id indo ~~Exitei~~
dice só o kilho do bicho bichohome adiante
→ e Emclato e home voce e o bichohome estão
Falado caele sobre o ki dige mais kalmte do
mudo e kim Pegutar e é mais ou quieu
Então lava armado e bacamate deu o
Tiro nas veias e tor Toro e dez Perador
de aer careu no mato ~~Ater~~ A sua casa
que Paso ~~muito~~ muito ~~to~~ sibrantado
de feimeto estava de sua reunião
de Animas um dell. li Peguto i a Er
→ camaradours Emclato e bichohome
a meu amigo só com. Exitei na cara
Olha que Estmado eu fiquei.

Luiz Felipe da Silva 3ª

alibra

Fig. 1 - Manuscrito "o toro E o Home", 1ª versão, escrito em 10/02/2006.

19/05/06
03/05/2006

Luiz, Belise, da Silva

Eu gostem do fimem que ele calaco Pa
ra a gente assistir falando sobre as dro
gas e sobre o crack não vai na onda do
Delega de tomar maconha de falar do re
trajeto que falava sobre as macon
has e sobre o crack eu gostem quando do
cantar o hino nacional do Brasil e gostem
da música da Pátria Brasil eu gostem
da reunião que fala sobre os drogas e
eu eu gostem do almoço do Dr. Reginaldo
leu o livro para a gente entender mais
de falar muitas coisas e teresão arcarter
que eu gostem foi arcarter do crack no
os organizados vai bistr quando o car
ra vai que por humano vai estragado
do organizados eu gostem do livro
que ele mede falando sobre as
drogas ele fala que o tráfico usa
va um elecoido para entregar
a maconha ele apresentou os delega
do eu gostem da quele PIBIN quele
fala sobre as maconhas.

Fig. 2 - Manuscrito "Eu gostem do fimem", 1ª versão, escrito em 03/05/2006.

Como podemos observar, através de uma leitura atenta dos textos, tanto o enredo do conto "O touro e o homem", quanto o conteúdo da palestra sobre "Drogas", podem ser recuperados. No entanto, os problemas do texto recaem nas questões mais formais, entre elas: ausência de parágrafos, a pontuação apenas com o ponto final, erros na segmentação das palavras e erros ortográficos.

Fazendo um levantamento desses últimos (59 erros ortográficos na narrativa e 43 no comentário) podemos afirmar que todos eles são erros previsíveis na escrita de alunos das séries iniciais do ensino fundamental e estão incluídos nos estudos sobre o erro ortográfico

que adotam como procedimento metodológico de seleção, basicamente, os critérios de regularidade, frequência e previsibilidade⁴. No quadro abaixo, apresentamos alguns deles.

RESCRITA DA NARRATIVA FICCIONAL	COMENTÁRIO SOBRE UMA PALESTRA
montonhas/montanhas	gostem/gostei
nuca/nunca	fimem/filme
home/homem	var/vá
sepe/sempe	golega/colega
ovi/ouvir	fomar/fumar
breas/brenhas	levinho/livrinho
adeamte/adiante	muntas/muitas
adinte/adiante	e tereçãonte/interessante
emcloto/encontrou	noço/nosso
erei/serei	livio/livrinho
valmte/valente	
passo/passou	
epiro/espirro	

Fig. 3 - Exemplificação dos erros ortográficos nas primeiras versões dos textos.

Os estudos sobre os processos de aquisição do sistema ortográfico ou sobre as dificuldades que este sistema traz em sua aprendizagem (NUNES et al., 2000; MORAES 1998 e 2002; LALANDE & GAGNÉ, 1998; FERREIRO et al, 1996; dentre vários outros) possibilitam identificar claramente alguns destes erros no texto do aluno.

Podemos reconhecer nas categorizações que estes autores apresentam uma “troca de letras com sons parecidos”, a exemplo de “golega” (para “colega”). A troca do “i” pelo “e” em “levinho” (para “livrinho”) seria justificada, nesses estudos, pelas diferentes realizações sonoras da vogal “e”: [e], [ɛ], [i]. Nos exemplos dados por Nunes et al. (2000, p.74) fica ainda mais evidente a explicação para o erro em “home” (para “homem”) como sendo produto de uma categoria de “erros de transcrição de fala”.

Outro erro que estes estudos reconheceriam como estatisticamente significativos é a “omissão da marca de nasalização” em “nuØca” (para “nunca”) que suporia a presença deste problema também na fala do aluno ou estaria relacionado a uma aquisição “posterior” à base alfabética, tendo a marcação da nasalização como um dos “estágios” mais avançados do aprendizado da escrita. Segundo Nunes et al. (2000, p. 72): “Embora o *m* e o *n* sejam perfeitamente diferenciados em seus usos, mesmo dentro da base alfabética como consoantes principais, sua diferenciação na marcação da nasal depende da aquisição de regras hierárquicas, que não são apreendidas de imediato na fase alfabética”. Assim, esses estudos se detêm num viés “exploratório” e quando justificam a ocorrência desses erros o fazem com base nas questões psicológicas de percepção ou nas de representação do sistema fonológico.

No entanto, o que nos chamou a atenção nos dois manuscritos diz respeito a um intenso processo de rasuramento na reescrita do conto, deixando-nos um questionamento: Por que as rasuras estão tão presentes na narrativa, mas não no relato?

Em sua proposta, no campo da Aquisição da Linguagem, Lemos (1999) fala de mudanças de posição que “qualificam a trajetória da criança de infans a sujeito-falante”. Três posições inter-relacionadas são discutidas nos estudos: a) primeira posição, marcada pela

⁴ Pelo critério da regularidade, consideram-se erros que sistematicamente são produzidos pelos alunos; pelo de frequência, erros que tenham um alto índice de manifestação; e pelo de previsibilidade, erros que sistematicamente os alunos produzem naquela fase de desenvolvimento.

presença da fala do outro; b) segunda posição, marcada pela presença do funcionamento da língua; e c) terceira posição, marcada pela relação do sujeito com a sua própria fala. É nessa terceira posição, caracterizada pelas **rasuras**, que o sujeito falante se divide “entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um lugar outro” (LEMOS, 1999, p. 4) As rasuras são, também, consideradas por Calil (1998, p. 101) como índice de um movimento de autoria.

As concepções de escrita têm passado, hoje, por mudanças que incidem nas práticas de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. A idéia de escrita como produto, único, pronto, acabado e de versão única, tem dado lugar à concepção de escrita como processo, revelado em versões passíveis sempre de melhora e aperfeiçoamento. As voltas ao texto produzido, apoiadas nas interferências do “outro” e numa relação permanente com a leitura, tem sido o caminho para um trabalho que tenha como objetivo a formação de escreventes, escritores ou autores.

Olhar o texto como um processo é pensar na relação sujeito-texto numa dimensão que implica, segundo Calil (1998) “considerar língua e discurso enquanto trama de um mesmo tecido, em que o sujeito é capturado e significado pela rede de significantes e por textos que convocam outros textos”. E, ainda, as rasuras e refacções podem nos mostrar que “O movimento de retorno sobre o que foi dito projeta-se sobre a possibilidade de se continuar dizendo” (CALIL, 1998, p. 108).

4. O erro singular numa versão da reescrita do conto

Como os gêneros textuais, o erro ortográfico também tem sido estudado, como vimos, pela descrição dos seus aspectos, pela regularidade e frequência das suas características ou pela possibilidade da sua inclusão em determinadas categorias. Os erros que escapam dessa categorização, geralmente são colocados à margem (ZORZI, 1998) e tidos como restos daqueles de relevância estatística.

A partir desses restos, levantamos as seguintes questões: O que esses erros que são produzidos esporadicamente pelos alunos, que são excluídos segundo os critérios de seleção presentes nos procedimentos metodológicos adotados nessas pesquisas e que, evidentemente, não são analisados, podem nos dizer sobre a relação do aluno com o sistema de formas escritas? A emergência do inusitado numa determinada série de ocorrências, não estaria revelando a heterogeneidade do sujeito, uma vez que “sempre na série de lugares homogêneos levantam-se algumas singularidades”, segundo Milner (1987, p. 14)?

Para uma reflexão sobre a singularidade do erro ortográfico nos deteremos nas três versões da reescrita do conto “O touro e o homem” pelo aluno. Essas versões possuem o mesmo conteúdo e as últimas versões (2ª e 3ª) diferenciam-se da 1ª apenas pela “higienização da escrita” (JESUS, 1997), ou seja, a correção de alguns aspectos formais, sugeridos pela professora.

Nas observações dessas reescritas, o que nos chamou a atenção foi o “caminho percorrido” pelo registro de uma forma singular que provoca certo estranhamento: “emlcotou” para “encontrou”, presente já no final da 3ª versão, como podemos ver no fragmento do texto, a seguir:

Ventou o touro que se perado de ao meu no
 matô e comê a sua casa e desistiu muito
 tempo e tanto ao basimento e tanto ele no re-
 nício de animais um limpsquito então como
 → cada touro enctato e ticho homem a meu
 amigo só com espina na cara e alhe que
 estado em tiquê

Luiz Felipe da Silva 27/03/06
 3ª versão

Fig. 4 – Fragmento da 3ª versão da reescrita “O homem e o touro”.

Para uma visualização do processo de escrita desse termo inusitado, marcando esse “caminho”, organizamos o seguinte quadro com a transcrição ortográfica das ocorrências:

OCORRÊNCIA	1ª VERSÃO 10/02/2006	2ª VERSÃO 10/03/2006	3ª VERSÃO 27/03/2006
1ª	EMCOTO (linha 7)	EMCOTO (linha 8)	EMCOTOU (linha 7/8)
2ª	EMCLOTO (linha 10)	ENCOTOU (linha 10)	EMCOTOU (linha 11)
3ª	EMCLOTO (linha 12)	ENCOTO (linha 12)	EMCOTOU (linhas 13/14)
4ª	EMCLOTO (linha 15)	ENCOTROU (linha 14)	ENCONT(R)OU (linha 16)
5ª	EMCLOTO (linha 24)	EN(M)CLOTO (linha 24)	EMLCOTOU (linha 28)

Fig. 5 – Transcrição ortográfica das ocorrências do termo ENCONTROU, nas três versões.

Como pode ser observado, após a 14ª escrita do termo (nas três versões) poder-se-ia esperar uma escrita estabilizada do termo. Não é isto, porém, o que acontece. Levando em conta a categoria presente nos estudos sobre o erro ortográfico, podemos ver que algumas formas se repetem, como “emcoto”, “encotou” e “emcloto”, respectivamente, com a presença do que é chamado de “troca de letras” (m/n), “omissão de letras” (encØtØou) e “acréscimo de letras” (encloto). Todos esses erros são previsíveis e passíveis de categorização.

Porém, o que nos chama a atenção é a forma inusitada “emlcotou” (apresentada no fragmento do texto do aluno, acima) registrada no final da 3ª versão, ou seja, a última escrita

do termo que o aluno já havia registrado 14 vezes, se considerarmos as três versões da reescrita do conto.

Observando mais detidamente a escrita de “emlcotou” podemos nos perguntar: O que torna essa forma estranha e inusitada? Na estrutura das sílabas há a presença de erros previsíveis, como a troca do n/m, na 1ª sílaba, e a omissão do “n” em “con” que marcaria a nasalização da 2ª sílaba, e do “r” que marcaria a vibração da 3ª sílaba. Mas, e a presença do “l” entre o “m” e o “c” seria também previsível ou marcaria uma “impossibilidade” se levarmos em conta o registro dessa letra no eixo sintagmático, resultando na forma “emlco(tou)”?

Se considerarmos aí uma co-ocorrência do “l”, tanto com o “m”, quanto com o “c”, nas fronteiras das 1ª e 2ª sílabas, poderíamos observar a emergência do “l” no eixo paradigmático, trazendo as possibilidades de substituir tanto o “m” da 1ª sílaba (formando “el”, como em “Elton”, “elmo”), quanto o “c” da 2ª sílaba (formando “lo”, como em “loja”, “loto”).

Essa co-ocorrência do “l”, tanto com o “m”, quanto com o “c” que tornou a escrita estranha e, portanto, singular, pode evidenciar estruturas possíveis dentro do funcionamento da língua, em que se pode considerar a co-ocorrência como produto de uma relação de concorrência.

É interessante observarmos, também, nesse “percurso” de formas escritas, a rasura efetivada anteriormente à escrita do termo analisado, a 4ª ocorrência da 3ª versão: “encont(r)ou” indiciando, pela hibridez da forma, uma estabilização da escrita do termo. No Mesmo assim, essa escrita anterior não pôde garantir a estabilização do termo “encontrou” na versão final do texto do aluno. Apesar da recorrência do termo, ele não se estabiliza, principalmente na última versão, quando se supõe que esta é o resultado das “correções” da professora

Na repetição desse termo ao longo das versões de reescrita, podemos ver a explosão do equívoco em “univocidades combinadas” (MILNER, 2002, p. 13). Ou, ainda, uma singularidade levantada nos lugares homogêneos, marcando uma dimensão subjetiva no processo enunciativo.

5. Conclusões

Pelo que temos observado dos conteúdos das propostas de produção textual na sala de aula, subjaz, ainda, uma prática corrente no ensino de língua portuguesa, particularmente nas séries iniciais do ensino fundamental, de que um texto pode ser produzido apenas pela referência a uma imagem, ou a um relato de outra pessoa. Pode haver aí a “ilusão” de um domínio (LEMOS, 1994, p. 11) pela criança das estruturas textuais esperadas. Há, assim, a implicação de um submetimento do sujeito à língua pela sua imersão em práticas sociais de uso da escrita, que têm sido chamadas de letramento (SOARES, 1998⁵; CALIL, 2004⁶).

⁵ A professora Magda Soares em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros* (1998, p. 45-7) define letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, justificando a nomeação de um novo fenômeno: “À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever; e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais *grafocêntrica*) um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita.” [...] “Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades.”

⁶ Calil (2004, p. 336-37) apresenta a noção de letramento, do ponto de vista dos processos de aquisição de linguagem, como “efeitos de um ‘saber’”, afirmando: “que há um ‘saber’ do sujeito, nessa relação, que se

Também, segundo Mota (1995, p. 3), os textos (como unidades da língua) somente podem ganhar sentido “no/pelo movimento que as práticas de imersão na escrita possibilitarão”.

Recorrendo a Leite (2000), poderemos considerar a ocorrência da singularidade nesse movimento de repetição do fenômeno lingüístico, apoiado no eixo metafórico e metonímico da língua que se repete: uma forma que não deveria estar ali, mas que não foge da possibilidade da sua presença, se levamos em conta a afirmação de Milner (1987) de que a língua tem um ponto de falta.

É, pois, no acontecimento de fala (ou de escrita, no nosso caso) que se configura a singularidade, conforme propõe aquela autora quando diz que é nele mesmo (acontecimento enquanto fenômeno repetível) que o singular marca presença provocando estranhamento.

Quando dizemos, no entanto, que a singularidade está inscrita numa repetibilidade queremos admitir que essa repetição está apoiada num movimento que é de ordem lingüística, tida por Milner (1989) como de ordem do real enquanto impossível da língua.

Observar aspectos das relações singulares do sujeito com a língua, em produções de alunos inscritas num lugar homogêneo é apostar, de acordo com Riolfi (2000, p. 85), na possibilidade de “pontuar aspectos da transmissão (inconsciente), articulando-os com o advir do estilo, da singularidade”.

Os textos escritos pelo aluno são tidos como efeito das relações, também singulares, do sujeito com a linguagem. No entanto, essa singularidade habita numa estrutura de características repetíveis: o fenômeno homogêneo das formas textuais esperadas pela escola.

Um funcionamento que comporta tanto o que é regular quanto o que é irregular, o imprevisível. Como diz Carvalho (1995, p. 112): “é no lugar de um previsível (da regularidade) que o imprevisível faz efeito”. A cadeia produz relações de semelhança, aqui marcadas pela posição que tais formas ocupam no sistema e, no caso em discussão, reveste uma forma pelo valor da outra; e, simultaneamente, relações de diferença que o próprio funcionamento restrito da cadeia produz, através da articulação entre estas formas e posições (LEMOS, 1998a).

Contrapondo-se, pois, ao posicionamento dos que acreditam cegamente numa uniformidade e se inquietam “diante da possibilidade da diversidade”, de “restos” estranhos aos procedimentos clássicos de pesquisa, a autora afirma que os estudos observacionais consideram “a língua em atividade, os dados podendo variar a cada episódio de interação”. Observemos, no entanto, que a “atividade” mencionada pela autora não é aquela do sujeito autônomo, que lida conscientemente com os fatos da língua (FRANCHI, 1977),⁷ mas diz respeito a um funcionamento da língua ao qual o sujeito está submetido.

Esses “restos” podem remeter-nos não a uma generalização, mas a uma falta que toca a língua considerada por Milner (1987, p. 15) como “um modo singular de produzir equívoco”⁸. Talvez aqui esteja marcada a idéia da impossibilidade de realização do sonho do lingüista: a apreensão da língua como um todo na busca talvez da “interpretação adequada”. E

manifesta mesmo sem que ainda se saiba ler e escrever convencionalmente” e que os índices de formas letradas podem ser entendidas como “um modo de inscrição subjetiva no funcionamento lingüístico-discursivo”.

⁷ Em seu texto “Linguagem – atividade constitutiva”, Franchi considera a linguagem uma forma de trabalho através do qual nós operamos sobre a realidade: “Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos ‘cortes’ metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal, salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas, **um trabalho** que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, **trabalho de construção**, de retificação do ‘vivido’, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante **o qual se opera sobre a realidade** e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias” (FRANCHI, 1977, p. 22 – grifos nossos).

⁸ Os comentários e referências relacionados aos conceitos de “falta” da língua permeiam todas as nossas discussões sobre o “equívoco” que constitui a singularidade do erro ortográfico.

marcada, também, uma referência ao compromisso ético do pesquisador em aquisição da linguagem de não poder explicar tudo, de nunca poder chegar a uma conclusão definitiva, quando a fala da criança passa a ter, retomando Teresa Lemos (2002), função de enigma.

Referências

- BOSCO, Z. R. *No jogo dos significantes: a infância da letra*. Campinas-SP, Pontes, 2002.
- CALIL, E. *Marcas de letramento: efeitos equívocos de um funcionamento*. In: GERALDI, C.M.G.; RIOLFI, C.R. & GARCIA, M.F. (orgs.) *Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2004.
- _____. *Autoria como movimento de escuta*. In: CABRAL, Loni Grimm & GORSKI, Edair. *Linguística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis, Insular, 1998.
- CARVALHO, G.M.M. de. *Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição da linguagem*. Tese de Doutorado. Campinas, IEL, 1995.
- CASCUDO, L. da C. *Contos tradicionais do Brasil para crianças*. 1ª ed. São Paulo, Global, 2003. (Coleção Literatura em minha casa; v. 5. Tradição popular).
- FELIPETO, S. C. S. *Erro imprevisível: possibilidade esquecida da língua*. Texto apresentado no Encontro Nacional de Aquisição de Linguagem em Porto Alegre 2003. Inédito.
- FERREIRO, E. et al. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*, São Paulo, Ática, 1996.
- FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. In: Almanaque-Cadernos de literatura e ensaio, 9-27. 5. São Paulo, Brasiliense, 1977.
- JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In : GERALDI, J. W. & CITELLI, B. (coord.). *Aprender a ensinar com textos de alunos*, vol. 1. São Paulo, Cortez, 1997.
- LALANDE, J. P. & GAGNE, G. *L'apprentissage de l'orthographe lexicale: proposition d'un modèle général*. *É.L.A* (Études Linguistique Appliquée – revue de didactologie des langues-cultures), 71: *production des textes écrits*, Didier Érudition, 1988. (87-100).
- LEITE, N. V. de A. Sobre a singularidade. In: _____. (org.) *A singularidade como questão*. Caderno de Estudos Linguísticos, 38. Campinas-SP, UNICAMP/IEL, jan./jun.2000.
- LEMO, C. G. Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem: parte II. Relatório do projeto científico de produtividade em pesquisa. São Paulo, Unicamp, 1999. Mimeo.
- _____. Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. *Substratum: temas fundamentais em Psicologia e Educação*. Vol. 1, n.3. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998a.
- _____. Conferência em Porto Alegre, em 26.10.1994.
- _____. Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, (22):149-152, jan./jun. 1992.
- LEMO, M. T. G. de. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp: São Paulo, 2002. – (Coleção Idéias sobre Linguagem). (Tese de Doutorado – Campinas, SP, 1994).
- LOPES, A. & CALIL, E. Erro ortográfico: possíveis contribuições para uma perspectiva linguístico-discursiva. *Anais do I Congresso e IV Colóquio da Associação Latinoamericana de Estudos do Discurso-ALED*, Recife-PE, setembro, 2001.
- MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Bauru, SP: Edusc, 2002.
- MILNER, J. C. *Le périple structural: figures et paradigme*. Paris, Éditions du Seuil, 2002.

- _____. *O amor da língua*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- MORAIS, A. G. (org.) *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.
- _____. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo, Ática, 1998.
- MOTA, S. B. V. da. O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita. Tese de doutorado. São Paulo, PUC, 1995.
- NUNES, T. et al. *Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. São Paulo, Cortez, 2000.
- RIOLFI, C. R.. A singularidade da pesquisa universitária em letra(s): questão e transmissão. A singularidade como questão. Caderno de Estudos Linguísticos, 38. Campinas-SP, UNICAMP/IEL, jan./jun.2000.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. 15^a ed. São Paulo, Cultrix, [1916] 1989.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.
- WILLEMART, P. Do sentido ao corpo: a rasura. *Corpo e sentido*. São Paulo, Ed. Da Unesp, 1996.
- ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.