

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

ERRO ORTOGRÁFICO E SINGULARIDADE: A RELAÇÃO
ENTRE OS SIGNIFICANTES NO FUNCIONAMENTO
LINGUÍSTICO-DISCURSIVO

Roseane Maria dos Santos

Maceió, agosto de 2010

Roseane Maria dos Santos

**ERRO ORTOGRÁFICO E SINGULARIDADE: A RELAÇÃO
ENTRE OS SIGNIFICANTES NO FUNCIONAMENTO
LINGUÍSTICO-DISCURSIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira do Centro de Educação – CEDU, da Universidade Federal de Alagoas, sob a orientação da Profª. Dra Adna de Almeida Lopes, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Maceió, agosto de 2010

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Marcelino de Carvalho Freitas Neto

S237e Santos, Roseane Maria dos.
 Erro ortográfico e singularidade: a relação entre os significantes no funcionamento
Linguístico-discursivo / Roseane Maria dos Santos, 2010.
 97 f.: il.; tab.

 Orientador: Adna de Almeida Lopes.
 Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas.
 Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

 Bibliografia: f. 95-97.

 1. Escrita (linguística). 2. Ortografia, erro de. 3. Subjetividade (psicologia). I.
Título.

CDU: 801

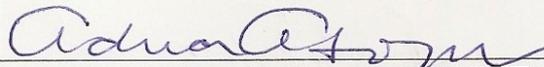
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Erro Ortográfico e Singularidade: a relação entre os significantes no
funcionamento lingüístico - discursivo

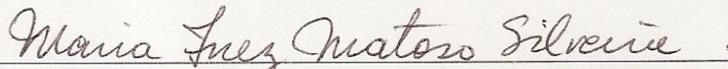
ROSEANE MARIA DOS SANTOS

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 13 de agosto de 2010.

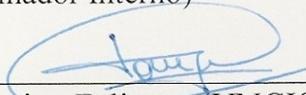
Banca Examinadora:



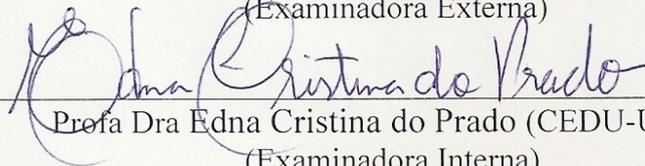
Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (CEDU-UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (CEDU-UFAL)
(Examinador Interno)



Profa Dra Sônia Cristina Felipeto (UNCISAL)
(Examinadora Externa)



Profa Dra Edna Cristina do Prado (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

À minha família pelo apoio e carinho.

A minha orientadora professora Adna Lopes pelas cuidadosas interferências e ao professor Eduardo Calil. Ambos me ajudaram a encontrar e trilhar os caminhos desta escrita. Sem eles, as discussões e encaminhamentos não seriam consolidados.

Ao meu irmão Rivanaldo pelo apoio e companheirismo.

Ao meu querido Claudemir pela compreensão, pela presença e apoio técnico.

A Ana Cristina Oliveira de Souza pela amizade e pelas lições que em mim imprimiram o poder das realizações.

A amiga Kátia França pela compreensão e apoio na jornada diária.

As professoras Edna Prado e Inez Matoso pelas preciosas sugestões na qualificação deste trabalho.

A todos os professores do PPGE E PPGLL que direta ou indiretamente contribuíram nesta realização.

Aos amigos do mestrado.

Uma palavra pode ter seu sentido e seu contrário, a língua não cessa de decidir de outra forma.

Charles Melman

RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão sobre a singularidade do erro ortográfico no funcionamento linguístico-discursivo. Detém-se sobre as relações que os erros possam manter com outros erros presentes na materialidade discursiva e as marcas de subjetividade em diálogos transcritos de um dos processos de escritura em ato. A questão norteadora desta pesquisa é: O que faz a criança equivocarse na escrita de tal modo que, após grafar convencionalmente um termo, escapa e volta a grafá-lo com erro e de várias formas diferentes? O *corpus* desta dissertação constitui-se de manuscritos de 15 alunos de uma escola da rede pública municipal de Maceió, quando atendem a propostas de re-escritas de contos de fada e contos inventados individuais e em duplas seguidas de filmagem que contempla o percurso de uma das produções em ato. Esse material faz parte de um conjunto de textos do acervo Escrita, Texto e Criação – ET&C, coordenado pelo Professor Eduardo Calil da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, a partir de 1996. Desses textos, foram selecionados para análise três manuscritos e uma transcrição cujo diálogo entre as escreventes põe em evidência os efeitos do funcionamento da língua, de modo que um equívoco escapa entre os interstícios de uma ‘escuta’ e da forma gráfica. Toma-se como ponto de partida estudos de viés cognitivista (ZORZI, 1997; MORAIS, 1995, 1998; REGO & BUARQUE, 2003, entre outros) que consideram a apreensão das regularidades e irregularidades do erro ortográfico como um saber sobre a língua por um sujeito que a controla. Discute-se essa perspectiva, buscando apoio na área de Aquisição da Linguagem, lugar teórico que reconhece o sujeito submetido ao funcionamento da língua e esta concebida como faltosa, consagrada ao equívoco (MILNER, 1987). Na análise, consideram-se os eixos do funcionamento da língua, os processos metafóricos e metonímicos preconizados por Jakobson (1975) a partir da releitura saussureana das cadeias associativas e sintagmáticas. Esses processos têm sido re-elaborados por Lemos (1997; 1999) em sua teorização acerca das mudanças de posição da criança relativamente à língua, e considerados em estudos de autores filiados àquela área (CALIL, 1998, 2000; CALIL e FELIPETO 2008; LOPES 2005) dentre outros, como outra forma de ver o erro que não se justifica apenas pelos critérios cognitivos, mas pela forma como se mostra: interrogando-nos, exigindo-nos um olhar para a subjetividade do processo de escritura, dizendo de um sujeito-efeito das leis significantes. A singularidade do erro ortográfico comparece, nesse sentido, nos dados analisados, pelo deslizamento metafórico de significantes, ora da superfície textual, ora trazido do diálogo dos escreventes.

PALAVRAS-CHAVE: escrita, erro ortográfico, subjetividade e singularidade

ABSTRACT

This work brings a reflection about the singularity of the spelling error in the linguistic-discursive working. It focuses on the relationships that the errors can keep with other errors present in the discursive materiality and the signs of subjectivity in dialogues transcribed from a process of writing in act. The main question in this research is: What leads the child to make mistakes in writing in such a way that after writing correctly, s/he returns and writes the same word in different wrong ways? The *corpus* of this dissertation is composed of the school handwriting collection produced by 15 students from a Public School in Maceió, when they responded to proposes of rewriting of fairy tales and rewriting of their own tales written individually or in pairs, and followed by the recording of the evolution of one of the productions in act. Taking as starting point the studies of cognitive bias (ZORZI, 1997; MORAIS, 1995, 1998; REGO & BUARQUE, 2003; among others) that consider the comprehension of regularities and irregularities of the spelling error as a kind of linguistic knowledge possessed by a subject who controls it. This perspective is discussed looking for support in the area of Language Acquisition, a theoretical place that recognizes the individual subjected to the language operation and designed to be faulty, destined to the misconception (MILNER, 1987).). In the analysis, the axes of the language operation are considered, as well as the metaphoric and metonymic processes advocated by Jakobson (1975) from the rereading of Saussurean syntagmatic and associative chains. These processes have been re-elaborated by Lemos (1997, 1999) in his theory about the changes in the child's position in relation to the language, and also considered in studies of authors affiliated with that area (CALIL, 1998, 2000; CALIL and FELIPETO 2008; LOPES 2005) as a different way to see the error that is justified not only by cognitive criteria, but also by the way it shows itself: questioning us, demanding from us a look to the subjectivity of the writing process and speaking of a subject who is a consequence of the meaningful laws. In this sense, the singularity of the spelling error is present in the analysed data by the metaphorical slippage of signifiers, sometimes brought from the textual surface, sometimes brought from the dialogue of the person who writes it.

KEYWORDS: writing, spelling error, subjectivity and singularity

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – TIPOLOGIA E CLASSIFICAÇÃO DO ERRO ORTOGRÁFICO: ALGUNS ESTUDOS.....	15
1.1 Cagliari (1989): o erro como fonte de informação para o professor.....	16
1.2 Tafla (1994): o desempenho ortográfico em dois grupos distintos de crianças.....	20
1.3 Zuanetti et al (2008): um processo psicogenético	22
1.4 Rego & Buarque (2003): a natureza gerativa das regras ortográficas.....	24
1.5 Pothier (1996): o erro e a relação fonema/grafema.....	28
1.6 Zorzi (1997): a necessidade de descobrir como funcionam as regras.....	30
1.7 Morais (1995;1998;2002;2003): erros ortográficos – regularidades e irregularidades	33
CAPÍTULO II – A BASE TEÓRICA PARA O TRATAMENTO DO ERRO ORTOGRÁFICO.....	43
2.1 Sobre o sistema linguístico.....	44
2.1.1 As relações sintagmáticas e paradigmáticas em Saussure.....	44
2.1.2 Os processos metafóricos e metonímicos em Jakobson.....	49
2.2 Sobre a língua afetada pela falta.....	52
2.3 Sobre o erro na Aquisição da Linguagem.....	55
2.3.1 O erro como processo reorganizacional.....	55
2.3.2 O erro como posição do sujeito na língua.....	59
2.4 A singularidade na relação dos significantes.....	61
CAPÍTULO III – A SINGULARIDADE DO ERRO ORTOGRÁFICO NOS MANUSCRITOS ESCOLARES.....	66
3.1 Manuscrito 1: A inusitada emergência do “r”.....	66
3.2 Manuscrito 2: A relação homofônica entre co/quo	73

3.3 Manuscrito 3: Uma discussão sobre as glosas	78
3.4 Manuscritos 4: As diferentes grafias de príncipe.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95

INTRODUÇÃO

Buscamos neste trabalho fazer uma reflexão sobre a singularidade do erro ortográfico¹ no funcionamento linguístico-discursivo. Nossa discussão se detém sobre as relações que os erros podem manter com outros erros presentes na materialidade discursiva, bem como sobre as marcas de subjetividade nos diálogos transcritos de um dos processos de escritura em ato. Consideramos essas relações relevantes para uma caracterização da singularidade do próprio erro e do sujeito que o produz. Algumas questões norteiam a nossa reflexão, dentre elas: Como podemos interpretar o erro ortográfico sem relacioná-lo às habilidades cognitivas da aprendizagem? Como acontece o equívoco na escrita de modo que, após a grafia convencional de um termo, o sujeito volta a grafá-lo com erro, às vezes, de diferentes formas?

Para as análises, selecionamos manuscritos que fazem parte do acervo *Escritura, Texto e Criação–ET&C²*, da linha de pesquisa *Educação e Linguagem*, do Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE/UFAL. Esse acervo, de aproximadamente 427 manuscritos de séries iniciais, contém textos de primeira e segunda versão e algumas transcrições de diálogos no momento da escrita, de alunos de uma escola da rede pública municipal de ensino de Maceió. São re-escritas de contos de fada e contos inventados produzidos individualmente e em duplas, com registro de alguns processos de escritura através de filmagem e transcrições.

A leitura minuciosa desse conjunto maior de textos foi um dos primeiros procedimentos que adotamos na seleção dos 15 manuscritos que constituem o *corpus* deste trabalho. E, para a seleção dos quatro textos aqui analisados deixamos, conforme Lemos (1992) e Calil (2008) que os dados nos interrogassem pela sua singularidade, procurando interpretá-los à luz das teorias estudadas. Uma das nossas inquietações era a observação das formas diferenciadas dos significantes na superfície textual, como por exemplo, as relações do erro no texto, os deslizamentos: ora o aluno erra, ora acerta o mesmo termo.

¹ Decidimos aqui pela utilização do termo ‘erro ortográfico’ denominação dada comumente ao erro de grafia e já adotada em trabalhos de outros autores (LOPES, 2005; CALIL & FELIPETO, 2008) mesmo sabendo que pela origem da palavra essa expressão poderia ser considerada contraditória, uma vez que a palavra ‘ortografia’ significa ‘escrita correta’ (orto=correto e grafia=escrita). Consideramos, portanto, o uso atualizado da língua a exemplo de outros termos como ‘caligrafia’ (Cali=belo e grafia=escrita) que é tomado no uso apenas como forma pessoal de escrita cursiva, a ponto de se afirmar: “Você tem uma bela caligrafia”.

² O acervo faz parte do projeto “Manuscritos escolares e processos de escritura” coordenado pelo professor Eduardo Calil/PPGE/UFAL.

Desse modo, a seleção dos dados se deu pelo poder interrogativo do próprio dado, de modo que a particularidade do erro nos causaria estranhamento e assim, surgia uma possibilidade de analisar esse erro pela singularidade da sua presença no manuscrito. No quadro abaixo está o título dos manuscritos analisados, todos em primeira versão, além do tipo e da forma como foram escritos pelos alunos.

TABELA I - MANUSCRITOS ANALISADOS NA PESQUISA

MANUSCRITO	TIPO DE PRODUÇÃO	FORMA DE PRODUÇÃO
“Chapreuzinho vemelho”	Re-escrita	Em dupla
“chapesinho vemelho”	Re-escrita	Em dupla
“A galinha dos ovo de ouro”	Re-escrita	Em dupla
“A princesa e o dragão”	história inventada	Individual

A análise desses manuscritos insere-se numa abordagem metodológica qualitativa. Como ponto de partida teórico, recorreremos a autores de diferentes perspectivas, tanto psicológica como linguística, que tem tratado da aquisição da escrita ortográfica. Dentre eles, Zorzi (1997) e Morais (1998) cujos estudos têm mostrado que o número de erros ortográficos é bem maior que os tipos já catalogados. Nas classificações realizadas por esses estudos, os erros nomeados de “outros” são irrelevantes para uma quantificação por não se encaixarem dentro dos critérios metodológicos adotados. Nessa perspectiva, a cognitivista, entende-se que o processo de aprendizagem é marcado pelas propriedades do objeto de conhecimento com o qual o sujeito está lidando.

Entretanto, opomo-nos à concepção adotada pela perspectiva de sujeito distanciado do objeto e de que a aquisição da linguagem demande desenvolvimento e apropriação, conforme preconizam algumas tipologias de estudos em ortografia, pautadas nas vertentes que valorizam os processos mentais cognitivos e as habilidades de percepção e memorização, oriundas da Psicologia, da Psicolinguística e da Fonoaudiologia.

Nossa proposta, neste trabalho, pressupõe que as ditas habilidades não dão conta de uma escrita correta. Decidimos, então, refletir sobre o erro ortográfico e, em específico, sobre aquele erro que demanda a singularidade do sujeito, os denominados ‘erros ortográficos singulares’: as sobras, os resíduos, os equívocos, os erros “outros” que podem estar ligados ao sujeito e/ou a própria língua ou mesmo entre a relação de ambos, transbordando daí os índices de subjetividade e de singularidade. Dessa forma, são essas

sobras da língua, os residuais, as exceções, o irregular, enfim, que nos interessa por serem reveladores do modo subjetivo de inscrição do sujeito na relação língua e sentido.

O caráter singular do erro instiga em nossas reflexões pautadas nos estudos da área da Aquisição de Linguagem, uma possível explicação para um significante que diferentemente se impõe. Além disso, refletimos também sobre as possibilidades desse erro na língua que, embora singular por quebrar com o que há de estabelecido nos estudos da linguagem, são amostras do que Milner, (1989) caracteriza como possíveis materiais.

Encaminhamos, assim, nossa discussão, a partir de um viés teórico que concebe a língua enquanto faltosa, consagrada ao equívoco (MILNER, 1987) e o sujeito constituído sob os efeitos da língua em funcionamento, através das relações entre os eixos metafóricos e metonímicos (JAKOBSON, 1975; LEMOS, 1992, 1997, 1999). Desse modo, a partir da teorização de Lemos (2000; 2002), concebemos os erros ortográficos singulares como uma manifestação dos efeitos do funcionamento da língua, viabilizando à materialidade do equívoco ortográfico um lugar de relação com outros significantes contextuais; uma relação que não sendo aleatória potencializa ainda mais os indícios de uma singularidade na escrita. Abordamos também as marcas de subjetividade que se expressam através dos diálogos dos enunciados transcritos dos processos de escritura em ato que evidenciam marcas do momento de uma escritura; um processo pelo qual passa o sujeito marcado pela língua.

A abordagem que adotamos frente aos questionamentos, procura analisar se o erro ortográfico mantém alguma relação com outros erros do manuscrito. Essa definição foi motivada pela discussão feita por Calil & Felipeto (2008) sobre o ‘erro ortográfico singular’ como potencialmente revelador da relação sujeito-língua. Nesse texto, os autores analisam os erros de dois termos: “q̣lara” e “quasar³” tendo como base as noções dos processos metafóricos e metonímicos e a primazia do significante. Foi o estudo da interpretação desse dado que nos levou a interrogar o deslizamento dos significantes no manuscrito de um dos alunos, na nossa análise. Consideramos de grande importância a proposta seguida por esses autores em discutir as relações que podem ser estabelecidas entre os significantes. Para eles, o manuscrito escolar e a relação do aluno com seu próprio escrito é um lugar material de emergência do singular.

Algumas das hipóteses que nos conduziram a esta pesquisa partiram do trabalho em sala de aula no ensino fundamental, quando da sistematização da ortografia

³ A análise dessas duas formas, desenvolvida pelos autores, será apresentada no capítulo II.

seguíamos as sugestões de Morais (1998). Observávamos que os alunos pareciam participar do processo e até conduziam para a escrita de textos muitas das palavras trabalhadas por determinada regra através de um processo gerativo. No entanto, mesmo com as atividades e a sistematização, os erros ortográficos que acreditávamos estarem superados, voltavam a recorrer em seus textos bem como outros novos. E então questionávamos: por que eles erram palavras cujo uso parecia estar convencionalmente estabilizado e, às vezes, acertavam outras pouco utilizadas? Embora os alunos apresentassem melhoras na escrita ortográfica, não davam conta do aprendizado que parecia ser suficiente para gerar outro. Acreditávamos também que nos anos seguintes de escolaridade o aluno superaria os deslizes. As hipóteses ampliaram-se quando instigadas pelas leituras e discussões nas aulas de língua portuguesa do curso de especialização em que pudemos observar um outro direcionamento para interpretar o erro ortográfico, diferenciado daquele que concebia até então ou o da regularidade pela cognição.

Situaremos, então, no capítulo I, os estudos dessa concepção ou pautados na Psicologia e na Fonoaudiologia que têm base comum com outros estudos no tratamento dado à aquisição da ortografia da língua. Dentre eles, destacamos os estudos de Morais, (1995; 1998; 2002; 2003), Zorzi, (1997), Tafla, (1994), Zuanetti et al (2008), REGO, L. L. B. & BUARQUE, L. L, (2003) e Pothier, (1996). Na visão desses estudos o erro de escrita, em especial, o erro ortográfico, acaba passando a ser visto como um fracasso cuja responsabilidade irá recair sobre alguém seja este o aluno ou a escola, já que se trata, segundo a perspectiva, de uma questão de ensinar e aprender a lidar com a língua.

Já no capítulo II, partimos de uma contraposição aos estudos trazidos no capítulo I pela introdução aos estudos da área da Aquisição de Linguagem. Corroboramos, portanto, com a perspectiva desta área pela compreensão que seus filiados têm de uma língua faltosa na qual o sujeito não ocupa um lugar de causa, mas de efeito. Decorrendo do processo entre sujeito e língua, o erro ortográfico que, pelo modo como excede de um lugar de registro no real da língua, deixa a marca da singularidade. Acreditamos que, somente a partir desta visão de língua e de sujeito é que podemos lançar um olhar mais profícuo para os equívocos que se devem ao funcionamento linguístico. Neste sentido, recorreremos a autores filiados ao campo da Aquisição de Linguagem como Lemos (1992, 2000, 2002), Carvalho (1995), Calil e Felipeto (2008) e Lopes (2005).

No capítulo III, iniciamos nossas análises, buscando ancoragem no aporte teórico da Aquisição de Linguagem e na concepção de Milner (1987) de uma língua

consagrada à falta e ao equívoco. Nesse capítulo, discutimos a emergência do “r” no manuscrito “Chapreuzinho vermelho” da dupla Flávia e Rafaela como um indício de singularidade da escrita. A questão volta a ser discutida posteriormente no final do capítulo por vir à tona os efeitos produzidos pelos enunciados transcritos do processo de escritura das referidas alunas, efetivando uma subjetividade que marca decisivamente algo que é próprio de uma delas, sendo possível que se repita, mas apenas e somente na relação dela com a escrita.

Posteriormente a esta análise discutimos sobre o erro ortográfico e seus efeitos no texto, a partir do manuscrito “Chapesinho vermelho”, cujos dados [quonida] e [quomeram] denunciam uma relação simbólica com a escrita constituída de palavras que têm um lugar para o uso do dígrafo “QU”.

Em seguida, fizemos uma breve reflexão sobre a relação que se estabelece entre os sujeitos no processo de escritura em ato. Momentos em que as duplas discutem sobre as escolhas do léxico, procurando dar um sentido ou outro e, no tecer, acabam escapando aos equívocos. Equívocos esses que dizem tanto da oralidade e da escrita quanto do próprio sujeito. Um processo excedido pelos efeitos do real da língua quando a simbolização não dá conta de reparar. O que parece ocorrer de tal modo que, mesmo havendo escuta⁴, conforme a noção presente no trabalho de Lemos (1992), o sujeito oscila e, inconscientemente, retorna ao lugar que ocupava em outra posição da linguagem.

Ainda no capítulo III trazemos uma discussão a partir dos diferentes significantes do termo ‘príncipe’, [principe], [principi], [prinsipì] e [princepe], colocando em suspenso a possibilidade de uma explicação para esses dados a partir da noção psicológica dos estudos em ortografia. Decorrendo disto, lançamos algumas questões que são analisadas com base nos processos metafóricos e metonímicos re-elaborados por Lemos (1997, 1999) como possíveis respostas às indagações sugeridas pelos dados.

Reforçamos, portanto, que a reflexão sobre o erro dada no texto viabiliza outras formas de análise que valorizam o contexto em que esse erro está inserido. Não significa, com isso, que o erro só possa ser discutido a partir do contexto, já que, às vezes, é necessário o recorte para fins de análise e reflexão bem como sugere Morais (1998). E, ainda, que a reflexão que se constitui neste trabalho não tem o objetivo de transpor conhecimentos que possam ser dirigidos à sala de aula, mas instigar outras reflexões no

⁴ É só na medida em que os processos metafóricos e metonímicos se cristalizam em redes de relações que a criança passa a ouvir/ressignificar seus próprios enunciados e, além da posição de interpretado, pode assumir a de intérprete de si mesmo e de outro (LEMOS, 1992 p.167).

sentido de que, por mais diverso que seja o equívoco na escrita, é possível que ele não esteja relacionado à 'competência' do sujeito sobre a língua, conforme a visão cognitivista, mas a uma relação de subjetividade e de submetimento aos efeitos da língua.

Capítulo I

Tipologia e classificação do erro ortográfico: alguns estudos

O processo de aquisição da linguagem escrita há muito vem sendo discutido e investigado por diferentes áreas de estudos e mediante diversas vertentes teóricas. Mas ainda nos deparamos com questões que investigam sobre o que pode haver no processo de apropriação das normas da língua escrita, sobretudo, da ortografia. Será mesmo que pode haver problemas relacionados à maneira com que os alunos incorporam a padronização da escrita ou mesmo aos procedimentos didáticos utilizados no ensino da língua materna? Revelando, muitas vezes, que os alunos não aprenderam a forma correta ou se aprenderam poderão ter esquecido?

No entanto, outras perspectivas têm mostrado que o ensino-aprendizagem da língua pode superar a simples apropriação das regras gramaticais, numa busca por alternativas que sobressaiam da noção de que a aprendizagem das categorias linguísticas garante o uso “correto” da língua. Entra o texto em sala de aula, cuja preocupação se volta para a aquisição da leitura, para as condições de produção escrita e, também, para as questões linguísticas. Nesse sentido, o texto é tomado como uma unidade didática para uma internalização de competências textuais, das quais a coerência, a coesão, juntamente com objetivos relativos ao emprego da ortografia, da pontuação, dentre outras, passam a ser objeto de estudo dentro do texto (MORAIS, 2002).

Neste capítulo inicial pretendemos mostrar como procedem algumas investigações sobre diversas tipologias do erro ortográfico, aqui representadas por estudiosos que, em seus estudos buscam fundamentações teóricas na Psicologia Cognitiva e também na Fonoaudiologia. A saber: Cagliari (1989); Tafla (1994); Pothier (1996); Zorzi (1997); Morais (1995; 1998; 2002; 2003); Zuanetti et al (2008); Rego L. L; Browne. E B; Lair L (2003) e outros.

Objetivamos mostrar os avanços entre suas propostas e relevâncias em relação aos estudos em ortografia, bem como estabelecer algumas contraposições a partir do que postulam alguns estudos da área da Aquisição de Linguagem, área em que se inserem nossas reflexões.

Iniciemos, então, este tópico com a proposta de produção de textos espontâneos pelas crianças, nos estudos de Cagliari (1989) e em seguida, com os demais estudiosos acima citados.

1.1 Cagliari (1989): o erro como fonte de informação para o professor

A partir de uma prática ainda recente na época, Cagliari (1989) em uma discussão sobre ortografia, propõe que os professores transcrevam histórias contadas pelas crianças com o objetivo de que elas possam perceber a relação que existe entre um texto oral e um texto escrito de forma mais natural e agradável, a partir de assuntos que lhes sejam significativos. A transcrição da história partia de temas ligados aos fatos do dia-a-dia de cada um ou da comunidade e, também, de histórias ligadas a fadas e heróis.

Podemos ler na sequência, alguns desses textos escritos por crianças de 1ª série, atual 2º ano, de escolas da periferia das cidades de Aracaju em Sergipe e de Campinas em São Paulo, ilustrados nos estudos do autor.

FIGURA I - Aracaju (7 anos)

Era uma vês uma casa qe Era muito **pobri**
 Ai uma brucha jogou uma posão na casa
 Uma semana depos a casa virou nu castelo
 O castelo tia flores arvores a menina foi
 A **mulhe** virou uma prisesa o omem virou um
 [prinsipí
 Ai a brucha disvirou o castelo na casa
 Ai Eles chorarão fim
 (CAGLIARI, 1989 p.132)

FIGURA II - Aracaju (8 anos)

A vovó viu um gato ai o carro
 Mata o gato adepoi o **rapais**
 Foi para a cadeia a vovó **dici**
 Qui gato foi Ele era cabiludo
 A mamãe dici e Eu vi Ele
 na rua **adepois** o carro **mato**
 Ele eu **jalicotei** tudo
 A mamãe dici ta bo
 A gora Eu já vó .

(CAGLIARI, 1989 p.133)

FIGURA III – Campinas (9 anos)

Eusta apachonado ai euvi uma menina
 Que chãomava Luciana ai euapachonei
 Poréla ai euvi é La daí élaqueria cazacomigo
 aiquadoeu fiquei grade aí
Eucazeicoéla da eu covidei todomudo aeles
 Comemuto debolo chapãonha cóca fâta
 Quarana bolo

(CAGLIARI, 1989 p.134)

FIGURA IV - Campinas

A pata nada no lago.
 A patinhas nada mina.
 O cachorrinhas chama lulu.
 O cacho foi pego pela a carrocinhas.
 A galinha botou o ovos.
 O cachorrinhos está no lago iai o loboma
 pegou.

(CAGLIARI, 1989 p. 135)

Cagliari (1989) orienta que o escriba deve transcrever o que a criança dita e da maneira como ela dita sem sugerir, nesse primeiro momento, alguma modificação. Em outro momento, o professor pode sugerir modificações na história, propondo melhoramentos sem muitas interferências no perfil do texto. E assim, as crianças vão sendo estimuladas a escrever, elas próprias, o seu texto.

O autor propõe a atividade como um instrumento com o qual os professores possam analisar os erros dos textos de seus alunos. Ele defende o trabalho com o texto em sala de aula numa perspectiva em que o professor não faça uso do texto como pretexto para corrigir ortografia, concordância, regência, caligrafia e outras categorias, mas como fonte de informação a respeito do progresso e dificuldades de seus alunos. Nesse sentido, uma de suas propostas é a análise dos erros ortográficos dos textos. Para tanto, nas classificações propostas, as palavras com erro ortográfico são retiradas dos textos dos alunos e agrupadas de acordo com as categorias que o autor estabelece para denominar o tipo de erro, encaixando-o naquela dada posição.

Para fins de ilustração, selecionamos a partir das descrições que seguem algumas das categorizações que, segundo o autor, ilustram os casos de erros mais frequentes nos textos dos alunos.

- ✓ Erro por transcrição fonética da própria fala
 - O aluno escreve [i] em vez de [e]; porque fala [i] em vez de [e] [dici]/disse, [qui]/que; [tristi]/triste, [pobri]/pobre..
 - Escreve [u] em vez de [o] [tudu]/tudo; [curraiva]/com raiva, [nu]/no.
 - Duas vogais em vez de uma, por usar na pronúncia um tritongo: [rapais]/rapaz; [féis]/fez.
 - Escreve uma vogal em vez de duas, porque usa na pronúncia um monotongo: [mato]/matou; [pergunto]/perguntou
 - Não escreve o [r] por não haver som correspondente na sua fala: [mulhe]/mulher; [lava]/lavar.
 - Não escreve o [r], pois pronuncia a vogal que o antecede de forma mais longa, englobando o som do [r]: [poque]/porque
 - Escreve [r] em vez de [l], pois faz essa troca quando fala:[praneta]/planeta.
 - Não escreve [s] por não haver som correspondente na sua fala: [vamu]/vamos.

- ✓ Uso indevido de letras
 - O uso indevido de letras se caracteriza pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar um som quando a ortografia correta seria outra letra: [susego]/sossego, [xata]/chata, [aseito]/aceito; [licho]/lixo, [gogete]/foguetete, entre outras.

- ✓ Hipercorreção
 - Ocorre quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Passa a generalizar a forma de escrever de demais termos: [dece]/disse, [jogol]/jogou, [sootou]/soltou, [almaidilia]/armadilha.
 - Pela modificação da estrutura segmental das palavras

- São erros que não refletem uma transcrição fonética, nem se relacionam diretamente com a fala. São erros de troca: [voi]/foi, [bida]/vida, [anigo]/amigo; são erros de supressão e acréscimos de letras: [mação]/macaco, [sosato]/susto.
- ✓ Por juntura e segmentação
- Conforme o autor, a juntura das palavras reflete os critérios que a criança usa para analisar a fala: [eucazeicoéla]/eu casei com ela, [jalicotei]/já lhe contei, [mimatou]/me matou. Às vezes, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma segmentação na escrita, mas orograficamente incorreta: [a gora]/agora, [a fundou]/afundou.
- ✓ Forma morfológica diferente
- O autor acredita que a ocorrência de alguns erros ortográficos, na variedade dialetal que se usa, tem características próprias que dificultam o conhecimento de sua forma correta: [adepois]/depois, [ni um]/em um ou num, [pacia]/passar, [tá]/esta.

Essas são algumas das categorizações que Cagliari (1989) realiza a partir das produções examinadas que ele nomeia de espontâneas. O autor conclui que, no conjunto, as crianças têm pouca dificuldade com a segmentação e o reconhecimento das formas das palavras, revelam um bom uso sintático e não apresentam, a não ser raramente, o que Cagliari denomina de uso estranho de letras. Acrescenta que os erros não são dificuldades insuperáveis ou falta de capacidade das crianças bem como os acertos não são casuais e que tudo depende de um processo de aprendizagem da escrita.

Vale acrescentar que as idéias postuladas por Cagliari (1989), quanto à sua discussão sobre o erro ortográfico, são relevantes quando se está em jogo que o professor deve conhecer as dificuldades de seus alunos, mas não somente as ortográficas e sim, as dificuldades como um todo em relação à produção textual. Lembrando que as atividades propostas por ele, sem uma imersão do aluno em atos de leitura e sem o contato com a materialidade escrita dos textos, podem não fluir como se espera.

Acreditamos que ao produzir um texto, mesmo que esse se dê a partir de um conhecimento que o aluno tenha do seu dia-a-dia, ele precisa de alguns modelos que lhe sirvam de referência. De fato, trata-se de um processo que nos parece possível quando a leitura está concomitantemente ocorrendo. Não negamos que o autor defenda a leitura em sala de aula, mas não deixa entendido que a modalidade é recurso imprescindível à escrita pelas condições que oferece, sejam de compreensão e de interpretação, sejam pela reflexão crítica do aluno e, também, pela interação com os gêneros. Sobre a questão ele afirma que, “ao contrário da escrita, que é uma atividade de exteriorizar o pensamento, a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão” (CAGLIARI, 1989, p.150).

1.2 Tafla (1994): o desempenho ortográfico em dois grupos distintos de crianças

Trazemos nesse tópico os estudos de Tafla (1994) que, apoiada pela vertente da fonoaudiologia, investiga em sua dissertação de mestrado, o desempenho ortográfico em crianças cujas produções serão objeto de sua análise. Em sua investigação a autora adota uma metodologia em que separa as crianças em dois grupos distintos que ela nomeia de crianças normais e crianças portadoras de deficiência mental.

Seu estudo decorre do controle de variáveis linguísticas que estabelece: correspondência fonema/som/grafema, tipo de segmento, oposição de traços, categoria de erros por processo fonológico, situação do fonema na sílaba, situação da sílaba na palavra, tonicidade e estrutura da sílaba em que ocorreu o erro. Para tanto, elege três tipos de material linguístico: ditado de palavras, ditado de frases e redação.

Elegemos alguns dos dados descritos pela autora para ilustrar algumas das categorizações que utilizou na descrição dos erros em sua dissertação: Na unidade 3, intitulada “Tratamento qualitativo dos dados: categorização dos erros ortográficos por processos fonológicos”, Tafla (1994) propõe as classificações para determinados tipos de erros:

- ✓ Por sonorização: surdo x sonoro: [bote] /por pote;
- ✓ Por sonorização: sonoro x surdo: [tecora]/por decora;.

A autora mostra nos exemplos citados, que há uma oposição fonêmica, uma permuta resultante em uma atividade de redação na qual o aluno faz uma oposição dos fonemas /p/ e /b/ pelo traço de sonoridade.

- ✓ Por abrandamento: vibrante forte x vibrante branda – Nesse caso, a autora afirma que há uma oposição fonêmica em posição intervocálica, para tanto, escolheu para representação a vibrante sonora oral: [derubou]/por derrubou.
- ✓ Por degeneração: oclusivo x fricativo e vice-versa: [fato]/pato. Acrescenta que há uma troca de oclusiva por fricativa. Os fonemas /p/ e /f/ opõem-se quanto ao modo de articulação, bem como os fonemas /v/ e /b/: [barre]/varrer.

Conforme Tafla (1994) as demais classificações como abaixamento, levantamento, anteriorização e posteriorização, se referem respectivamente às posições de vogais e semivogais tomadas nas palavras: troca de vogal alta por vogal baixa em [fajindo]/por fugindo; vogal alta por vogal média em [grafete]/por grafite, dentre outras várias descrições. Com relação às ocorrências situadas em um contexto que envolve as trocas de vogais, a autora afirma que o fenômeno está situado no eixo paradigmático.

Na descrição geral quantitativa dos erros, Tafla (1994) chama a atenção e dá maior relevância aos erros mais frequentes. Embora trabalhe com dois tipos diferentes de sujeitos ela conclui que o número de acertos e de erros em toda a sua descrição do processo, independe dos sujeitos sejam eles os normais ou os portadores de deficiência mental, como assim os denomina. Quanto aos resultados obtidos e mostrados quantitativamente, ela propõe um norte ao trabalho em sala de aula, afirmando que

é fundamental que se mude a postura do profissional diante das dificuldades ortográficas de seus alunos: aquilo que tem sido encarado como erro encontra, na verdade, explicação em função do sistema fonêmico da língua (TAFLA, 1994 p. 188).

A autora está afirmando que é o exercício da percepção auditiva dentro da correspondência fonema-som-grafema que determina a aprendizagem da escrita ortográfica. Apoiada pelo viés da fonoaudiologia, as descrições que realiza a partir das atividades dos alunos, são marcadamente decorrentes do sistema fonêmico da língua, comprovando, em sua perspectiva, uma concepção de escrita como representação da fala

ou como propõe Cagliari (1989) em suas classificações ortográficas: um erro por transcrição fonética da própria fala.

1.3 Zuanetti et al (2008): um processo psicogenético

Mostraremos neste tópico mais um estudo de fundamentação comum entre os estudos já tratados nesse capítulo sobre ortografia. Zuanetti et al (2008) afirmam que os desvios de ortografia não são necessariamente caracterizados pelos tipos de erros, mas de forma predominante pelo modo como ocorre o próprio desenvolvimento da escrita. Nesse mesmo sentido afirma Moraes (2003) sobre o processo de aprendizagem ser marcado pelas propriedades do objeto de conhecimento com o qual o sujeito está lidando.

Apoiadas na abordagem piagetiana, que descreve em níveis o processo psicogenético da alfabetização, as pesquisadoras desenvolvem um estudo comparativo para verificar se crianças com baixo desempenho em escrita cometem mais erros ortográficos que crianças da mesma série, mas com desempenho satisfatório nesta tarefa e, também verificam quais os tipos de erros ortográficos mais frequentes. Participaram da pesquisa 24 crianças de 2ª série do ensino fundamental de uma escola pública.

As crianças foram submetidas a testes de avaliação fonológica, sendo o primeiro, uma imitação de 39 palavras e a nomeação de 34 palavras fora de contexto, ou seja, fora de uma frase. Esclarecem que esse teste pode ser aplicado em crianças de três a doze anos de idade e ser analisado com base em processos fonológicos ou em trocas articulatórias (omissões, distorções, dentre outras). O segundo teste, do desempenho escolar, consiste em quantificar o desempenho do aluno em escrita e é composto por duas diferentes tarefas: a escrita do próprio nome e a escrita de palavras isoladas apresentadas sob a forma de ditado. Cada palavra do teste é dita isoladamente e depois dentro de uma frase.

Do total de 24 crianças, apenas 21 puderam participar da pesquisa por se adequarem aos testes aplicados. As outras crianças apresentaram problemas fonológicos e, por isso, foram excluídas do processo de obtenção de dados. Para tanto, foram selecionadas algumas categorias de erros para uma quantificação e os alunos foram divididos em três grupos: o grupo com desempenho inferior em escrita (10 alunos que apresentaram em média 30 erros), o grupo com desempenho satisfatório (10 alunos que apresentaram em

média 15 erros) e o grupo com desempenho superior de apenas um aluno que apresentou seis erros ortográficos. A partir da obtenção dos dados as autoras refletem sobre os resultados e concluem assim:

- ✓ Quanto melhor é o desempenho em escrita, menor será a quantidade de erros ortográficos em elaboração gráfica, constituindo assim uma importante evidência para a hipótese de que o desempenho ortográfico seja fortemente influenciado pela escolaridade e habilidades cognitivas da criança, sendo os erros parte da aprendizagem;
- ✓ À medida que a pessoa progride nos estudos, vai restringindo suas dúvidas a poucos casos ou a palavras especiais: escritas com X ou com outras letras, como se escrevem *exceção*, *extenso*, *estender*, *obsessão*, dentre outras;
- ✓ Os erros mais frequentes no estudo apresentam:
 - Relação fonografêmica irregular como em [visinho]/vizinho, [carrossa]/carroça;
 - Omissões ou adições de letras em sílabas do tipo: Consoante, consoante, vogal – CCV; em [pato]/prato; e (CCV) [pata]/pasta; [carata]/carta;
 - Dificuldade no uso de marcadores de nasalização em [ciaças]/crianças; [bamho]/banho; [demte]/dente; e, também hipercorreção [resistio]/resistiu; [paes]/pais; [does]/dois;
 - Erros por troca de letras – dos fonemas sonoros (b, d, g, v) pelos surdos (t, p, c, f) [cata]/gata.

Os resultados mostraram que esses tipos de erros tiveram maior frequência no grupo de crianças com desempenho insatisfatório em escrita. Desse modo, as autoras concluem a pesquisa, quantificando os erros relacionados aos tipos de sujeitos analisados e evidenciando os mais frequentes. Atribuem as ocorrências ao modo como se dá o processo de desenvolvimento da aquisição da ortografia.

Esses resultados obtidos assemelham-se aos resultados dos outros estudos já apresentados neste capítulo primeiro. Ou seja, os autores trabalham com descrições e quantificações de erros ortográficos cujas explicações não extrapolam os limites das categorizações estabelecidas, ou seja, erros pouco frequentes representam maior aquisição

da ortografia como se a trajetória percorrida pelo aluno tivesse fim pelo alcance de uma escrita ortográfica em sua totalidade.

1.4 Rego & Buarque (2003): a natureza gerativa das regras ortográficas

A partir das descrições de Rego & Buarque (2003) sobre algumas das dificuldades na aprendizagem de regras ortográficas, pretendemos observar os pontos mais relevantes em relação aos outros estudos já apresentados neste capítulo.

Conforme as autoras, as crianças demonstram aquisição de regras contextuais muito mais cedo tanto na leitura quanto na escrita de palavras reais do que de palavras inventadas, fato que se deve, ao avanço na escolaridade. No entanto, elas chamam a atenção para o seguinte:

As regras ortográficas são de natureza gerativa e assim sendo a criança que tem domínio de uma regra deveria, em princípio, ser capaz de escrever corretamente tanto palavras reais quanto inventadas, se as crianças persistem, ao longo da escolaridade, dependendo do conhecimento da palavra, mesmo naquelas situações em que a opção por determinada grafia é perfeitamente previsível pelo contexto fonológico ou morfossintático, é porque certamente a forma como estão aprendendo a ortografia é pouco facilitadora de uma compreensão de como o sistema ortográfico da língua funciona (REGO & BUARQUE, 2003 p.25).

As autoras discutem sobre os obstáculos enfrentados pelas crianças para fazer uso apropriado de determinadas regras ortográficas a partir de dados provenientes de um estudo com 79 crianças de escola pública e particular. Conforme as autoras, a utilização de palavras inventadas é uma forma de assegurar que as crianças estão se utilizando das regras do contexto da palavra de forma gerativa. O ditado de palavras inventadas e de palavras reais objetiva demonstrar como a aquisição de regras pode ser afetada pelo fator frequência e a relevância desses resultados para a organização da prática pedagógica e, também, demonstrar como grafias totalmente previsíveis pode se transformar em fonte de dificuldade para a criança.

Para investigar a representação dos sons /R/ e /r/ intervocálicos, iniciadas pelo /R/ e com o som /R/ entre consoante e vogal, as autoras elegem, a partir da atividade de ditado de palavras, algumas categorias de desempenho.

Categoria 1. A criança grafa tanto as palavras contendo o som /R/ como as palavras contendo o som /r/ predominantemente com a letra “r”, desconsiderando a necessidade do dígrafo que, às vezes, aparece em uma ou duas palavras isoladas.

raquetão	Gitarrista	garimpão	Omra
rexime	Coredor	garajuba	Jeron
rajão	Paregou	gironpa	Genra
rujipá	Jeriu	cariman	Jonra

Categoria 2. A criança já se utiliza mais do “rr”, mas restringe o seu uso ao meio da palavra independentemente da natureza do som. Nesta categoria, a criança escreve palavras como *gorila* com “rr” e usa o dígrafo entre consoante e vogal.

raquetão	Gitarrista	guarimpão	Onrra
regime	Corredor	garajuba	Gerro
ragão	Parregou	girrompa	Guenra
rujipá	Gerriu	carrimã	Jonrra

Categoria 3. A criança usa “rr” para o som /R/ e “r” para o som /r/. Nesta categoria, o “rr” aparece não só entre vogais, como entre consoante e vogal e no início de palavras.

rraquetão	Gitarrista	garimpão	Onrra
rregime	Corredo	garajuba	Jenrro
rragão	Parregou	gironpa	Guenrra
rrujipá	Jerriu	carriman	Jonrra

Categoria 4. O desempenho da criança aparenta uma quase aquisição da regra, porém não só deixa de usar o “rr” entre vogais para representar /R/ em uma ou duas palavras como usa isoladamente o “rr” para representar o som /R/ entre consoante e vogal.

raquetão	Guitarista	garimpam	Onra
regime	Corredor	garajuba	Jenro
ragão	Parregou	guirompa	Guenra
rujipá	Gerriu	carriman	Jonra

Categoria 5. A criança usa de forma consistente o “rr” tanto no contexto intervocálico como entre consoante e vogal.

raquetão	Gitarrista	garimpão	Onrra
regime	Corredo	garajuba	Genrro
rajão	Parregou	guirompa	Guenrra
rugipá	Jerriu	carimã	Jonrra

Categoria 6. A criança grafa corretamente todos os contextos.

raquetão	guitarrista	garimpão	Onra
regime	Corredor	garajuba	Genro
rajão	Parregou	guirompa	Guenra
rugipá	Gerriu	carimã	Jonra

(REGO & BUARQUE, 2003 p. 27-29).

Conforme as autoras, a análise revelou ao longo do ano tanto da primeira e terceira séries da escola particular quanto na segunda e quarta séries da escola pública, deslocamentos interessantes que indicam as dificuldades enfrentadas pelas crianças para compreender a utilização do dígrafo “rr”.

Utilizando-se da metodologia do ditado, as autoras ainda realizam outra tarefa para saber como as crianças se apropriam das grafias “OU” e “Ô” em palavras cujo final é a vogal tônica /o/. Consideram para tanto, que no dialeto recifense, o morfema “or” é também pronunciado /o/ não se distingue, portanto, verbos de substantivos na pronúncia.

Desse modo, a análise da escrita das palavras reais e inventadas selecionadas pelas autoras para examinar a aquisição das restrições contextuais envolvidas na representação do som /o/ resultou em algumas categorias de desempenho em que ocorreu o seguinte:

Elaboramos o quadro seguinte para simplificar e melhor demonstrar o desempenho que resultou da aquisição das crianças nos estudos de Rego & Buarque (2003).

TABELA II - Apropriação das grafias “ou”, “or” e “o” em palavras cujo som final é a vogal tônica /o/.

Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4	Categoria 5
Usa a letra “o” para representar o som /o/; tanto no contexto verbal quanto no substantivo. [zogo]; [parego]; [jogado].	Passa a usar “ou” e “or”, mas viola as restrições contextuais usando “ou” para o substantivo ou “or” para o verbo. [sagou], [quemo], [jarador]	Usa “ou” e “ol” para o verbo e “o” e “or” para o substantivo. [zangol], [queimol], [sipou]	Representa /o/ corretamente em todos os verbos e usa “o” e “or” para o substantivo e usa “ou”, “ol” e às vezes “o” para o verbo. [jogou], [casampou], [corredor]	Compreende as restrições contextuais envolvidas na representação do som /o/ no final de verbos e de substantivos. [izajerou], sangou], [jonrador]

REGO, L. L. B. & BUARQUE (2003)

Conforme Rego & Buarque (2003) na aquisição do passado dos verbos em “ou” houve uma concentração de crianças nas categorias 4 e 5 de desempenho, demonstrando domínio completo nos dois contextos do verbo e do substantivo, ou apresentaram o domínio de um desses contextos, o do verbo. Grafavam todos os verbos (palavras reais e inventadas) com “ou”, embora permanecessem usando “o” e “or” no substantivo, em vez de “ô” e “or”.

Após a realização das atividades as autoras verificaram que no final do ano letivo, as crianças de segunda série da escola pública permanecem distribuídas entre todas as categorias, já na escola particular, 90% das crianças se distribuíram entre as categorias de melhor desempenho, as categorias 4 e 5.

Na quarta série da escola pública esse percentual chegou a 70%. As autoras reforçam que esse domínio não se estendeu da primeira conjugação verbal para a terceira e que em relação a estes verbos, as formas homófonas “iu”, “io” e “il” que servem para grafar o ditongo /iw/ como em “fugiu”, “navio” e “barril” representam dificuldades para as crianças.

As autoras estenderam suas investigações e mostram também o uso que as crianças fazem do ditongo /iw/ em verbos e substantivos. Observam que na apropriação do ditongo /iw/ nenhuma criança atingiu a categoria 4 de desempenho. Nem na escola pública nem na particular. Concentraram-se todas na categoria 2. Assim, as autoras questionam:

por que estariam as crianças apresentando desempenhos tão contrastantes na utilização das grafias “ou” e “iu”, quando ambas se apoiam na mesma distinção gramatical, pois são morfemas indicativos da terceira pessoa do singular do passado dos verbos (REGO & BUARQUE, 2003 p. 37).

Rego & Buarque (2003) recorrem à interpretação da frequência como um papel decisivo no progresso efetuado pela criança, afirmando que os verbos de primeira conjugação são mais frequentes na língua que os da terceira, e isto, segundo as autoras, facilita as distinções entre as formas homófonas “ou”, “or”, “io” e “il”.

Quanto à aprendizagem da língua de forma gerativa, Rego & Buarque (2003) consideram bastante complexo que toda criança consiga aprender a partir de uma mera exposição à língua escrita. Bem como é complexa, a elaboração de situações didáticas que permitam à criança compreender os diferentes níveis de análise da língua e a ortografia das palavras a partir de uma seleção de textos e de palavras que forneçam a evidência necessária a uma adequada apropriação das restrições contextuais da língua.

No entanto, não consideramos relevante que a criança tenha que compreender como se efetiva as análises da língua. Não seria esta uma competência do professor? E também acreditamos que a criança deve estar constantemente envolvida com diferentes gêneros na prática da leitura e interpretação, motivo pelo qual a criança pode, de fato, estando nessa participação efetiva, entender o funcionamento da língua.

1.5 Pothier (1996): o erro e a relação fonema/grafema

Neste tópico buscamos uma breve ocorrência dos estudos de Pothier (1996) os quais fazem parte de uma análise que a autora realiza em caráter predominantemente diagnóstica, a partir de um ditado intitulado “Une visite au zoo”; (uma visita ao zoológico). Nosso objetivo é trazer mais informações sobre a forma como a autora francesa investiga a ortografia, procurando estabelecer algumas semelhanças ou avanços em relação aos autores já tratados inicialmente neste capítulo.

A autora afirma que as primeiras dificuldades examinadas foram aquelas em que as crianças encontraram na relação entre os fonemas e seus grafemas correspondentes.

Les premières difficultés que nous examinerons seront celles que les enfants rencontrent au niveau de la mise en relation des phonèmes (réalisés dans la langue orale) et leurs correspondants en graphèmes de la langue écrite⁵ (POTHIER, 1996 p. 31).

Examinando o ditado, a autora verifica algumas ocorrências em que as crianças cometem erros por oposição sonora: “fisite” /vizit/ est devenu [fizit] ou a troca da letra [v] pela letra [f]; “glace” /klas/ est devenu /glas/ ou a troca da letra [k] pela letra [g]. Em seguida, mostraremos o texto do qual foram extraídos os fragmentos que a autora analisa.

Pothier (1996) atribui à ocorrência, uma articulação lábio-dental, um ponto de articulação presente no idioma francês. Conforme sua afirmação, a criança tem uma tendência muito forte para silenciar o som: "FISITA / Vizit / tornou [fizit]. Analisa também erros devidos à oposição do ponto de articulação: este erro, por exemplo, se refere à escrita de “macaco” que a criança grafá "jeiche”, onde o correto seja “seiche”. Com relação a este dado, a autora afirma que a mudança do fonema apico-alveolar [s] em dorso-palatal não justifica a ocorrência, já que as crianças são mais suscetíveis de anteriorização do ponto de articulação e não posteriorização.

A autora acrescenta que a observação sobre o dado leva a crer que o erro em questão [jeiche]/seiche, se prende à cadeia e não a fonemas isolados. O fato de a criança escrever "j" em vez de "s" é provavelmente devido à presença do mesmo fonema no final da palavra.

Por fim, Pothier (1996)⁶ considera que o conhecimento do sistema fonológico da língua francesa é essencial para qualquer professor independentemente do nível em que ele leciona. Saber como os fenômenos se arranjam na língua, como se estruturaram uns com relação aos outros, permite compreender os diversos erros dos alunos, dando a possibilidade de fazer um diagnóstico o mais confiável possível e desde então ajuda a trazer os elementos de acerto mais apropriados. O diagnóstico é o primeiro passo que permite trazer ajuda aos meninos.

⁵As primeiras dificuldades que examinaremos serão aquelas que as crianças encontram no nível da posição dos fonemas e seus correspondentes em grafemas da língua escrita (POTHIER, 1996 – Tradução nossa).

⁶ Savoir comment les phonèmes s’agencent dans la langue, comment ils se structurent les uns par rapport aux autres, permet de comprendre les différentes erreurs des élèves, donne la possibilité de faire un diagnostic le plus fiable possible et, dès lors, aide à apporter les éléments de remédiation les plus appropriés. Le diagnostic est la première étape qui permet ensuite d’apporter l’aide aux enfants, mais pour l’enseignant – comme pour le médecin – c’est une étape indispensable qui seule donnera la possibilité d’envisager tel ou tel jeu, exercice, outil ... (POTHIER, 1996 p. 81).

Podemos inferir a partir da breve demonstração da análise de Pothier (1996) que os seus estudos evidenciam uma perspectiva de análise que se baseia nos critérios fonêmicos da língua. Isto mostra sua semelhança com outras perspectivas de estudos já tratados neste trabalho, a exemplo de Tafla (1994) e outros.

1.6 Zorzi (1997): a necessidade de descobrir como funcionam as regras

Objetivamos neste tópico apresentar os estudos de Zorzi (1997) como uma possibilidade a mais de reflexão sobre os estudos em ortografia. E apontar alguns avanços deste autor em relação aos outros autores já tratados neste trabalho, já que Zorzi (1997) acredita que as categorias já estabelecidas ainda não dão conta de explicar determinadas ocorrências de erros ortográficos, por isso, cria outras, às quais veremos mais adiante no decorrer deste capítulo.

O autor tem o objetivo de caracterizar o domínio progressivo da ortografia no decorrer das quatro séries iniciais do primeiro grau – atual ensino fundamental de 1º ao 5º ano. Ele concebe o erro como resultante de um processo de interação, no qual a criança atua sobre a linguagem escrita desde muito cedo, e dela se apropria. Há nessa concepção a mesma perspectiva teórica com que os autores já tratados neste capítulo contemplam em suas pesquisas. Em seus estudos, Zorzi (1997) estabelece um novo quadro classificatório composto por onze categorias para classificação dos erros que pretende investigar:

- ✓ Alterações ou erros devidos à possibilidade de representações múltiplas (o sistema de escrita da língua portuguesa assim como todos os sistemas da escrita alfabética apresenta uma correspondência entre sons e letras, as letras biunívocas, ou seja, a um determinado som corresponde uma determinada letra).
- ✓ Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade (o sistema alfabético que caracteriza a escrita implica correspondências entre sons e letras, ou seja, os sons da fala são representados por letras e inversamente as letras se transformam em sons).

- ✓ Omissões de letras (palavras grafadas de modo incompleto em função da omissão de uma ou mais letras. Palavras escritas como “bombero” para “bombeiro” há a omissão da letra i).
- ✓ Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras (quando usamos a linguagem oral podem se suceder sem um limite claro de separação entre elas).
- ✓ Alterações decorrentes da confusão entre as terminações ãO e AM (observa-se nesse caso, uma influência de pronúncia. Palavras que terminam com AM são foneticamente semelhantes àquelas que terminam com ãO).
- ✓ Generalização de regras (embora certas palavras sejam pronunciadas com o som de /i/ ou com o som de /u/, elas podem ser escritas com as letras e, o ou l. “mininu” para “menino”; “sautu” para “salto”).
- ✓ Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros (dizem respeito a determinadas substituições de grupos de letras que apresentam em comum o fato de representarem fonemas que se diferenciam pelo traço de sonoridade).
- ✓ Acréscimo de letras (palavras que apresentavam mais letras do que o convencional; “manchugar” para “machucar”; “fuiuiu” para “fugiu”).
- ✓ Letras parecidas (uso de letras incorretas, mas apresentando semelhança com a letra que deveria ser utilizada. Por exemplo, o n pelo m em “timha” para “tinha”; “caminlo” para “caminho”).
- ✓ Inversão de letras (letras em posição invertida ou sílaba em posição distinta daquela que deveria ocupar dentro da palavra. “pober” para “pobre”; “enxugra” para “enxugar”).
- ✓ Outras (nesta categoria foram incluídas alterações observadas em uma ou outra criança em particular, parecendo estar restrita à sua forma de escrever, ou seja, seus

erros não eram partilhados de uma forma mais frequente ou geral como nas categorias anteriores. por exemplo, “jange” para “sangue”; “gurcha” para “bruxa”).

Conforme Zorzi (1997), não é simplesmente discriminando e memorizando que se aprende a escrever, mas descobrindo como funcionam as regras. A escrita correta não pressupõe erros ou enganos, mas uma escrita consciente. Em sua investigação, a partir das produções de 514 crianças, o autor classifica os erros, analisa os mais comuns e verifica a evolução desses erros em cada uma das séries.

Após a descrição e classificação dentro das categorias estabelecidas, Zorzi (1997) conclui que a natureza do erro não explica de imediato a ocorrência, que os erros muitos frequentes podem ser devidos à própria frequência de uso de palavras da língua que apresenta como característica a possibilidade de múltiplas formas de representação, envolvendo as letras (s, ss, c, ç, sc, x, z) o som de z (z, s, x), som de (x, ch), o som de (j, g) o som de /k/ (c, q, k) dentre outras e, que grande número de fonemas com diversas possibilidades de grafia e alta incidência pode está contribuindo para a elevada frequência observada de alterações e finaliza com a seguinte afirmação:

Não há regras gerais que dêem conta de quando é que deve ser usada uma letra ou outra. Muitas vezes, a forma de escrever é determinada pela origem da palavra e não por uma regra ortográfica clara e geral. Por exemplo, *general* escreve-se com a letra g, enquanto *jeito* é escrito com j; *seminário* escreve-se com s enquanto que para grafar *cemitério* emprega-se o c (ZORZI, 1997 p. 40).

O autor verificou que os erros mais frequentes foram os decorrentes da possibilidade de representações múltiplas. Dentre eles: travesseiro (traveceiro); só (sso); cimento (cimemto); passear (pasiar); posso (poso); girassol (girasol); arrancou (arancou); queixo (queicho) e outros.

A alta frequência de ocorrência, o número médio de erros por aluno mais elevado do que nas outras alterações e o fato de ser uma dificuldade que pode ser observada praticamente em todos os alunos de todas as séries, levam o autor a questionar se tais alterações podem ser atribuídas a falhas dos alunos ou se devem à complexidade da língua que, por assim ser, se mostra difícil e de lenta assimilação, uma vez que, até mesmo na quarta série quase o total (94,6%) das crianças avaliadas apresentou alterações ortográficas em razão de representações múltiplas.

Conclui que há uma diminuição do número de erros que se observa no decorrer da primeira à quarta série. Dando a entender, segundo o autor, que aos poucos, as crianças vão se apropriando do sistema de escrita e que os erros fazem parte desse processo.

A partir dos estudos já tratados neste capítulo inicial, não observamos avanços mais significativos do ponto de vista da explicação do erro ortográfico. São apenas avanços que partem da perspectiva da escrita como representação à escrita como apropriação do sistema alfabético da língua. Entretanto, os estudos mostram uma preocupação encerrada em destacar o erro, descrevê-lo e categorizá-lo, uma preocupação com a aprendizagem da regularidade da língua. Não observamos maiores questionamentos de ordem adversa à apropriação da norma pelo aluno.

Dando continuidade ao trabalho, trazemos no tópico seguinte alguns pontos dos estudos de Morais (1995, 1998, 2000, 2003) objetivando apontar algumas diferenças, avanços e ou semelhanças com os outros estudos.

1.7 Morais (1995; 1998; 2002; 2003): erros ortográficos – regularidades e irregularidades

Procuramos mostrar a partir dos estudos de Morais (1995; 1998; 2002; 2003) como ele propõe sua reflexão sobre a ortografia ou mais especificamente, sobre a natureza do erro, sugerindo o aprendizado da norma de forma sistemática, estabelecendo distinções entre as formas regulares e irregulares da ortografia da língua.

Por representar alguns avanços em relação aos estudos em ortografia, Morais se destaca entre os referenciais em muitos contextos escolares, distanciando-se de outros que apenas descrevem e quantificam sem uma explicação com relação aos estudos em ortografia e também sem uma reflexão sobre a prática pedagógica.

Morais (1995) investiga a relação entre o rendimento ortográfico e o nível de exploração das representações sobre as restrições da norma ortográfica que os alunos demonstraram ter elaborado durante os primeiros anos de escolarização, a fim de explicitar como as diferenças observadas no rendimento – ao nível de indivíduo e entre grupos – podem ser explicadas em função do nível de exploração. Para tanto, estabelece alguns critérios metodológicos na coleta de dados, a partir de uma atividade de ditado e outra de

transgressão intencional, além de uma entrevista. Pretende comparar o conhecimento ortográfico dos sujeitos em três níveis diferentes:

- Através da conduta ortográfica que revelam ao escrever um texto;
- Através das representações explícitas sobre a ortografia que demonstram pela transgressão intencional;
- Através das representações sobre a norma ortográfica que haviam elaborado em um nível verbal explícito.

Com relação aos sujeitos (116 alunos de escola pública e privada de Recife que estavam concluindo o segundo, terceiro e quarto ano da escolarização básica), procurou analisar a influência de fatores socioculturais e tempo de escolarização. Os dados observados para análise foram distribuídos em quatro subdomínios ortográficos e dentro de cada um desses os erros foram analisados de acordo com algumas categorias:

- ✓ Correspondência fonográfica (omissão, adição, substituição de grafemas, a frequência de uso da palavra sobre a qual se produz o erro, o tipo de regularidade (irregular, regular biunívoco, regular contextual e regular morfológico - gramatical);
- ✓ Acentuação (omissão, adição, substituição de grafemas);
- ✓ Segmentação (hiposegmentação e hipersegmentação) e;
- ✓ Marcas morfológicas de concordância (omissão, substituição). Para os casos de grafemas que não existem na forma normatizada da palavra e que tem sua pronúncia alterada, o autor traz outra categoria que nomeia de “outros”.

A partir de uma atividade de ditado, Morais (1995) faz um levantamento das palavras e as classifica, quantitativamente, de acordo com os critérios e categorias previamente estabelecidos. Trazemos um de seus quadros para fins de ilustração de como o autor categoriza alguns dos erros por correspondência fonográfica devidos a omissões de grafemas:

QUADRO I – ERROS DEVIDOS A OMISSÕES DE GRAFEMAS

Cuadro 4.1. Ejemplos de faltas debidas a omisiones de grafemas

-Omissão de consoantes M e N marcando nasalização: [*sepre]/*sempre*
 [*sipático]/*simpático*; [*u]/*um*; [*né]/*nem*; [*capôs]/*campos*; [*tranqüilo]/*tranqüilo*;
 [*iveja]/*inveja*; [*ode]/*onde*; [*niguém]/*ninguém*.

<p>-Omissão de consoantes con valor zero: [*a]/ar; [*sique]/sequer, [*guerria]/guerrear; [*sevi]/servir; [*orizonte]/horizonte; [*oje]/hoje.</p> <p>-Omissão de vocales: [*robar]/roubar; [*notras]/noutras; [*aproveta]/aproveita; [*passea]/passeia; [*mas]/mais; [*aciliar]/auxiliar; [*muto]/muito.</p> <p>-Omissão de R o L em posição intermédia de sílaba CCV o final de sílaba CVC: [*apoveita]/aproveita; [*peço]/preço; [*tuques]/truques; [*sevir]/servir.</p> <p>-Omissão por deixar de notar uma sílaba: [*abaxis]/abacaxis; [*estrava]/extravagante.</p> <p>-Outros: [*ciade]/cidade; [*praiadas]/prateadas; [*pass]/passa</p>

(MORAIS, 1995 p.111).

Outras categorizações diversas também são estabelecidas pelo autor:

- ✓ Adições de grafemas: [enzagerado]/exagerado; [hojem]/hoje;
- ✓ Regularidades biunívocas há substituições de P/B, T/D, F/V, R/L [sempre]/sempre; [prevere]/prefere; M/N e T/L [domo]/dono; [miguem]/ninguém;
- ✓ Regularidade contextual para grafar palavras como “geNte”, “zuMbido”, “cachoRRO”, “ninGUém”, “GUerrear”, “seQUer”, “corrE”, “cavalO”, “gozadO”.
- ✓ Grafemas irregulares de palavras homófonas: [oje]/hoje; [gente]/gente; [asagerado]/exagerado; [paresa]/pareça e outros casos: [deozbediente]/desobediente);
- ✓ Falta de segmentação, e, por último, as denominadas
- ✓ Outras: [pagou preço]/pagou o preço; [em ao horizonte]/em direção ao horizonte.

As categorizações e os índices de ocorrências realizados nos estudos de Morais partiram da utilização de variáveis como níveis socioculturais e anos de escolarização. O autor conclui que a regularidade das correspondências no subdomínio Correspondência Fonográfica - CFG e a frequência de uso das palavras na escrita influenciam sobre o domínio ortográfico; que, conforme as características de erro por CFG, no que concerne ao tipo de grafema com erro e em outras operações que provocaram erro, os estudos indicam que a regularidade dessas correspondências é um fator determinante sobre o modo como os aprendizes se apresentam na escrita do português.

Conforme Morais (1995) os dados analisados tem sugerido que as diferenças subjacentes ao meio sociocultural não se limitam à escrita de palavras irregulares. Em etapas iniciais de escolarização sujeitos com o mesmo tempo escolar provenientes de distintos meios socioculturais se distinguem, marcadamente também com respeito ao rendimento ortográfico em todas as classes de CFG regulares.

Com relação à escrita de marcas morfológicas de concordância, o autor acredita que o meio sociocultural de origem se revelou a principal causa de diferença no rendimento ortográfico. Entretanto, o tempo de escolaridade não demonstrou exercer maior influência. Os resultados do ditado sugerem que, além de específicos de cada língua os procedimentos de aprendizagem das restrições de uma norma parecem depender bastante das oportunidades sociais que os aprendizes dispõem para ter acesso à normatização.

Morais (1995) acredita que a escola acaba por estimular o aluno a assumir, ante ao objeto de ortografia, uma postura mecânica ao praticar a cópia repetitiva, os exercícios de complemento de listas de palavras e os exercícios de memorização. A partir dessa prática o aluno cumpre às exigências do professor sem necessariamente inferir nem deduzir nada sobre as restrições da ortografia de sua língua.

O autor assevera que as atuais práticas de ensino da ortografia não parecem em absoluto as mais adequadas para propiciar aos alunos a aprendizagem dos conhecimentos ortográficos e julga necessário fazer algumas distinções, sugerindo que,

Durante La escolaridad básica la enseñanza – fundada em la duda, em la consulta y em la transgresión – sea organizada y sistematizada em base a dos critérios: - la distinción entre qué es “productivo” y qué es “reproductivo” em la notación de la ortografía de la lengua, permitiendo em el primer caso el descubrimiento explícito de reglas generadoras de notaciones correctas y, cuando no es al caso, la consciencia de que no hay reglas que justifiquen las formas correctas fijadas por la norma; - la distinción entre palabras de uso frecuente e infrecuente em el lenguaje escrito impreso⁷ (MORAIS, 1995 p.288).

O autor ainda ressalta a importância de que os professores tenham em conta que os distintos tipos de regras requerem distintos tipos de análises de correspondências fonográficas e, quanto às regras de “correspondências biunívocas”, afirma que o grupo de letras que a elas se vinculam varia de acordo com os dialetos orais dos alunos. E deixa, nesse sentido, uma reflexão para o professor para que este seja, antes de tudo, um conhecedor das regularidades e irregularidades ortográficas de modo a viabilizar a sua sistematização em sala de aula.

⁷ Durante o ensino básico - em dúvida fundada em consulta e em transgressão - é organizado e sistematizado com base em dois critérios: - a distinção entre o que é "produtivo" e que é "em notação reprodutiva" ortografia da língua, permitindo que o primeiro caso de descoberta de regras explícitas de geração em notações corretas e, quando não for o caso, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas de definir corretamente pela regra - a distinção entre as palavras em uso freqüente e infreqüente forma a língua escrita (Morais, 1995- Tradução nossa).

Mesmo que o lugar que tem ocupado a ortografia seja também preocupação das propostas curriculares, Morais (1995) constata que

la constatada ausencia, em Brasil, de metas curriculares para el aprendizaje de la ortografía a lo largo de los cursos de educación básica nos parece confirmar el lugar secundario que este dominio de conocimiento há merecido em la enseñanza, algo que no há cambiado em los últimos años incluso com la difusión de enfoques innovadores en el currículo del área de lengua⁸ (MORAIS, 1995, p. 289).

Desse modo, o autor reitera sua preocupação com o ensino da ortografia e chama a atenção para a ausência de efetivas propostas curriculares. Ele acredita que, subjacente às práticas de leitura e de textos ‘funcionais’, utilizados na vida cotidiana, parece haver um prejuízo quanto à sistematização da ortografia e um temor de que a proposta coíba a criatividade infantil. Morais entende que esta atitude revela uma interpretação distorcida sobre as relações entre competência ortográfica e competência em produção de linguagem escrita.

Observamos que, embora mencione ‘as relações entre as competências’ o autor não deixa claro que se trata de relações inerentes uma à outra, dando a entender que considera cada uma no seu lugar, ou que as duas competências podem coincidir ou não, bem como podem ocorrer separadamente, uma em detrimento da outra. Ou ainda, que a aprendizagem de uma não interfere na aprendizagem da outra. É possível que ele defenda uma prática paralela ou simultânea de aprendizagem da ortografia dentro do texto, desde que, segundo sua perspectiva teórica, o aluno aprenda as regras e possa produzir bons textos do ponto de vista da escrita ortográfica.

É notável a preocupação do autor com o ensino-aprendizagem da ortografia. Dentre suas propostas de sistematização da categoria linguística, Morais (1998) propõe que o aluno produza transgressões, cujo objetivo é o de revelar seu nível de conhecimentos das regras contextuais. Nesse sentido ele afirma que

Para dominar o objeto, o sujeito precisará “reproduzir as formas escritas autorizadas”, isto é, nunca está liberado para construir o que quiser, praticar as variações que desejar. Se vier a fazê-lo conscientemente, criando transgressões

⁸ É observada a ausência, no Brasil, das metas de aprendizagem curricular em ortografia por meio de cursos de educação básica, parece confirmar o papel secundário que este domínio do conhecimento ganhou algo que não mudou ao longo dos últimos anos, mesmo com a divulgação de abordagens inovadoras no domínio da língua (MORAIS, 2003 - Tradução nossa).

intencionais como os escritores profissionais, é porque terá desenvolvido um nível bastante consciente das restrições da norma. Saberá errar a propósito porque tem muita clareza do que é certo (MORAIS, 2003 p. 17).

Sobre a apropriação da norma ortográfica, Morais (1998) afirma que, primeiro a criança tem que se apropriar do sistema alfabético para depois apropriar-se da norma ortográfica. Tempo em que adquire conhecimentos sobre o funcionamento da escrita alfabética.

Em um nível mais elevado de escrita, o erro ortográfico pode revelar, segundo Morais, diferentes níveis de conhecimento:

- a) não tenha consciência de que errou, isto é, em nenhum momento desconfie de que a forma que grafou é errada;
- b) já tenha uma dúvida, já se coloque uma dúvida ortográfica (o que fica evidente quando nos pergunta qual a forma correta ou quando escreve a mesma palavra de forma diferente em momentos distintos);
- c) já tenha avançado em seus conhecimentos, de modo a autocorrigir-se, detectando erros que cometeu (MORAIS, 1998 p. 22).

Diante de seus estudos Morais (2003) considera a ortografia um fruto do arbítrio. Para o autor, não existe nenhuma relação natural ou compulsória entre grafemas e fonemas em nenhuma língua. E acrescenta que o fato de seguir algumas regras ou princípios gerativos para atingir uma escrita correta não deixa de ser algo arbitrado, fruto de uma convenção social prescrita como lei a ser cumprida.

Morais concebe a língua enquanto objeto de conhecimento do qual o sujeito se apropria e de algum modo, aprende as regularidades para escrever corretamente. A partir das reflexões que realiza o autor sugere e orienta práticas relacionadas à apropriação da escrita. Com isto, o autor deixa clara a importância de o aluno pensar na forma correta de grafar o texto que está compondo, sem abandonar as várias exigências que demanda a escrita. A partir desses pontos que mencionamos, observamos que os estudos representados por Morais trazem contribuições significativas para o ensino da ortografia, que vão além do levantamento tipológico dos erros.

Os estudos já referidos no capítulo introdutório deste trabalho mostram que a aprendizagem da ortografia da língua depende de vários fatores, sobretudo da compreensão do sistema alfabético pela criança. No entanto, dar relevância à frequência e à previsibilidade com que os erros surgem na escrita da criança, para então refletir sobre

eles, não parece dar conta dos erros que podem surgir, já que se nega outras formas de viabilizar a aquisição da escrita.

Acrescentamos, nesse sentido, uma possibilidade, ou seja, a imersão da criança desde cedo em um ambiente letrado, em um universo no qual ela possa vivenciar o todo e não apenas as partes; possa interagir com os gêneros em sua materialidade constituída, o texto e sua leitura, e não apenas as palavras e as frases, como se a língua se dispusesse em obediência a uma hierarquia: primeiro as partes, depois o todo. Uma prática em que sujeito e língua se encontram cada qual com suas faltas, suas peculiaridades, sobressaindo desse encontro uma mútua constituição.

Pretendemos neste trabalho, deixar uma reflexão para a relação teoria/prática. A propósito da questão, Morais (2002) entende que a transformação do ensino-aprendizagem reflete em um processo histórico vinculado à redefinição social das concepções do que o autor considera objeto de conhecimento, “a linguagem”. Ele acrescenta que estamos vivendo confusões e dificuldades inerentes ao que se chama transposição didática da linguagem, pois não se trata de um processo tão simples.

Consideramos insuficiente a aprendizagem das regras – não desnecessária –, mas insuficiente quando queremos mostrar que a língua é faltosa e age sobre um sujeito também faltoso. Nessa relação entre sujeito e língua há outras demandas necessárias que contribuem ainda mais no processo de aquisição da língua, a exemplo da leitura. É imperativo que dessa relação entre sujeito e língua haja desvios, estamos nos referindo, portanto, à subjetividade. Entretanto, não deixamos de destacar a importância dos estudos de Morais (1995, 1998, 2002, 2003) pelo avanço que representa das categorizações às propostas de trabalho com a leitura e a escrita de textos em sala de aula. O autor chama a atenção para o fato de que nem todas as categorias do eixo análise linguística possam ser objeto de estudo a partir dos textos. Muitas vezes, a análise em ortografia pode se dar com palavra fora de seu contexto quando requer uma análise mais minuciosa. No entanto, como acrescentávamos anteriormente, a aprendizagem das regras mostra sua falta, escapa ao controle do sujeito. Fato este não reconhecido pelos estudos desses autores cuja perspectiva teórica, a da cognição, permite outros encaminhamentos.

Reconhecemos nesses estudos a relevância que se dá ao conhecimento da norma da língua, bem como reconhecemos a necessidade que há em conhecê-la, mas reiteramos, a partir de nossa perspectiva pautada nos estudos em Aquisição da Linguagem,

a incompletude da língua e sob suas vias de funcionamento, está o sujeito que escapa à sua totalidade.

Os dados apresentados neste capítulo, as descrições e quantificações de erros por frequência e, ou previsibilidade, mostram que o aluno que aprendeu uma determinada regra, produz equívocos no modo de generalizar para a escrita de outras palavras. Então, como garantir que o aprendizado da ortografia possa impedir a produção de equívocos?

Numa perspectiva de sujeito autônomo em relação à língua, esses estudos se afastam de uma possibilidade de ver o erro ortográfico como uma fonte rica de investigação da relação subjetiva com a escrita. Muitos dos erros ao serem produzidos extrapolam os limites de uma simples explicação pelos critérios da categorização ortográfica e, escapando a uma quantificação, indiciam outras explicações que se distanciam da cognição e se aproximam mais dos efeitos da língua sobre o sujeito.

Não negamos que os estudos apresentados, a propósito de perspectivas que se constituem a partir da Psicolinguística, da Psicologia e também da Fonoaudiologia, sejam de grande contribuição enquanto ponto de partida nas investigações da aquisição da língua escrita. Mas, a concepção de sujeito passa pelo entendimento de um sujeito cognoscente cuja postura em relação ao sistema linguístico é de distanciamento. Desse modo, é a partir dessa falta ou lacuna observada que novos caminhos se abrem à pesquisa. Não nos parece que esses estudos possam avançar no que diz respeito à explicação do erro enquanto um fenômeno dos efeitos da língua sobre o sujeito. Haja vista o entendimento que esses estudos operam sobre sujeito e língua. Ou seja, um sujeito que apreende as categorias da língua e, conseqüentemente passa a monitorá-la como um todo, culminando dessa perspectiva, segundo os cognitivistas, um sujeito capaz de produzir bons textos do ponto de vista ortográfico.

Mais uma vez, observamos que esses estudos levam em consideração os critérios aos quais os desvios são encaixados numa possibilidade de categorização ortográfica, de obediência à regularidade da língua e não de busca de explicações para os equívocos. E os erros que não se encaixam nessas padronizações são deixados à parte, sem explicações sobre o seu funcionamento.

São dados a esses erros, muitas vezes, a nomeação de ‘outras ocorrências’ por não se encaixarem nas categorizações previstas. São privilegiados, então, os erros mais frequentes e mais previsíveis naquele nível de escolaridade observado e, a partir deles, por serem relevantes para uma quantificação e para a regularidade da língua, chamam a

atenção para a prática pedagógica, cuja responsabilidade muitas vezes é apontada pelas estatísticas desses estudos.

Em nosso trabalho de análise das ocorrências de erro ortográfico, lançamos um olhar mais cuidadoso para os erros e as possíveis relações que possa haver entre um determinado erro e outros presentes em manuscritos da criança. Conseqüentemente, essa relação dentro da materialidade linguística pode contribuir para uma explicação sem que, necessariamente, tenhamos que analisar a palavra em descontexto.

Numa perspectiva de confronto com os estudos tratados aqui, o erro não seria apenas uma palavra que desviou da norma por uma troca ou um acréscimo de letra, ou porque não houve memorização da norma ou, ainda, por não haver habilidade para gerar uma regra, dentre outras possibilidades da categoria. Seria um indício que diz de uma relação subjetiva com a língua, tendo esta, uma força propulsora para o erro como fruto da relação que se constitui pela linguagem.

Ao introduzirmos o capítulo seguinte, intencionamos tratar sobre o sujeito e sua relação com a língua de modo que, dessa relação possamos discutir sobre a singularidade que emerge do processo, seja esta pela escrita, seja pela oralidade expressa no discurso da criança transcrito da produção em ato. Em outras palavras, objetivamos tratar do erro singular ou daquele equívoco que diz tanto da língua quanto do sujeito bem como da relação entre ambos. Uma singularidade fundada na relação sujeito, língua e sentido. Um processo que transborda da língua, um lugar aonde a simbolização não chegou. O que parece ocorrer de tal modo que, mesmo havendo escuta⁹, conforme a noção presente no trabalho de Lemos (1992), o sujeito oscila e, inconscientemente, retorna ao lugar que ocupava em outra posição da linguagem.

Ainda no capítulo III trazemos uma discussão a partir dos diferentes significantes [pricipe], [principi], [prinsipî] e [princepe], colocando em suspenso a possibilidade de uma explicação para esses dados a partir da noção psicológica dos estudos em ortografia. Decorrendo disto, lançamos algumas questões às quais são analisadas com base na Aquisição de Linguagem, pelos processos metafóricos e metonímicos reelaborados por Lemos (1997, 1999) a partir da leitura lacaniana como possíveis respostas às indagações sugeridas pelos dados.

⁹ É só na medida em que os processos metafóricos e metonímicos se cristalizam em redes de relações que a criança passa a ouvir/ressignificar seus próprios enunciados e, além da posição de interpretado, pode assumir a de intérprete de si mesmo e de outro (LEMOS, 1992 p.167).

Reforçamos, portanto, que a reflexão sobre o erro dada no texto viabiliza outras formas de análise que valorizam o contexto em que esse erro está inserido. Não significa, com isso, que o erro só possa ser discutido a partir do contexto, já que, às vezes, é necessário o recorte para fins de análise e reflexão bem como sugere Morais (1998). E, ainda, que a reflexão que se constitui neste trabalho não tem o objetivo de transpor conhecimentos que possam ser dirigidos à sala de aula, mas instigar outras reflexões no sentido de que por mais diverso que seja o equívoco na escrita, é possível que ele não esteja relacionado à ‘competência’ do sujeito sobre a língua, conforme a visão cognitivista, mas a uma relação de subjetividade e de submetimento aos efeitos da língua.

Capítulo II

A base teórica para o tratamento do erro ortográfico

Consideramos necessário um olhar mais aprofundado para o erro ortográfico. Um olhar que possa nos dizer mais da singularidade deste erro e da relação também singular do sujeito com a língua. Por isto, neste capítulo, apresentaremos a base teórica do tratamento que daremos ao erro ortográfico na perspectiva dos estudos da área de Aquisição da Linguagem. Estudos que convergem na concepção de uma língua faltosa e incompleta bem como de um sujeito submetido aos efeitos dessa língua. Entendemos a singularidade do erro ortográfico como um fenômeno que excede, marca e define essa relação subjetiva. Nesse sentido, acreditamos que, somente a partir desta visão de língua e de sujeito é que podemos refletir com mais rigor sobre os dados que trazemos para análise neste trabalho.

Não podemos, portanto, discutir sobre os equívocos da língua e suas singularidades, seja esta em forma oral ou escrita, sem discutirmos sobre o funcionamento da língua.

Nesse sentido, iniciaremos a nossa discussão com Saussure [1916] (1989) no Curso de Linguística Geral – CLG, cuja teoria sobre as relações associativas e sintagmáticas no sistema linguístico nos servirá de base nas demais discussões trazidas para este trabalho. Em seguida, tomaremos Jakobson (1975) com os processos metafóricos e metonímicos e Milner (1987) com a noção de uma língua não-toda, afetada pela falta. Apresentaremos, também, alguns estudos que retomam essas teorias de base, tematizando as questões relativas ao erro e à singularidade na ortografia, entre eles Lemos (1992), Calil & Felipeto (2008) e Lopes (2005). Pretendemos evidenciar que a noção de equívoco na linguagem não está associada à cognição, como reforça os estudos em ortografia tratados no capítulo anterior, mas a um sujeito que incompleto que sofre de modo singular os efeitos do funcionamento linguístico.

2.1 Sobre o sistema linguístico

2.1.1 As relações sintagmáticas e paradigmáticas em Saussure

Iniciemos, então, nosso percurso teórico, a partir das postulações de Saussure no Curso de Linguística Geral – CLG, que ao lançar os estudos sobre a língua suscita em suas idéias a objetividade, a pureza e a linearidade da língua como princípios para a delimitação do objeto de estudo. Para o linguista é o ponto de vista que cria o objeto, mas o que seria ‘o ponto de vista?’ Seria o que de melhor se encaminharia em seus estudos enquanto ponto de partida ou, em outras palavras, o que de melhor lhe aprouvera enquanto teórico fundador.

Ao definir o objeto de estudo da linguística, o autor estabelece uma dicotomia entre língua e fala. À língua um sistema abstrato de regras e à fala o uso que se faz regras. Desse modo, distingue o que para ele é social, a língua, do que é individual, a fala. Reconhece desse modo a heterogeneidade da língua e afirma que se trata de um objeto bem definido e, sendo distinta da fala pode se estudar separadamente e, de natureza concreta, a língua oferece grande vantagem para seus estudos.

Saussure [1916] (1989) afirma que em se tratando de língua, tudo se baseia em relações e interroga sobre o modo como se dão essas relações.

Veremos, então, o que podemos depreender das relações sintagmáticas e associativas, as esferas do funcionamento linguístico postuladas pelo linguista e que podem contribuir como uma explicação para o erro ortográfico e as ocorrências singulares que emanam do processo de escritura do aluno. Uma vez, considerado neste trabalho, como sujeito-efeito do funcionamento da língua.

Embora Saussure estabeleça a dicotomia entre língua e fala ele afirma que esses dois objetos estão estreitamente ligados e mutuamente implicados. Mesmo reconhecendo a interdependência desses objetos, ele os consagra absolutamente distintos. Desse modo, ao estruturar as relações sintagmáticas e associativas deixa o falante à parte de suas investigações e enfatiza que língua e fala são reciprocamente necessárias. A primeira, a língua, é necessária à fala para que esta seja inteligível e produza seus efeitos, a fala, por sua vez, é necessária para que a língua se estabeleça. Nesse sentido, assevera o autor:

Como se imaginaria associar uma idéia a uma imagem verbal se não se surpreendesse de início esta associação num ato de fala? (...) Enfim, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos lingüísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas (SAUSSURE, [1916]1989 p. 27).

Acrescentamos frente à afirmativa que ao considerar uma relação muito estreita entre língua e sujeito quando afirma “são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos lingüísticos...” ele evidencia que há interdependência entre língua e fala bem como não nega uma relação entre língua e sujeito falante. Desse modo acreditamos que o linguista não excluiu o falante, não o negou como enfatizam muitos estudos na área da linguística, apenas ele o considerou enquanto numa peça do jogo que naquele momento de definição do objeto científico, ficaria em separado, mas não ignorado ou excluído sob outra perspectiva que não fosse a de definir a linguística como ciência.

Acerca do aparecimento dos signos, Saussure [1916] (1989) afirma que o pensamento é como uma nebulosa onde nada está necessariamente delimitado. No entanto, a associação entre um significado e um significante demanda a arbitrariedade, pois

Não está ao alcance do indivíduo trocar alguma coisa num signo, uma vez esteja ele estabelecido num grupo lingüístico; queremos dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade (SAUSSURE, [1916]1989 p. 83).

Isto quer dizer que a arbitrariedade é a não coincidência entre um objeto e o que ele venha a significar. Conforme Saussure, o signo lingüístico escapa à vontade do falante e também do coletivo, uma vez escolhido, o signo é atado à língua e não havendo substituição é demarcado enquanto tal. Não dá lugar a outro. Na afirmação “uma vez escolhido é atado à língua”, a expressão ‘escolha’ parece paradoxal: se é escolhido como pode ser atado, demarcado à língua? No entanto, se trata de uma convenção da língua a qual o sujeito não tem alcance, mesmo porque ela o antecede.

E assim, o linguista conclui que o signo lingüístico é a união entre um conceito e uma imagem acústica, substituídos por significado e significante e a eles atribuídos os princípios de arbitrariedade e linearidade. Decorre desse processo que a noção de valor da língua é reforçada em função de tal arbitrariedade:

se esse não fosse o caso, a noção de valor perderia algo de seu caráter, pois conteria um elemento posto de fora. Mas, de fato, os valores continuam a ser internamente relativos, e eis porque o vínculo entre a idéia e o som é radicalmente arbitrário (SAUSSURE, [1916]1989, p.132).

O linguista atribui à língua um sistema de valores puros. Considera as ideias e os sons os elementos que entram em jogo no funcionamento e que esses elementos não são pre-existentes. A língua tem o domínio dessas articulações entre as ideias e os sons e dessa combinação se produz uma forma e não uma substância. Não obstante, essas relações passam a ser relativizadas diante da arbitrariedade do signo linguístico. Diante disto, a ideia de valor da língua cria um ambiente de reflexão e o autor mostra que é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como união entre som e conceito. Pois quando se fala do valor de uma palavra, pensa-se, geralmente, na propriedade que ela tem de representar uma ideia. Entretanto, ele questiona: “mas se assim é em que difere o valor do que se chama significação? Essas duas palavras serão sinônimas?” (SAUSSURE, [1916]1989 p. 133).

Para o linguista *valor* e *significação* assinalam uma diferença e a significação está sob a dependência do valor. Segundo afirma “a língua é um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão somente da presença simultânea de outros” (op.cit. p.134). Conclui que existe um princípio paradoxal que se relaciona, mesmo fora da língua, que rege o valor linguístico (uma coisa *dessemelhante*, suscetível de ser trocada por outra cujo valor resta determinar; por coisas *semelhantes* que se podem comparar com aquela cujo valor está em causa). Segundo o autor esses fatores são necessários para a existência de um valor e o atribui da seguinte forma:

Uma palavra pode ser trocada por algo dessemelhante: uma idéia; além disso, pode ser comparada com algo da mesma natureza: uma outra palavra. Seu valor não estará sendo fixado, enquanto nos limitarmos a comprovar que pode ser “trocada” por este ou aquele conceito, isto é, que tem esta ou aquela significação; falta ainda compará-la com valores semelhantes, com as palavras que lhe podem opor. Seu conteúdo só é verdadeiramente determinado pelo concurso do que existe fora dela. Fazendo parte de um sistema, está revestida não só de uma significação como também, e, sobretudo, de um valor, e isso é coisa muito diferente (SAUSSURE, [1916]1989 p.134).

A partir das considerações de Saussure sobre o valor linguístico, concluímos que o funcionamento da língua é regido por princípios em paradoxo. Um valor que subjaz

da própria língua, nunca aleatório, sempre instável, cujo paradoxo ‘correto’ e ‘incorreto’, ‘semelhante, ‘dessemelhante’, qualifica o funcionamento.

Depreendemos, ainda, a partir da afirmação que um elemento posto de fora implica ruptura na relação de valor que se dá entre os termos naturalmente solidários no interior de um sintagma, visto que um simples vínculo entre uma ideia e um som não demanda sentido numa relação que deve ser, pela ordem própria da língua, recíproca entre os elementos da cadeia. Decorrendo disto, que um termo do sintagma só tenha valor na língua a partir do valor do outro que o segue, que o antecede ou a ambos. Cada um exerce seu valor a partir do valor do outro, já que esses termos são autorizados pela língua a significar determinada coisa e não outra.

Nesse sentido, Lopes (2005 p. 16) também reforça a ideia do linguista ao afirmar que “a ideia de valor retira, então, a ilusão de uma união entre som e conceito. Se assim fosse, o sistema era apenas uma soma de termos”. A este respeito, é oportuno retomarmos as indagações feitas por Saussure sobre as diferenças entre valor e significação.

A partir da noção de valor que estabelece à língua, o linguista não parece acreditar na sinonímia entre os termos. Segundo ele, há um aspecto paradoxal na questão. Vejamos, então, o que o autor acrescenta.

De um lado, o conceito nos aparece como a contraparte da imagem auditiva no interior do signo, e, de outro, este mesmo signo, isto é, a relação que une seus dois elementos, é também, e de igual modo, a contraparte dos outros signos da língua (SAUSSURE, [1916]1989 p.133).

Parece-nos que as significações podem ser as mesmas, isto se evidencia pela “contraparte da imagem auditiva”, ou seja, a significação é o produto da relação arbitrária entre um significado e um significante. Mas quando se trata do valor linguístico, haja vista os termos estarem revestidos “não só de uma significação como também, e, sobretudo, de um valor, e isto é coisa muito diferente” (op.cit. p.134); elas mantêm essa relação entre significação e valor, apenas no interior de uma mesma língua pelos termos que estão circundando, limitando-se recíproca e paradoxalmente ao mesmo tempo.

A relação paradoxal, segundo Saussure, faz com que as palavras só tenham valor próprio pela oposição. Desse modo, os “sinônimos como *recear*, *temer*, *ter medo*, só tem valor próprio pela oposição; se *recear* não existisse, todo o seu conteúdo iria para os seus concorrentes” (SAUSSURE, [1916] 1989 p. 135). Em outras palavras, os signos se

qualificam como tal pela própria negação de seu sentido. Se algo se qualifica enquanto ser é porque existe outra parte que o nega como não-ser.

Desse modo, os valores estão regidos por um “princípio paradoxal” que os constitui por oposição, por uma coisa ‘dessemelhante’ suscetível à troca cujo valor resta a determinar; e, por outra, semelhante que se pode comparar com aquela cujo valor é vigente. Dizendo de outro modo, Saussure quer dizer que uma palavra pode ser trocada com o que há de diferente ou não semelhante, a exemplo de uma ideia, e também comparada com algo da mesma natureza, quer seja outra palavra.

É neste mesmo sentido que o autor faz uma analogia entre o valor linguístico e uma moeda:

que se pode trocá-la por uma quantidade determinada de uma coisa diferente, por exemplo, pão; que se pode compará-la com um valor semelhante do mesmo sistema, por exemplo, uma moeda de um franco, ou uma moeda de algum outro sistema (SAUSSURE, [1916]1989 p.134).

Conforme afirma, o mesmo ocorre com as palavras. Enquanto pudermos trocar uma palavra por outra de outro conceito e também compará-la com valores semelhantes e com palavras que se lhe possa opor, isto quer dizer que essa palavra ainda não tem o valor fixado. Em suma, a significação difere-se do valor, já que em diferentes línguas a significação de um termo pode ser a mesma. O português “carneiro” ou o francês “mouton” podem ter a mesma significação que o inglês “sheep”, mas não o mesmo valor, pois o contexto que rodeia o termo exige outros termos que se relacionam pelas semelhanças e oposições no interior da língua. O valor de uma entidade vem determinado por sua oposição a outras entidades. São relações denominadas *in praesentia*. Essas relações *in praesentia* opõem-se às relações associativas ou relações *in absentia*, como o próprio termo indica, por não estarem presentes na cadeia. E são conhecidas como paradigmáticas por darem conta de possíveis flexões na cadeia. Para Saussure (1989), essas associações estão sediadas no cérebro do falante e são nomeadas por ele de relações associativas. Ocorrem pela analogia entre significados que ficam armazenados na memória do falante e por associação formam grupos e relações muito diversas para a qualquer momento do ato linguístico vir à tona por associação de sentido.

O linguista acrescenta que essas relações, as associativas (*in absentia*), não se limitam apenas a aproximar os termos que tenham em comum o sentido, mas num nível mais amplo mesmo de sentido em que uma substituição de um termo por outro não afeta o sentido. Ou seja, a associação não se limita apenas aos termos que tem algo em comum

quanto ao significado, mas àqueles que possibilitam uma analogia tanto pelos radicais quanto pelos sufixos, criando séries associativas diversas.

2.1.2 Os processos metafóricos e metonímicos em Jakobson

Iniciamos este tópico com Jakobson (1975) que a partir dos estudos sobre afasia vê nos processos metafóricos e metonímicos, a explicação para o funcionamento linguístico. Conforme o linguista, o ato da fala tem um caráter de flexibilidade em que certa seleção de entidades da língua combina com outras de mais alta complexidade.

Desse modo, o sujeito é calçado pelo sistema da língua que utiliza, entretanto, não é totalmente livre na sua escolha de palavras. Deprendemos disto, que o repertório lexical do discurso se dá subjacente ao contexto enunciativo que se estabelece, ou seja, o ato da fala/discurso depende do discurso do outro. Acrescenta, ainda, que todo signo linguístico implica dois modos de arranjo – a combinação e a seleção. Por esse motivo, é uma relação *in praesentia*: baseia-se em termos presentes em uma série efetiva. A seleção, por sua vez, une termos *in absentia*: um termo só aparece em substituição a outro, de acordo com sua adequação ao contexto e que

Os constituintes de um contexto têm um estatuto de contigüidade, enquanto num grupo de substituição os signos estão ligados entre si por diferentes graus de similaridade, que oscilam entre a equivalência dos sinônimos e o fundo comum (*common core*) dos antônimos (JAKOBSON, 1975 p.40).

Neste processo de seleção, estão em jogo os termos alternativos, ou seja, a possibilidade da substituição de um pelo outro ou, na seleção um termo exclui o outro. Ao estruturar esses arranjos Jakobson faz referência a Saussure e afirma que o mestre genebrino havia reconhecido claramente o papel que a ‘concorrência’ e a ‘concatenação’ desempenham na linguagem. Todavia, no interior dessas variedades de combinação, somente a concatenação foi reconhecida por Saussure e quanto à concorrência não houve maiores discussões do linguista.

Jakobson (1975) re-elabora as relações sintagmáticas e associativas postuladas por Saussure no Curso de Linguística Geral e dá a partir dos estudos sobre a afasia, maior amplitude a partir dos processos da metáfora e da metonímia. Destacamos que o sentido

dado aos termos pelo linguista vai além das simples figuras de estilo. Em seus estudos elas são concebidas como eixos responsáveis pelo funcionamento da linguagem. Mais adiante neste trabalho, voltaremos a tratar mais especificamente das relações metafóricas e metonímicas e seu papel enquanto eixos do funcionamento da língua.

Em seus estudos sobre a afasia¹⁰, Jakobson (1975) traz o sujeito à tona para poder discutir sobre as formulações que partem do funcionamento da língua. Segundo o linguista, a afasia ou desordem da linguagem é um problema que não pode ser resolvido sem a participação de linguistas profissionais familiarizados com a estrutura e o funcionamento da linguagem e que, para estudar qualquer ruptura nas comunicações, deve-se primeiro compreender a natureza e a estrutura do modo particular que cessou de funcionar. Desse modo, ele esclarece que os distúrbios da fala podem afetar a capacidade que o indivíduo tem de combinar as unidades linguísticas. Há segundo Jakobson (1975), dois tipos fundamentais de afásias:

conforme a deficiência principal resida na seleção e substituição, enquanto a combinação e a contextura ficam relativamente estáveis; ou, ao contrário, resida na combinação e contextura, com uma retenção relativa das operações de seleção e substituição normais (JAKOBSON, 1975 p. 42).

Conforme Jakobson, o contexto é fundamental e decisivo para os afásicos de primeiro tipo ou, aqueles que têm deficiência de seleção, cuja linguagem é meramente reativa, ou seja, continua uma conversa com facilidade, mas tem dificuldades em começar um diálogo. Quanto mais uma palavra se relaciona com o contexto sintático, menos afetada será pelo distúrbio da fala. Conforme o linguista, para o afásico deste primeiro tipo, quanto mais a palavra carregar seu uso e circunstância, mais vínculo e mais recuperação na fala ela terá.

Em seus estudos, o autor se refere a um afásico que nunca proferia a palavra ‘faca’ sozinha, mas conforme seu uso e circunstâncias: “apontador”, “cortador-de-maçã”, “faca-de-pão”, e “talher” (garfo e faca). A palavra ‘faca’ teria sempre uma forma agregada.

O segundo tipo de afasia, conforme Jakobson (1975) consiste na deterioração de combinar entidades linguísticas mais simples em unidades mais complexas. É o distúrbio da contiguidade, o oposto do primeiro tipo ou, deficiência quanto ao contexto. “os vínculos de coordenação e subordinação gramatical, quer de concordância, quer de

¹⁰ É uma perturbação da linguagem, como o próprio nome sugere (JAKOBSON, 1975 p.34).

regência, dissolvem-se” (op.cit p.51). Conforme o linguista, os casos de afasia são numerosos e diversos, mas todos oscilam entre os dois tipos que ele descreve em seus estudos.

Consideramos de extrema relevância em nossa reflexão trazer as relações sintagmáticas (*in praesentia*) e as associativas/paradigmáticas (*in absentia*) postuladas por Saussure e denominadas por Jakobson como pólos metafóricos e metonímicos para que, através desses processos, possamos dar aos dados trazidos para análise neste trabalho, uma discussão mais aprofundada. A propósito, chamamos a atenção para a afirmativa de (Jakobson, 1975 p.55) enquanto fundamento necessário à análise que empreendemos neste trabalho. “O desenvolvimento de um discurso pode ocorrer segundo duas linhas semânticas diferentes: um tema (*topic*) pode levar a outro quer por similaridade (metafórico), quer por contiguidade (metonímico)”.

Iniciemos, então, com as afirmações do linguista acerca dos pólos metafóricos e metonímicos. Esses processos do funcionamento da língua têm em suas propriedades, segundo Jakobson (1975) respectivamente, a similaridade e a contiguidade ou eixo da seleção e da combinação.

Pressupondo o discurso de um indivíduo que não apresente distúrbio ou desordens da fala como a afasia ou distúrbio da similaridade, é no eixo metafórico que esse indivíduo irá operar com as palavras numa cadeia paradigmática com termos ausentes, mas presentes na memória do falante. Em função da similitude entre os termos é possível um termo substituir outro por uma relação de similaridade.

Já no eixo metonímico, a operação se dá no processo de contiguidade, ou seja, há uma combinação no eixo sintagmático a partir dos termos presentes na cadeia. Uma combinação entre termos solidários que resulta em uma unidade de sentido. Desse modo, a inter-relação entre os processos funda o funcionamento da língua a partir dos arranjos de seleção e de combinação. Decorre deste fundamento que o erro ortográfico ou equívoco da linguagem escrita não ocorre aleatoriamente, sempre pode haver uma relação que o antecede e o segue, permeando seu contexto ou mesmo que o justifica.

No tópico seguinte, trazemos Milner (1987) como teoria fundamental em nossa análise pela noção de incompletude entre sujeito e língua instituídos pelo autor.

2.2 Sobre a língua afetada pela falta

Nosso objetivo ao analisar os dados trazidos neste trabalho é evidenciar o processo de singularidade que emerge da escrita do aluno em processo de aquisição de linguagem. Singularidade esta que marca a relação entre sujeito e língua ou, no dizer de Milner (1987) é o registro no ato de que tudo não se pode dizer. Em outras palavras, se trata de uma falta que ora vem da língua, ora vem do próprio sujeito, ambos incompletos, determinados pelos significantes. Nesse sentido, Milner (1987 p. 19) afirma que “o puro conceito de língua é aquele de um não-todo marcando a *alíngua*¹¹ enquanto ela é não-toda”. O autor acrescenta que o fato de língua consiste na *alíngua*, lugar do impossível de dizer e impossível de não dizer de certa maneira. Reconhecemos, portanto, no dizer de Milner uma oscilação da língua entre uma possibilidade e uma impossibilidade. Neste mesmo âmbito, o autor reconhece a partição do correto e do incorreto que ocupa lugar central nas gramáticas e nas descrições linguísticas.

De acordo com Milner (1989) um dado de língua pode ser considerado ‘possível material’ (P) e ‘impossível na língua’ (\sim Q) ou coincidentemente possíveis. ‘Possível material’ (P) e ‘Possível lingüístico’(Q).

Para Carvalho (2006) todas as reflexões sobre linguagem se fazem presentes bipartições entre o possível e o impossível, o correto e o incorreto, o adequado e o inadequado, de modo que tais reflexões sempre lidam com o possível de língua. A autora sugere atribuir à noção de erro a um estatuto teórico, a partir da teoria linguística no campo da ciência empírica. Para tanto, recorre a Milner (1989), reafirmando a importância de se discutir as relações entre o possível material, (P) que é o dado linguístico; o enunciado efetivamente realizado ou realizável e o possível linguístico (Q) aquele que pode/deve ser proferido. A autora reforça que, se todos os dados recaíssem somente sobre um (P) e um (Q) a linguística seria apenas uma documentação, limitando-se apenas ao registro, teria o estatuto de completa, reforçada também pela ideia de completude da gramática.

Para saber se as ocorrências são possíveis na língua, a escolha pode se dar a partir do que se constitui como possível material para assim saber se esse possível material pode ser também um possível linguístico.

¹¹ No pensamento de Milner (1987) a *alíngua* é o lugar do sujeito, do imprevisível, do impossível a dizer e do sentido que o imaginário constrói.

Conforme Lopes (2005) em seus estudos sobre o erro ortográfico singular, se uma forma for julgada impossível ela já é uma possibilidade material, cabendo a importância de decidir entre as possibilidades e as impossibilidades da língua. A autora traz a partir de Milner (1989) a função de cada uma das seguintes proposições:

Possível material (P) o dado lingüístico, o que é realizado.
 Impossível material (\sim P) – o que não existe enquanto dado empírico
 Possível lingüístico (Q) – o que é aceitável na língua
 Impossível lingüístico (\sim Q) o inaceitável na língua

Com relação às proposições Carvalho (1995) também afirma que é somente a partir do possível material (P) que se constitui a teoria linguística enquanto teoria falseável e este possível material pode ou não constituir também um possível lingüístico. Acrescenta que a intersecção (P) e (Q) não oferece problema, sendo, então, a combinação (P) e (\sim Q) a que justifica a existência da gramática, aqueles dados que apesar de realizados ou realizáveis, constituem-se impossíveis de língua. Desse modo, no âmbito do sistema teórico ocorre que,

O (P) que não for (Q) deve ser, necessariamente (\sim Q), não sendo admitida a equação $P=(\sim Q)$, a qual deve, então, ser considerada como resto, e portanto sujeita a um apagamento ou a um esquecimento para que não se comprometa a completude (CARVALHO, 1995 p.23).

Esse ‘resto’ ao qual Carvalho (1995) se refere para explicar a teoria linguística é, na verdade, o erro singular. Aquele que, mediante os critérios de categorizações, não contribuem para a completude da língua, como espera o gramático e o linguista. Ao contrário, representa o não-todo e reforça o que na língua se consagra de impossível: a *alíngua*. Os denominados “restos” ou “outros”, são erros que diante da impossibilidade são excluídos, não são referenciais para a busca da regularidade, não são categorizáveis. Nesse mesmo sentido, Lopes (2005 p.44) levanta alguns questionamentos:

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, conseqüentemente, não são analisados, podem nos dizer da relação do aluno com o sistema de formas escritas? De que forma esses erros não-sistemáticos podem ajudar a formular uma teoria da ortografia que nos ajude a entender melhor os processos de aquisição e aprendizagem?

Tais questionamentos dão ponto de partida à discussão da autora sobre a singularidade do erro ortográfico. Em contraponto a perspectiva dos estudos, que excluem os erros não relevantes para uma quantificação, a autora enfatiza que “são justamente esses erros ortográficos “imprevisíveis”, que não se encaixam nos critérios de seleção (regularidade, frequência e previsibilidade), os erros não categorizados que nos interessam para a discussão de seu estatuto teórico e para uma reflexão sobre a teoria de aquisição do sistema ortográfico” (op.cit.p.44). O olhar da autora em sua discussão está direcionado para o que é tomado como resíduo, a partir de um lugar teórico que vê na ocorrência singular uma possibilidade de discussão sobre a relação sujeito e língua.

Depreendemos que esses erros residuais, por não serem considerados nas pesquisas cognitivistas, são no campo da Aquisição de Linguagem formas equivocadas da língua, representativas de um não-todo e reforçam a afirmativa de que a língua tem pontos de falta, não se chega ao Todo uma vez que ela é sempre afetada pelo não - todo. Isto quer dizer que somos sujeitos da e na língua, ela nos comporta e nos domina de tal modo e dinamicidade que não percebemos que é a partir de um equívoco, um ato falho, um lapso, qual seja sua manifestação na escrita ou na oralidade, sempre indícios pelos quais nos submetemos à língua. É nesse sentido, de uma língua não - toda que Milner desconstrói o lugar de sujeito autônomo em relação à língua e o consagra efeito dela.

A noção do linguista nos alicerça quando tratamos de aquisição de língua. Pois que a língua e o sujeito ‘faltam’ e esse fenômeno escapa até mesmo quando há escuta do sujeito no processo de escrita pela voz do outro. A qualquer momento, apesar dessa escuta, esse sujeito escapa às investidas do sistema linguístico e, à mercê dos significantes, o processo de escritura evidencia as singularidades dos sujeitos sob os efeitos de um funcionamento.

Veremos mais detalhadamente a questão, ao analisarmos a glosa em “pRoe” na transcrição de um dos processos de escritura em ato que selecionamos para análise neste trabalho. Recorremos, então, as ideias de Milner (1987) quanto aos desvios, aos atos falhos, aos chistes e todas as formas de linguagem que configuram a *alíngua*. O pensamento do linguista confirma que a língua deixa transbordar aquilo que ela suporta – a *alíngua*.

Ao contrário dos estudos em ortografia cuja preocupação está voltada para o regular e, também levar o irregular à padronização, nosso interesse neste trabalho é o de refletir sobre o irregular, sobre o que faz as exceções na linguagem de tal modo que, cada

vez que o equívoco nos causa estranhamento, marcamos a incompletude da língua. Desse modo, as reflexões que realizamos se encaminham a partir de um viés teórico que entende concomitantemente a existência de língua, de sujeito e de inconsciente.

Buscamos em Milner (1987), a noção de incompletude da língua, cuja perspectiva esclarece que sempre faltam palavras para dizer alguma coisa ou o “tudo não se diz”, expressão utilizada pelo linguista, que configura o real da língua tal qual o linguista ou o gramático o encontra. Pois qualquer locução marcada como incorreta é proibida e o “proibido” é da ordem do inconsciente, é da ordem do sujeito governado pelos significantes em função dos processos metaforonímicos¹².

Reforçamos as considerações de Milner (1987) como relevantes em nosso estudo, pois preconiza uma noção de incompletude que ora emerge do sujeito, ora da própria língua. Fato este que mostramos mais explicitamente através do tratamento dos dados produzidos por sujeitos que estão em contato com a língua, sem apreendê-la. Tratamos de um sujeito que, capturado pela língua, escapa e produz equívocos.

2.3 Sobre o erro na Aquisição da Linguagem

2.3.1 O erro como processo reorganizacional

Os estudos da Aquisição de Linguagem representados por Claudia Lemos, cujo construto teórico se baseia em estudar a fala da criança e sua relação com a fala do adulto, promovendo o erro da fala/escrita a um lugar de destaque; tem sido de extrema relevância pela perspectiva teórica alternativa às vertentes segundo as quais o acesso da criança à língua se dá por estágios de desenvolvimento.

Desse modo, decorrem da teorização de Lemos muitos estudos filiados a sua perspectiva. A exemplo dos estudos de Figueira (1996) que, em linhas gerais, introduz uma discussão sobre o erro em linguagem, como um fenômeno que tem sido visto como aquilo que na escrita destoa ou é diferente de uma realização tomada como modelo ou padrão. Ou, outro modo de falar diferente daquele que é concebido como socialmente de prestígio

¹² O termo assim imbricado é explicado por Lemos (1992) enquanto uma relação em que um processo (o metonímico) implica o outro (o metafórico) bem como o seu inverso, constituindo uma relação de interdependência.

ou, ainda, o modo de falar da criança comparado ao modo de falar do adulto. Para a autora o erro em linguagem é um dado privilegiado em Aquisição de Linguagem. Ao contrário da perspectiva da cognição que concebe o erro como uma aprendizagem que ainda não ocorreu, mas vencerá etapas até que culmine em sua forma convencionalizada.

Figueira (1996) se propõe a examinar um tipo particular de ocorrência que denomina ‘desviante’ ou ‘divergente’ que ocorre em determinado momento na fala da criança que aprende sua língua materna. A preocupação da autora com outra denominação para o erro se dá como uma opção alternativa à carga pejorativa que o termo ‘erro’ encerra em sua dicotomia clássica em oposição ao acerto na literatura da língua ou mesmo na linguagem corrente.

No âmbito dos seus estudos, Figueira (1996) vê o dado como um fenômeno que se tem presente no processo de aquisição da linguagem da criança e para situá-lo dentro dos estudos da área da Aquisição ela o nomeia de processo reorganizacional como uma alternativa à noção de desenvolvimento da linguagem. Segundo a autora, trata-se de uma reorganização do que já está em uso na produção linguística da criança. Dizendo de outro modo, a criança faz uso de elementos da língua, mas não reconhece as suas regras ou, como bem afirma Figueira

É, sobretudo, o chamado “erro reorganizacional” que melhor pode guiar o investigador em sua tarefa de formular hipóteses sobre o domínio progressivo que a criança tem de sua língua (FIGUEIRA, 1996 p.57).

A partir da afirmação podemos acrescentar que este erro o qual é chamado de ‘reorganizacional’ pela autora pode ser entendido como aquele que chama a atenção do investigador, já que é passível de “formular hipóteses“ e, por isso, leva o investigador a buscar alternativas de explicá-lo ou dar ao dado um possível estatuto de possibilidade na língua.

Já dissemos, conforme Figueira, que a ocorrência divergente ou desviante renomeia o ‘erro’ amenizando-o de efeito pejorativo já que o termo erro se opõe ao acerto pela literatura da língua. Quanto à expressão ‘erro reorganizacional’ passou a ocorrer quando, ao estudar a construção de um subsistema, a causatividade, a autora pode constatar a existência do fenômeno de reorganização, no domínio da sintaxe e do léxico.

A autora afirma que a criança começa a discernir relações e regularidades e a produzir ‘ocorrências divergentes’. Ela acredita que essas ocorrências levam o investigador

a se interrogar sobre o estatuto das formas ditas ‘corretas’ ao evidenciarem um conhecimento sistemático dos procedimentos envolvidos. Para Figueira (1996) o processo de “erro reorganizacional” é um instrumento capaz de guiar o investigador quanto ao domínio progressivo que a criança tem de sua língua. Um instrumento que aponta para uma investigação cujo construto teórico baseia-se em processos ou etapas, não de desenvolvimento, mas de processos que se reorganizam no sentido de atingir uma forma aceitável ou possível de língua.

Nas investigações a autora, então, registra os índices de maiores e menores incidências de causatividade e chama a atenção para os casos em que a criança usa um item verbal por outro da mesma área de significado, evidenciando que, apresentaria uma diferença se o caso se tratasse da fala do adulto.

- ✓ verbos causativos por não causativos (tipo 1) ela destaca: “*Quem saiu o esmalte do dedo?*”, “*Eu saio você do berço*”, “*eu vou morrer essa planta*”; “*Este balanço vai te cair*”; “*Cê aprende eu desenhar?*”.
- ✓ E causativos por não causativos (tipo 2) destaca “*Tirou o esmalte*” (= *O esmalte saiu ou saiu o esmalte*); “*Derrubou isso aí lá na festa*” (= *isso aí caiu lá na festa*); “*Eu que ensinei a música*” (= *Eu que aprendi a música*).

Nesses casos transcritos acima, a criança usa expressões no lugar de verbos causativos: “*Eu saio você do berço*”, ou seja, pela minha ação, ação movida pelo verbo na 1ª pessoa, eu consegui tirar você do berço; ou a minha ação ‘de matar’ irá causar a morte da planta. E Figueira questiona: “o que estaria por trás dessas trocas?”; “que tipo de regularidade, apreendida pela criança, poderia explicá-las?” Constatando que se tratava de um fenômeno bastante regular e consistente da fala da criança, a autora observa, de acordo com a idade das crianças, o avanço no uso da forma *fazer+V*, consistente na fala, levantando duas questões: o que a criança acrescenta ao seu desenvolvimento linguístico quando começa a usar a construção *fazer + V*? E, a segunda, como esse recurso se delimita e se define no sistema gramatical em via de organização? Chegou à conclusão de que a criança representa a tentativa de recortar uma relação causal mais complexa. Daí, o surgimento de ocorrências como: “foi você que me fez molhada”, “você ta fazendo pisar na (boneca)”, “um dia a Luiza me fazeu beber dessa (água) daqui”, “Cê fez ela acabar tudo lavar roupa agora”.

Segundo a autora, em todas as enunciações há indícios de que a criança responsabiliza alguém por algum acontecimento com o qual também está envolvida sem necessariamente ser o agente causador.

No que confere à fala da criança em relação à fala da mãe: “*por que você fazeu isso por acá?*”, pergunta da criança dirigida à mãe em relação ao caminho da escola. “*Agora ta cê faz eu cair,?*”, “*Agora cê me derruba, tá?*”. A partir das ocorrências, a autora assegura que se pode ter um exemplo do fenômeno da reorganização em dois domínios: Primeiro, no domínio da sintaxe e segundo, no domínio do léxico, na hipótese da eficácia interna da forma *fazer* + V, formulada para explicar a aquisição dos causativos lexicalizados.

Figueira (1996) parte do pressuposto de que os elementos linguísticos que já fazem parte do conhecimento da criança são reorganizados numa sucessão. Ou seja, a criança opera sobre esses conhecimentos da língua e os mesmos elementos surgirão em outro contexto com erros e mais adiante aparecerão de forma regular e correta em sua fala.

Depreendemos a partir dessas considerações que a criança é capaz de reorganizar uma estrutura e que ela reflete sobre a língua a ponto de modificá-la de reorganizá-la, que a criança opera sobre as construções sintáticas e acrescenta no seu discurso novos elementos e, assim, vai se “apropriando do sistema”. No entanto, parece uma questão a se repensar quando estamos sob uma perspectiva de sujeito submetido à língua e à fala do outro.

Nesse sentido, corroboramos com Lemos (2002) ao afirmar que os estudos de Figueira sobre os processos reorganizacionais, sinalizavam o erro como um estado mais avançado de conhecimento da língua e não como uma mudança de posição da criança relativamente à língua e, em consequência, à fala do outro. Sobre os fenômenos da fala da criança, Lemos (2002) acrescenta que há um período em que a criança se aproxima da fala homogênea do adulto cuja distinção se faz pela possibilidade da criança escutar ou reconhecer os efeitos entre a sua fala e a fala do outro que se dá como heterogêneo. Segundo Lemos, esses fenômenos, enquanto rupturas do estabelecido, não podem ser qualificadas nem como acúmulo nem como construção do conhecimento sobre a língua, mas como efeito de subjetivação pela linguagem – “divisão entre ser falado pelo Outro e poder comparecer enquanto diferença nos interstícios dessa fala” (LEMOS, 2002 p.7).

Em nossa perspectiva de análise subvertemos a noção de sujeito cujo posicionamento face à língua a delibera enquanto objeto de apreensão ou de construção.

Buscamos uma perspectiva em que, conforme Lemos (2002), o sujeito é capturado pelo funcionamento da língua e nela é significado, por um outro (instância de interpretação) e um Outro (rede de significantes). Segundo a autora, é nessa mesma estrutura que se move o adulto enquanto falante e também submetido ao Outro.

Depreendemos nesse sentido, que as mudanças da criança em relação à fala, conforme os processos renomeados por Figueira (1996) como processos reorganizacionais, são mudanças quase que antinômicas às mudanças que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito falante, pois nestas, não há superação de nenhuma das três posições e sim relações. Trataremos da questão mais adiante em Lemos.

Os efeitos subjetivos podem responder à noção de uma língua incompleta, uma língua faltosa, que marca a aquisição de linguagem e traz o sujeito como efeito do processo.

2.3.2 O erro como posição do sujeito na língua

Inicialmente propostos por Jakobson, os processos metafóricos e metonímicos são reelaborados por Lemos (1997) a partir da leitura de Lacan. O processo metafórico (através da substituição por similaridade de elementos da língua, seja em cadeias manifestas e/ou latentes) e o processo metonímico (através da combinação/contiguidade destes elementos). Esses processos permitem observar a emergência do sujeito na cadeia significante.

Em seus estudos Lemos (2000) nega definitivamente que a aquisição da fala/escrita dependa de processos em desenvolvimento. Segundo a pesquisadora, tal processo assim implicado, indicaria a aquisição da linguagem por uma série ordenada de processos reorganizacionais. Na visão de Lemos (2002) esses processos permitiriam apreender, conforme pretendia também Jakobson, a linguagem em seu estado nascente na fala da criança, assim como o movimento que produziria a mudança. As mudanças de posição da criança na linguagem de *infans* a sujeito falante às quais qualificam o processo de aquisição da linguagem. No entanto, vale reforçar a partir da leitura de Lemos que, essas posições articulam-se uma à outra, em diferentes momentos da aquisição da linguagem e em diferentes gêneros e/ou domínios discursivos, caracterizadas pelo efeito do funcionamento linguístico.

A autora propõe com as mudanças da trajetória, explicar como se dá a estruturação da criança como falante. Chama a atenção para o fato de que essas posições não podem ser ordenadas segundo um processo de desenvolvimento. Assim, a autora afirma que “não há como eliminar da relação do falante com a sua língua materna nem a fala do outro e seu efeito, nem o movimento da língua e seu efeito tanto de estabilização quanto de ruptura e estranhamento” (LEMOS, 1997 p.15).

Depreendemos que os efeitos da fala transitam por entre os enunciados do adulto e da criança. Para mostrar essa dependência ou poderíamos dizer uma interdependência, Lemos se utiliza dos eixos metafóricos e metonímicos para explicar as relações entre os significantes, estruturas emergentes que mostram a dependência da fala da criança à fala do adulto, isto é, no momento em que a fala da criança está sob o domínio da fala do adulto. Nesse sentido, podemos inferir que os enunciados tendem a oscilar já que se trata de uma possível interpretação por parte do adulto. Ainda que se possa interpretá-los, sua relevância está na emergência de sua opacidade o que poderá apontar para uma interpretação não-coincidente, ou em outras palavras, uma interpretação coerente com o que foi produzido de fato pela criança. Para explicar melhor, nos utilizamos dos enunciados transcritos dos estudos de Lemos.

FIGURA V - Episódio 5 (criança se aproxima da televisão, mãe tenta afastá-la)

1. C.: não/não/PO (entre pô e bô)
2. M.: Quebrô sim
3. C.: a PO
4. M.: É, vai por, você não sabe por.
5. C.: a PO
6. M.: O Pô vem aqui amanhã. Amanhã o Pô com a Titê para levá a Mariana na praia.
7. C.: Iáia/Iáia
8. M.: Ai que gostoso que a Titê vai chegar, né filhinha?
9. C.: Igá/Eva baldinho móia?
10. M.: Ahm?
11. C.: Eva baldinho móia?
12. M.: Leva? Ah, você vai levá o baldinho na praia? Vai sim filha. Vai levar o baldinhona praia. Vai levá o caminhãozinho. Que é que você vai por dentro do baldinho?
13. C.: aga.

(LEMOS, 1999 p.7).

Os fragmentos mostram que há um deslocamento de sentido entre o “pô” e o “bô”. Não se sabe o que a criança quer dizer com “pô”, mas inferimos ‘por’ e ‘quebrou’, mas a mãe desloca, metonimicamente, o enunciado da criança da cadeia manifesta para a cadeia latente a uma outra instância diferente da situação corrente, indicando o apelido do parente, o “Pô” que invoca o enunciado “praia”. Conforme Lemos (1999) a fala da criança comanda a progressão do diálogo devido à resistência inicial à interpretação da mãe. Nesse sentido, corroboramos com Lemos quando afirma que

tal estrutura em que comparece o outro como instância representativa da língua, própria língua em seu funcionamento e a criança enquanto sujeito falante, é a mesma em que se move o adulto, enquanto sujeito falante submetido ao funcionamento da língua” (LEMOS, 1999 p.1).

A afirmativa da autora reforça a ocorrência em que a mãe mostra também certa dependência em relação ao discurso do outro. Bem como evidencia a interdependência entre as mudanças de posição em relação à língua. Podemos acrescentar também que há uma ‘opacidade’ quanto à interpretação do adulto entre os enunciados que pode fazer oscilar o discurso entre um e outro falante, tendo em vista que, os significantes trazem o tempo todo o sujeito à cadeia, seja este a criança ou o adulto. Basta observarmos que entre os turnos de 3 a 6; a opacidade está indiciada pela dúvida quanto à ocorrência “pô” para (por/colocar no lugar), como também o “Pô” (apelido) e “bô” (para quebrou). Resultando na emergência de um novo discurso o de ir à praia que parece ter sido intermediado pela própria interpretação do adulto, marcando, dessa forma, uma transitoriedade entre a fala do adulto e a da criança ou, dizendo de outro modo, uma convocação metonímica (turno 6) a partir de “Pô” que tira o diálogo do percurso corrente inicial.

Para Lemos (1999) este episódio de fala é representativo de um segundo tipo de instanciação da segunda posição, caracterizado pela maior extensão e complexidade dos fragmentos que migram da fala da mãe para a fala da criança.

2.4 A singularidade na relação dos significantes

Buscamos, neste tópico, através das reflexões de Calil e Felipeto (2008) sobre o erro ortográfico, uma possibilidade a mais de analisarmos os dados trazidos em nosso estudo. Consideramos de grande importância a proposta seguida por esses autores em

discutir sobre as relações que podem ser estabelecidas entre os significantes no manuscrito do aluno. Para eles, o manuscrito escolar e a relação do aluno com seu próprio escrito é um lugar material de emergência do singular.

Foi o estudo da interpretação do dado, que apresentaremos adiante, analisado por esses autores, que nos motivou a interrogar o deslizamento dos significantes no manuscrito de um dos alunos. Essa reflexão constituiu-se no ponto de partida para a análise do nosso *corpus*.

Em sua análise, os autores mostram através da apresentação de um dado, a prevalência do movimento do significante em relação a do significado para explicar a emergência daqueles erros ortográficos que não se encaixam nas classificações atuais dos estudos em ortografia. Considerando os processos metafóricos e metonímicos e a primazia do significante, Calil & Felipeto (2008) trazem à discussão um ‘erro’ ortográfico singular que, conforme afirmam é potencialmente revelador da relação sujeito-língua. Vejamos na transcrição do manuscrito analisado pelos autores as formas “*q̄lara*” e “*quasar*” em análise.

Era uma vez um homem que tinha
 belas casas e muitos ouros e uma cidade bela.
 Ele perguntou a vizinha para casar com a filha
 nem uma ~~um~~ queria porque ele tinha a barba azul.
 Elas pasavão uma para a outra. Um dia a barba dele ficou
 mais *q̄lara*. A menor disse que queria *quasar* com ele... .
 (CALIL & FELIPETO, 2008, p.128)

Os autores chamam a atenção para o estranhamento causado pela escrita das formas “*q̄lara*” e “*quasar*” em relação às outras formas que aparecem estabilizadas no texto e isto os surpreende, pois

é a ruptura indiciada pela rasura em *q̄lara* e a escrita de *quasar*, na mesma linha; aquela rompendo com a notação fixa e estabilizada da forma “qu” na língua portuguesa, esta, alterando foneticamente a escrita de uma palavra que parecia estar bem estabilizada e dominada por esses alunos já que “casar” está escrito ortograficamente três linhas acima e também ao longo do resto do texto (CALIL E FELIPETO, 2008 p.129).

A partir da análise acerca de *quasar*, verificamos que é a estabilidade da escrita de “casar” e, sobretudo, da relação entre esses significantes, que torna possível estabelecer um caráter de singularidade da forma “*quasar*”.

As relações que podem ser estabelecidas entre os significantes “q̣ḷara¹³” e “quasar” são de grande relevância por trazer à tona o modo singular do sujeito grafar o termo, verificando aí um deslizamento de uma forma convencionada para outra inusitada “casar” /quasar. Desse modo, essas relações são imprescindíveis de tal modo que um significante contribui para a singularidade do outro, apesar da diferença grafo - fônica em “quasar” para “casar” discutida pelos autores.

Tomamos essa possibilidade como ponto de partida para algumas de nossas reflexões acerca de alguns dos dados que trazemos para estudo nesse trabalho. Dados esses que permitem, em sua materialidade linguístico - discursiva, uma discussão acerca das relações e deslizamentos entre os significantes. Retomaremos a discussão desses autores quando na análise dos dados.

A partir da análise de Calil & Felipeto (2008) refletimos e interrogamos: como é possível tal deslizamento? Se a criança grafava “casas” na segunda linha da transcrição acima e “casar” na terceira linha, conforme aponta a autora, como a criança pode deslizar na escrita do mesmo texto uma palavra que está lá escrita convencionalmente? A escrita mostra, desse modo, uma oscilação que vai de encontro aos preceitos da cognição e, principalmente, à noção de apoio na oralidade. E assim se mostra a singularidade que emerge de um processo onde há sujeito e, portanto, inconsciente. Mostrando, desse modo, que a singularidade é latente, que a língua não está sob o manejo do sujeito.

Para Lopes e Calil (2006) os erros singulares são aqueles que não são regulares, nem sistemáticos e, conseqüentemente, aqueles erros que apesar de terem sido produzidos, escapam às possibilidades de categorização. Uma boa amostra para esse entendimento é a própria grafia da forma “quasar”.

Lopes (2005) em sua tese sobre o erro ortográfico singular também concebe o sujeito como aquele que sofre os efeitos da língua e o processo de aquisição da escrita o meio de onde emerge essa relação de efeitos. Além de ser, um espaço privilegiado do qual partem as interrogações dos dados manuscritos marcados pela singularidade. Ao tomar em seus estudos, a análise dos erros ortográficos singulares, quis, na verdade

Mostrar que o funcionamento linguístico que rege o sistema ortográfico possui uma autonomia que nos obriga a relativizar as categorizações. Pela estrutura desse sistema, as ocorrências singulares não podem simplesmente ser

¹³ A autora traz as formas “qm̄” e “q̣ḷara” marcadas com uma linha para mostrar que na grafia original do aluno houve rasuras.

descartadas ou consideradas irrelevantes para o processo de aquisição porque não são estatisticamente significativas. Elas estão inscritas num funcionamento próprio do sistema ortográfico e não podem ser apagadas pela busca do regular, do estabilizado, do categorizável. Elas nos revelam um sujeito sob os efeitos de um funcionamento de ordem lingüística (LOPES, 2005 p.4).

As ocorrências referidas pela autora são reconhecidas no campo da Aquisição da Linguagem como ocorrências singulares que ao serem produzidas marcam o Real da língua, são indícios de uma língua faltosa, incompleta, uma incompletude esta que revela o sujeito. Nesse mesmo sentido, ao nomear os singulares de ‘imprevisíveis’ Felipeto (2003) afirma que eles transgridem a norma padrão de forma diferente dos previsíveis. Esses, os erros previsíveis, indicam um saber, uma generalização de uma regra. Já para Carvalho (2006) o erro instiga o investigador no sentido de suscitar a heterogeneidade, ‘arrancando-o’ de uma posição tranquila, homogênea, para, então, abordar o erro a partir da noção de impasse¹⁴. Conforme a autora, o impasse do Todo já se pronunciava desde os tempos em que se estudavam os problemas da lógica matemática. Referindo-se ao impasse a autora afirma:

A (suposta) totalidade de um conjunto é gerada por proposições sobre essa totalidade; entretanto, tais proposições, ao mesmo tempo, negam a própria totalidade. Está incluída, nesse impasse, uma outra formulação: a totalidade é necessária para a apreensão do não todo e, ao mesmo tempo, é negada por esse não todo (CARVALHO, 2006 p.64,65).

Isto quer dizer que uma não se faz sem a outra, ou seja, sem a totalidade não haveria o não-todo que por sua vez afeta a totalidade negando-a enquanto completude. O fenômeno é caracterizado pelo fato de que, conforme Milner (1987 p.15),

Alingua é, em toda língua, o registro que a consagra ao equívoco. Não sabemos como chegar aí: desestratificando, confundindo sistematicamente som e sentido, menção e uso, escrita e representado, impedindo com isto, que um estrato possa servir de apoio para destrinchar um outro.

Ele acrescenta que “a língua é despojada sem cessar de predicado do sujeito” e desse modo não se chega a sua totalidade; há, portanto, esta contrapartida que se instaura pela/na *alingua* (lalangue). Nesse sentido, buscamos refletir sobre a singularidade do erro

¹⁴ O qual seria concebido como condição constitutiva da fala da criança como diferença, como heterogeneidade. O impasse constituiria assim o cerne da própria relação entre a heterogeneidade representada pelas produções verbais infantis e a homogeneidade exigida por um saber científico (CARVALHO, 2006 p.63).

ortográfico, sem prescindir das relações entre este e outros que, enquanto elementos constituintes do discurso possibilitem uma reflexão.

O termo singularidade tratado em nosso trabalho abrange as formas que, conforme o próprio termo indica, podem emergir tanto pela linguagem falada quanto escrita como algo estritamente ligado ao sujeito. Não suscitamos um significado para o termo, conforme Calil & Felipeto (2008) procuramos evidenciar que ele abrange algo a mais que o seu simples significado evoca.

Para Rajagopalan (2000) a palavra singular se opõe no léxico a diversas outras como ‘plural’, ‘universal’, ‘comum’, ‘genérico’ entre outras. Quando nos referimos ao termo singular e ou singularidade neste trabalho, estamos nos referindo, como afirma o autor, a algo único, ímpar, que por possuir atributos exclusivos, se distingue dos diversos similares dentro do mesmo gênero, no nosso caso, o manuscrito do aluno.

Nesse sentido, acreditamos que as ocorrências singulares se caracterizam como algo que sempre escapa, sobra e retorna em lugar heterogêneo sob o funcionamento da língua.

Capítulo III

A singularidade do erro ortográfico nos manuscritos escolares

3.1 Manuscrito 1: a inusitada emergência do “r”

Conforme Morais (1988) o uso da letra “r” faz parte do quadro das regulares contextuais, ou seja, o contexto dentro da palavra é que diz qual letra ou dígrafo deverá ser usada. Segundo ele, em função do contexto em que aparece a relação letra-som, poderemos gerar grafias corretas sem precisar memorizar. Ocorrências do “r” em algumas das formas contextuais da língua, citadas por Morais, são assim exemplificadas:

Para o som do “R forte”, usamos R tanto no início da palavra (por exemplo, “risada”), como no começo de sílabas precedidas de consoante (por exemplo, “genro”) ou no final de sílabas (“porta”). Quando o mesmo som de “R forte” aparece entre vogais, sabemos que temos que usar RR (como em “carro” e “serrote”) e quando queremos registrar um outro som do R, que alguns chamam “brando” (e que certas crianças chamam “tremido”), usamos um só R, como em “careca” e “braço” (MORAIS, 1988 p.30).

Na perspectiva do autor, basta a memorização das ocorrências acima e a análise contextual da letra dentro da palavra para que o aluno saiba empregá-la corretamente. Questionamos a afirmativa quanto à análise contextual da palavra no momento da escrita. Primeiro porque é duvidoso inferir que o aluno, preocupado com os efeitos constitutivos de sentido no texto, irá analisar o contexto das palavras. E segundo, porque o momento de escritura em ato prenuncia tensão entre o cumprimento de uma proposta do professor e o papel, em branco, além de outras tensões adversas próprias do sujeito e da situação.

Discordamos, ainda, da posição de Morais (1988) pelo fato de em nossa análise da emergência do “r” notarmos que as alunas fazem uso de termos já estabilizados como “era”, “parou”, “premeira”, dentre outras em que a letra surge nas mais variadas posições possíveis, evidenciando que elas não analisaram o contexto para isto, já que a letra irá surgir em outros contextos, dentro de palavras e em posições não esperadas na língua. Decorrendo disto, reforçamos que não há como enquadrar a escrita em submetimento à

regra, se assim fosse, por que as alunas não tomaram as palavras estabilizadas “era”, “parou”, “premeira” como referentes para a escrita dos outros termos?

Os dados que apresentaremos a seguir são do manuscrito escolar intitulado “Chapreuzinho vemelho” escrito em sala de aula por uma dupla de alunas de 2ª série no ano de 1996, atual 3º ano do ensino fundamental. Procuramos dar uma possível explicação a partir da interrogação dos próprios dados de acordo com os pressupostos teóricos apresentados, sobretudo à luz da Aquisição de Linguagem, chamando a atenção para o caráter de singularidade que se evidencia pela emergência do “R” em alguns termos mostrados no quadro que segue e também no seguimento desse texto através da análise. Além disto, interpretamos essas formas inusitadas como indício de uma relação subjetiva com a escrita, apontando para a singularidade do erro produzido pelo sujeito sob efeito de submetimento ao funcionamento da língua e ao que a ela se consagra: à falta e ao equívoco, conforme Milner (1987).

TABELA III - CORRÊNCIAS DO “R” NO MANUSCRITO “CHAPREUZINHO VEMELHO” SELECIONADAS PARA ANÁLISE.

LINHA	OCORRÊNCIA
1	[Chapreuzinho]/Chapeuzinho
4	[pranho]/pano, [troca]/touca
6	[drose]/doce
10	[lobro]/lobo
11	[lreda]/linda
12	[mrora]/mora

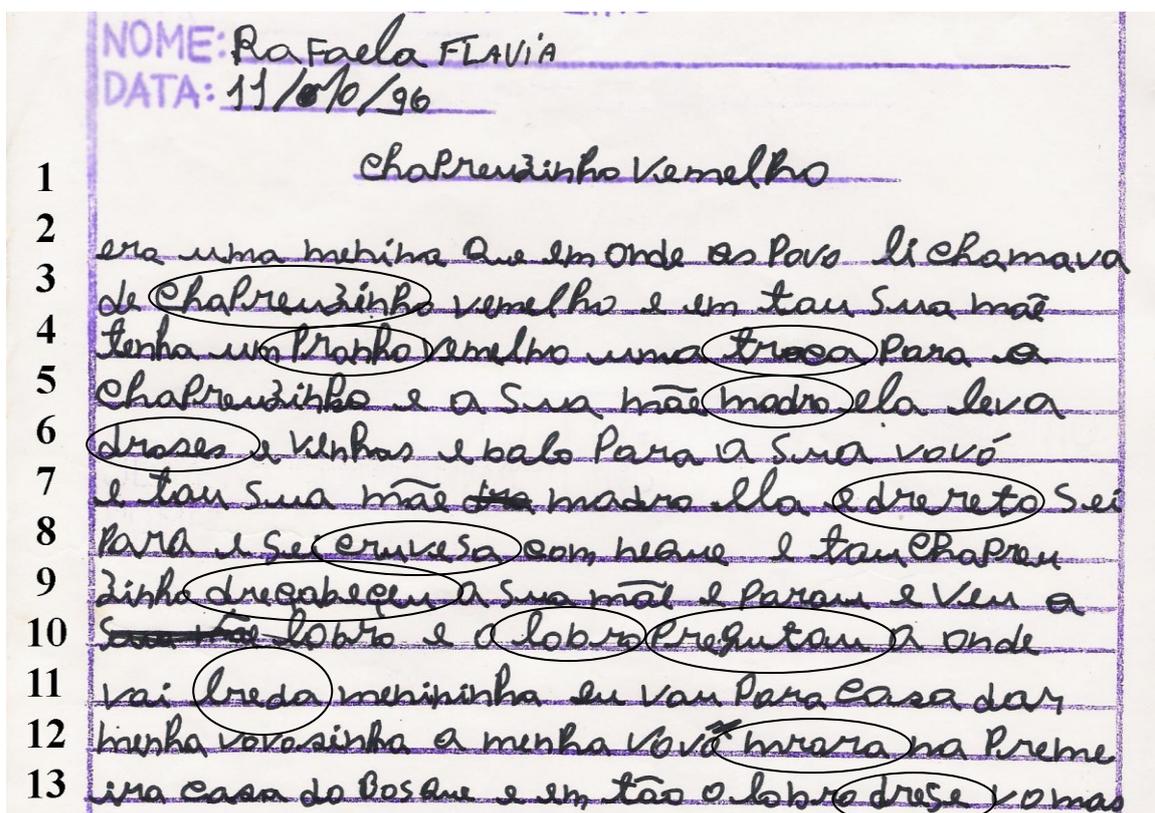
Dada a inusitada presença da vibrante nos termos resta questionar: a que se deve a emergência do “r” nessas palavras? Seria simplesmente um acréscimo de letra? Por que grafar a consoante, insistentemente, em posições não esperadas, seria o caso de uma transposição pelo fato da aluna já conhecer a mobilidade da letra em outras palavras e com isso tentar formar sílabas complexas? Ou esqueceu de rever o contexto da letra dentro das palavras, como sugere Morais(1988) em seus estudos?

Acreditamos que não cabe aqui considerar o que alguns autores Zorzi, (1997), Morais, (1998), Cagliari, (1989) entre outros, chamam de ‘acréscimo de letra’ para ocorrências como [lobro], [mrora], [drose], [pranho], pois, a aluna produz um acréscimo

inusitado, uma ‘imprevisibilidade’¹⁵. Palavras como “lobo”, “doces”, “pano”, “Chapeuzinho” e “touca” com exceção de “mora” não tem a letra “r” em sua formação, portanto não são referenciais para um acréscimo. As ocorrências também não se justificam pela formação de sílabas complexas já que as alunas apresentam uma dessas formações entre as linhas 12 e 13 do manuscrito. Basta observarmos: [premeira]/primeira. Desse modo, as formas já indiciam certa dificuldade de serem categorizadas conforme os estudos referidos inicialmente, mas será que elas indicam possibilidades na língua?

Segue o manuscrito, uma primeira versão de re-escrita do conto de fadas ‘Chapeuzinho vermelho’ produzido por Rafaela e Flávia no dia 11 de outubro de 1996, contemplando nas linhas numeradas de 1 a 12 os dados que trazemos para análise neste trabalho.

MANUSCRITO 1. “CHAPREUZINHO VEMELHO”



- O “r” após a bilabial /p/ [chapReuzinho] (linha 1), [pRanho], (linha 4), aponta para outras formações possíveis na língua: “prego”, “prato”, “preguiça” entre outras,

¹⁵ Noção presente no trabalho de Calil (1997 p.97) como o ponto da cadeia discursiva que se abre para que a entrada de um elemento tenha nela sua significação estabelecida.

fazendo dessas ocorrências ‘possíveis materiais’ (P) e ‘possíveis linguísticos’ por haver outras formas a partir da presença do “r” nas posições encontradas.

- O “r” após a bilabial /b/ [lobro] também possibilita outras formações: ”broca”, “bombril”, “salobro”, “brócolis”. A ocorrência [lobro] representa um possível material (P) e um possível linguístico pela mesma razão das formas anteriores citadas, ou seja, outras formas a partir da presença do “r” nessa posição.
- O “r” após a dental /t/ [tRoca] “trator”, “trouxe”, “trote”, “trufas”, “tridente”. Na segunda ocorrência [troca]/touca também há um acréscimo na posição inicial, uma supressão da letra “u” quando a palavra seria “touca”, e a aluna acaba por criar uma nova palavra e deixa na posição que seria da letra “u” um espaço vazio.
- O “r” após a dental /d/ [dRoses] “droga”, “dragão”, “xadrez”. “cilindro”. E, em [droses]/doces, a aluna também fez um acréscimo e uma troca de letra pela semelhança do som.

Há certo estranhamento quanto ao modo inusitado da grafia com todas as letras possíveis para uma estrutura silábica no português na formação correta da palavra quanto à constituição a partir de Consoante – Consoante - Vogal – CCV. São elas:

- O “r” após a labial /m/ [mRora]/mora, e
- O “r” após a dental /l/ (lReda)

No entanto emerge a letra “r” singularizando o termo pela dificuldade de uma categorização, tendo em vista a impossibilidade na língua (~Q) mesmo se tratando de um possível material (P). Desconsiderado pelos critérios da regularidade da língua, apagado pelas teorias de completude da língua e, apesar de formar uma estrutura silábica, há uma impossibilidade pelo “r” após a labial /m/.

A mesma análise é possível em [lReda]/linda mesmo categorizando como acréscimo, troca do “r” pelo “e”, ausência da letra “n” que marca a nasalização, mesmo se tratando de um possível material não se caracteriza como uma possibilidade na língua. Trata-se de mais um erro que teria o seu caráter singular apagado, dando lugar aos outros erros categorizáveis que se encaixam na padronização, na completude da língua. Todavia, é um possível material que implica a não categorização, caracterizando-se impossível de

língua (~Q). Diante desses dados resta-nos interrogar sobre o que esses erros que dificultam uma classificação e se restringem em um lugar de interrogação podem nos dizer do processo de escritura? Por que as ocorrências, especialmente [lreda] e [mrrora] que parecem tão próximas de uma escrita convencional ocorrem se, a palavra ‘mora’ está lá presente na escrita da aluna, apenas demonstrando uma letra que compete um lugar [mr] dito impossível na língua?

Uma possível explicação para esses dados não seria a partir da própria singularidade do sujeito que os produziu? Indiciando uma relação subjetiva que emerge dos efeitos da língua em funcionamento? Esses erros apresentam um caráter de singularidade, pois, como vimos, são inviáveis do ponto de vista da categorização, não abrem possibilidades para a regularidade da língua e, com efeito, nos dizem do sujeito e de sua relação com a escrita.

Estudos cognitivistas atestariam às formas apresentadas na discussão, apenas um acréscimo de letras, o que na verdade não explica de forma mais sustentável o que podemos atribuir apoiando-nos na Aquisição de Linguagem. Em outras palavras, são formações imprevisíveis, já que apesar da emergência nos lugares em que aparece, a manifestação da letra não pode ser aleatória.

No sentido dado por Lemos (1995), trata-se de um funcionamento efeito da diferença que, sob a semelhança e a oposição, pode sempre desfazê-las, refazendo-as em outro lugar. Corroboramos coma autora, pois não sendo aleatória, a latência da letra “r” indicia um lugar no qual possa estabilizar-se ou manifestar-se sem cessar sua ocorrência. O quadro que segue mostra outras ocorrências do “r” presentes no manuscrito “Chapreuzinho vemelho” de Flávia e Rafaela.

TABELA IV - OUTRAS OCORRÊNCIAS DO “R” NO MANUSCRITO “CHAPREUZINHO VEMELHO”

Escrita estabilizada	Reinstância da letra	Emergência da letra
Para	“drereto” (direto l.7)	“Chapreuzinho vemelho” l.1
Parou	“cruvesa” (conversar l.8)	“pranho”, “troca”(pano/touca) l.4
Premeiro	“preguntou” (perguntou l. 9)	“madro” (mandou l.5)
Entra	“frase” (fazer l. 14)	“prelo” (pelo l.15)
Grade (grande)	“prota” (porta l.18)	“droses” (doces l.6)

Barriga	“trissoura” (tesoura l.38)	“dreçabeceu”(desobedeceu l.9)
-	-	“lobro”(lobo l. 10)
-	-	“ ireda ” (linda l. 11)
-	-	“ mrora ”(mora l. 12)

Veamos que a letra aparece estabilizada dentro do próprio contexto: “Para”, “Parou”, [Premeiro]/primeiro, “Entra”, [Grade]/grande, inclusive dentro da regularidade como em “Barriga”. Depois, reaparece e já causa certo estranhamento: [drereto]/direto, [cruvesa]/conversa, [preguntou]/perguntou, [frase]/fazer, [prota]/porta, [trissoura]/tesoura, [chapreuzinho]/chapeuzinho, [pranho]/pano, [lobro]/lobo, dentre outras, conforme o quadro acima.

Queremos mostrar que a posição da letra ou significante tanto oscila entre formas já estabilizadas da língua quanto emerge e migra de uma posição a outra dentro da palavra, nos interrogando, causando estranhamento. Embora se mostre em posições inusitadas na língua não parece aleatória.

Na medida em que eclode da cadeia latente, a letra ganha o lugar de instanciação, qual seja este o estabilizado ou o que não incide numa relação de valor antecedente ou precedente. Mesmo assim, instaura-se enquanto um significante em busca de vir a ser par, ou seja, em busca de uma relação com outros significantes, ganhando valor na língua. De algum modo está em vias de um lugar estabilizado, mas escapa da relação de valor e do controle do sujeito. Um efeito subjetivo da relação sujeito x língua em vias de um funcionamento. Para Jerusalinsk (2003), *Letra* no sentido Lacaniano nos assinala

Algo que não é da ordem da percepção, embora possa entrar secundariamente nela, mas que é da ordem da inscrição da língua, em que por um lado, temos a estrutura mesma da linguagem que determina a posição do significante em função da sintaxe, mas temos a posição do significante na ordem da *alíngua*, ou seja, na versão singular que da linguagem caracteriza a posição de um sujeito (JERUSALINSK, 2003 p.24-25).

Falar sobre a emergência de uma letra, sendo esta a letra “r” como nos termos da última coluna do Quadro V, equivale a falar não de uma letra qualquer, sem razão de ser, mas de um significante que não faz sequência, nem percurso, mas permeia pelas palavras em toda a superfície do manuscrito “Chapreuzinho vemelho”, ora estabilizada, ora em oscilação. Como bem afirma Jerusalinsk: “a posição do significante na ordem da

alíngua”. Podemos acrescentar que a emergência do “r” nos diz de uma força da língua em função da sintaxe. “Colocado num sintagma, um termo só adquire seu valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos (SAUSSURE, [1916]1989 p.142). E nesse sentido, a letra “r” nos termos já referidos no quadro acima, tanto ocupa quanto compete um lugar, está submetida ao eixo metonímico do funcionamento.

O aparecimento das formas que a princípio causam estranhamento: [ChaPREUzinho]/chapeuzinho, [PRAnho]/pano, [DRose]/doce, [loBRO]/lobo, estabelecem relações com outras formas possíveis na língua - com exceção de [lreda]/linda e [mrora]/mora. Embora sua formação estabilizada constitua (CV) e (CV) não confere uma possibilidade devido à forma como foi grafada pela aluna. Entretanto, mesmo ocupando lugares inusitados dentro do sintagma, os termos referidos encontram um lugar possível através do funcionamento do eixo metonímico, causando um corte no sintagma para situá-los antes ou depois, em outros lugares possíveis, a partir do funcionamento linguístico.

Na relação tensa entre sujeito e língua e quando se está em jogo o processo de simbolização da escrita, parece haver um recalque da letra que não serve naquela posição em que aparece, entretanto não emerge de um lugar aleatório, mas de um lugar que está em processo no funcionamento dos eixos metafóricos e metonímicos. Escapa do suposto controle do sujeito e vem à tona como algo que, apesar de proibido ou exatamente por essa razão, sai da cadeia latente. Neste caso, é possível a hipótese de que a língua em meio à heterogeneidade de produção do “R” esteja sendo tocada pela *alíngua*, um processo em que as representações imaginárias oscilam em busca de estabilidade e, por isso mesmo não encontram uma posição fixa. Uma instância que se manifesta, repetidas vezes, pela superfície do manuscrito, materializando um não-todo. Repetições singulares que, embora oscilantes, a cada vez que aparecem ocupam um lugar em que os estudos quantitativos não dão conta de elucidar.

Há na grafia dessas alunas, um modo mais subjetivo de inscrever a letra do que poderia se dizer pela fonética ou mesmo pelas categorizações. Uma possível interdição que insiste em situar-se de algum modo na cadeia manifesta da língua, vindo à tona para nos interrogar e assim caracterizar-se singular pelas vias da cadeia latente.

3.2 Manuscrito 2: a relação homofônica entre co/quo

Tomamos como ponto de partida que são os erros ortográficos formas de mostrar que não se alcança a completude da língua sem que haja desvios (MILNER, 1987) sejam esses de ordem da escrita e/ ou da fala. Desvios de onde emergem singularidades que dizem do sujeito e evocam interpretação. Dizendo de outro modo, a incompletude da língua se evidencia pelos equívocos que se constituem lugar de onde emerge um sujeito alienado ao Outro, ou seja, ao funcionamento da língua pelos processos metafóricos e metonímicos. Nesse sentido, Lemos (2000) trata das três posições que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito falante. Mudanças em uma estrutura no sentido em que não há superação de nenhuma, mas uma relação que se manifesta na primeira posição, pela dominância da fala do outro, na segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua e, na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala. Nessa terceira posição o sujeito se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, sendo capaz de fazer reformulações e de refletir sobre a sua própria escrita. O segundo dado do nosso *corpus* que procuraremos interpretar está no manuscrito de Reliane e Clarisse intitulado “Chapesinho vemelho”, uma primeira versão.

esses erros eclodem no processo, indiciando uma impossibilidade de domínio da linguagem. Sendo assim, não parece possível deter as categorias da língua para o bem falar e o bem escrever, essa noção denota uma negação à incompletude da língua.

As singularidades que marcam o processo de escritura na aquisição da linguagem: atos falhos, equívocos, imprevisibilidades, lidas pela cognição como erros ou falta de conhecimento, nos dizem das condições que o Outro impõe em uma trajetória inconsciente pela busca do Todo, um Todo inapreensível de ordem do real da língua.

Aludimos a afirmação a Pecheux (1990), segundo ele, não descobrimos, pois, o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra. O autor acrescenta que o domínio das ciências lida com o real, na medida em que se pode dizer de um matemático ou de um físico ou diz-se de um aluno que “encontrou” tal parte de um problema (ele “acertou” tal ou tal questão), enquanto se “perde” no resto. Os equívocos da língua marcam esse “encontro com o real” representado pelas formas aqui analisadas, às quais denotam também uma trajetória em busca do Todo sob uma ilusão que se tem de uma escrita correta.

Mesmo lendo nos dados [quonida] e [quomeram] uma relação imaginária de uma escrita constituída de palavras que tem um lugar para o uso do dígrafo “QU”, os fenômenos causam estranhamento. A aluna acaba grafando essas formas em outras posições inesperadas, mostrando um submetimento de quem está alienado ao Outro e à língua e por relações de homofonia “co/quo”, produz uma escrita inconsciente, indiciando que não há uma escuta para a grafia das palavras em um lugar onde as letras façam unidade.

Trata-se de uma alienação ao Outro e ao próprio texto por grafar fenômenos relacionados pela homofonia, mas de valores não coincidentes na cadeia. Basta compararmos “quonida”, “quomera” e “correndo” no manuscrito da aluna, para percebermos que a autonomia da língua faz com que o sujeito oscile entre a equivocidade e a estabilidade linguística. As formas gráficas [quonida], [quomera] e “correndo” mostram o uso estabilizado da forma fônica /k/ o que contribui decisivamente para que possamos eleger a singularidade desses termos, tendo como base a grafia de “correndo” estabilizada na linha 12 do manuscrito.

Esta ocorrência nos remete aos estudos de Calil & Felipeto (2008) ao discutirem as relações que podem ser estabelecidas entre os significantes [qɥlara] e [quasar], mostrando um deslizamento para a forma estabilizada “casar”/[quasar].

Reforçamos a relevância da análise desses autores por estranharmos também a grafia das formas [quonida] e [quomera] em relação as outras formas que aparecem estabilizadas na grafia, mantendo relações com as realizações diversas do fonema /k/.

A singularidade dos termos citados acima é reforçada quando comparamos a “caçador”, “caminhando”, e, sobretudo, “correndo”. Desse modo, a partir das relações estáveis do /k/ caracterizamos os termos como singulares.

A partir de Milner (1987) o sujeito se constitui pela *alíngua* e aí se inscreve. O dizer do autor reforça a idéia de que no processo de escrita há um lugar no qual o sujeito é mais escravo que senhor. Esse sujeito que, sob o funcionamento linguístico-discursivo alinhava de um lugar imaginário uma relação com a escrita estabilizada e, de modo inconsciente, surgem os desvios e a subjetividade é revelada. A partir desse jogo linguístico a escrita busca estabilidade, emerge pelas formas inesperadas e quebra a noção de sujeito autônomo que lida de forma consciente com os fatos da língua.

Ao interpretarmos o manuscrito acima vemos que as diferentes representações do /k/ já se encontram estabilizadas na escrita da aluna. Vários fragmentos como o “*que*” (linha 4), “*caminhando*” (linha 9), “*que qui*” (linha 10), “*correndo*” (linha 12), “*quenher*” (linha 14), “*fraca*” (linha 15), “*casadou*” e “*casa*” (linha 23) entre outras, evidenciam que a aluna tem estabilizadas as relações de /k/, descartando desse modo, a hipótese de que “aprendeu mas esqueceu” ou que “faltou atenção”.

Podemos considerar a hipótese de que o funcionamento da língua movido pelos eixos metafóricos e metonímicos marca a relação da aluna com a escrita de modo que as ocorrências [quonida] e [quomera] ganham o estatuto de singulares quando comparadas às ocorrências de /k/ demonstradas no quadro que segue.

Nessa interpretação levamos em conta o movimento de outros significantes que denunciam, conforme mostramos logo acima, que as alunas têm estabelecidas as relações /k/ na língua, a saber: “que”, “caminhando”, “caçador”, “correndo” entre outros, e essas relações contribuem para o estabelecimento do caráter de singularidade do erro em [quonida] e [quomera]. E ainda, reforçamos que essas relações que podem ser estabelecidas entre os significantes “correndo” /co/ para [quonida] /quo/ dentro da materialidade discursiva potencializa nosso questionamento para os estudos que isolam o erro ortográfico apenas para fins de classificação.

O nosso olhar para a escrita de [quonida]/comida (linha 5) e [quomera]/comeram (linha 25) no início e no final do texto, leva-nos a observar mais

detidamente as relações da troca do “c” pelo dígrafo “qu” com outros significantes cujas realizações já se apresentam estabilizadas. São elas: as formas com “c” “caminhando” (linha 9), “correndo” (linha 12), “casador” (linha 23, 24, 25), “casa” (linha 23), “escuro” (linha 24), e as formas com o dígrafo “qu”. “Que” (linhas 4,7 e 10), “quenher” (linha 14) e “queridinha” (linhas 18 e 21).

Mediante as ocorrências, perguntamos: Por que essa troca do “c” pelo “qu” acontece apenas na representação fônica da sílaba “quo” = [kó]?

Na língua portuguesa, a realização do /k/ na formação de sílabas acontece pelo acréscimo das vogais, como apresentado abaixo:

TABELA V - REALIZAÇÕES DO FONEMA /K/

FORMA FÔNICA	FORMA GRÁFICA	FORMA GRÁFICA	EXEMPLOS
[Ka]	Ca	-	Caminhando, casa, caçador, bocado, fraca...
[kɛ]	-	Que	Que, quem, queridinha, quero, quesito, querer ...
[ki]	-	Qui	Quilo, kilo, quis, quinze, quieto ...
[kó]	Co	Quo	Correndo, petisco, ficou, quota, cota, quociente ...
[ku]	Cu	-	Escuro, curioso...

Se observarmos as realizações do /k/, podemos ver que pode ser grafada tanto com “c” (correndo, cota) quanto com “qu” (quota, quociente), no início de palavras, mostrando uma oscilação que não acontece com as outras sílabas. As realizações do /k/ cruzam toda a superfície do manuscrito “Chapesinho velho” em um movimento de recorrência até a emergência da forma singular [quomera] marcada, também, como um deslizamento das formas em [que] que a antecedem no contexto.

Essa oscilação no texto da aluna não estaria relacionada à emergência de uma possibilidade esquecida da língua¹⁶, pelos eixos metafóricos e metonímicos, fazendo com

¹⁶ A fala da mãe, ao interpretar os sons que a criança emite, colocando-os em uma estrutura sintática, morfológica e semântica, tem poder de recalçamento. É desse modo que o Real vai sendo, pouco a pouco,

que as formas [quonida] e [quomera] grafadas com “qu” na notação do /k/ eclodam na cadeia manifesta sob os efeitos da relação entre os referidos eixos? Ou poderia tratar-se de um saber da *alíngua*, mediante oscilação da língua constituída nas grafias de “quotidiano” / “cotidiano”, “quota” / “cota” dentre outras, pelo desuso dessas formas com dígrafo? Ou uma oscilação apenas por efeito de homofonia entre uma forma com letras “co” e outra com dígrafo “quo”?

Acrescentamos que as marcas de singularidade surgem através de uma posição subjetiva da aluna quando oscila entre o equívoco do dígrafo “qu” na posição esperada pelas letras “co”, um poder da *alíngua* que se manifesta pelas exigências da língua constituída nas relações fonêmicas de /k/ e gráficas de [qu], [c] e [k].

Vale afirmar que a oscilação que se mostra na representação gráfica da aluna não perde a referencialidade fônica, entretanto, insuficiente para uma escuta, já que a própria língua constituída também oscila na forma escrita de muitas palavras. Embora haja essa referencialidade e certo apoio nas correspondências fonológicas, não há como dar conta, coerentemente, de estabilizar as relações provenientes do /k/ visto que sempre escapa na escrita formas inesperadas. Há, nesse sentido, um lugar de singular para o erro em [quonida] e [quomera] pelas relações fônicas entre dígrafo e letras. No entanto, a possibilidade de explicação para esse erro não pode prescindir da relação com os outros significantes no co-texto, bem como de uma marca da subjetividade em relação à língua.

3.3. Manuscrito 3: uma discussão sobre as glosas

Objetivamos neste tópico mostrar como as alunas se relacionam com a escrita enquanto sujeitos submetidos a uma língua possível de deslizamentos e faltas. Uma escrita que só imaginariamente pode se pensar em controle do processo pelo sujeito. As ocorrências que serão demonstradas mais adiante neste tópico, nos surpreendem porque ocorrem sobre o mesmo dado. Dado esse que demanda a escuta de uma das alunas, mas uma escuta que depois é esquecida, escapa e retorna ao texto escrito com a mesma equivocidade.

simbolizado, muito embora a linguagem possa simbolizar todo o Real. Resta sempre um impossível, um indizível ou alguma coisa que se diz sempre a mais (FELIPETO, 2007 p. 104-105)”.

A escrita é um processo cuja materialização demanda muitos conflitos e tensões diversas. Até que se inicie a escritura e durante todo o processo muitas angústias acompanham o escritor na medida em que vai constituindo seu texto. Releituras, rasuras e substituições são arroladas até que, imaginariamente, esse autor/escritor considere adequado o efeito de sentido pretendido. No entanto, outros olhares quebram o suposto ponto final e novos dizeres acontecem. Parafraseando Willemart (1993), há a ação de um Terceiro - a Língua, que submetendo esse sujeito às suas demandas, faz com que ele desdobre-se a cada releitura, rasura e acrescente até retornar em seguida, a sua posição de leitor. Essa passagem de uma posição à outra – escritor/leitor – leitor/escritor, é que, segundo Willemart produz a escritura. Desse modo, o autor marca a relação do sujeito com a escrita sob as demandas do funcionamento linguístico. Demandas que também marcam a transitoriedade desse sujeito entre o lugar de leitor e de escritor, uma reciprocidade entre esses lugares que podemos dizer instáveis, onde um – o leitor - não se caracteriza sem o outro – o escritor, mesmo que ambos seja a mesma pessoa.

Há um funcionamento que se figura enquanto o Outro da linguagem, um objeto que simbolicamente buscamos, mas em contrapartida, esse objeto retorna como um reflexo na/da própria linguagem. Segundo Calil (2008) a rasura ilumina o funcionamento da própria linguagem sobre si mesma e que é através do sujeito que ocorre o fenômeno. Um sujeito, segundo ele, cindido, heterogêneo, falho, atravessado pela língua, pela cultura, pelo inconsciente, alienado imaginariamente ao funcionamento simbólico, ao grande Outro lacaniano. Desse modo ele caracteriza o sujeito que, em vias do processo de escrita, faz reformulações.

A reformulação, ainda que feita no fluxo da cadeia sintagmática, traz a imagem de ‘diálogo em voz alta’ entre algo que já foi dito e o que falta estar lá. Esse diálogo coloca em cena possibilidades de outros dizeres, de outras formas de dizer através de um movimento retroativo do falante sobre a própria linguagem, sobre a própria fala; ou ainda sobre a fala de seu interlocutor (...) também indica que o falante, em algum momento do processo enunciativo, interrompeu o percurso para se voltar sobre o que foi falado, para marcar, anotar, substituir, deslocar, acrescentar, dizer de outro modo algo que já tinha falado ou que poderia estar lá (CALIL, 2008 p.51).

Os diálogos transcritos da reescrita “*se o céu vem me salvar/eu tenho aonde voar*” mostram como ocorrem os fenômenos citados por Calil (2008).

TRANSCRIÇÃO DO DIÁLOGO DE MARIA E VALDEMIR NA RE-ESCRITA DO POEMA

9. MARIA: se... se o céu vem me salvar...
10. VALDEMIR: Não! Se o mar!
11. MARIA: Eita! Se o céu... primeiro...
12. VALDEMIR: E o céu é como?...
13. MARIA: se o céu vem me salvar... eu tenho onde voar...
14. VALDEMIR: Aonde? “voar” como? No avião?!...
15. MARIA: “Voar”...livre ... como um passarinho...]
16. VALDEMIR: Criar asa?
17. MARIA: É criar asas e voar... não só voa se tem asa ...
18. VALDEMIR: Bora fazer logo o mar...
19. MARIA: Não! O céu ...

A partir do turno 10 trava-se um diálogo em busca de um sentido adequado ao contexto *céu/voar, mar/afogar*. A disputa pela escolha lexical caracteriza as reformulações discutidas.

É importante não esquecer que o registro dos fenômenos que marcam o processo de escrita só é possível em função da metodologia desenvolvida que registra com fidedignidade, através das filmagens e das transcrições dos diálogos, os momentos em que a dupla combina como reescrever o texto ou, como nomeia o próprio autor, ‘memória do processo de escritura’. Neste sentido, Calil (2008) salienta que essa metodologia recupera o processo de forma mais abrangente, pois envolve tanto a oralidade quanto o que foi efetivamente escrito.

Com base no que o autor discorre sobre o processo de subjetivação do aluno no funcionamento linguístico - discursivo, entra em cena possibilidades de outros dizeres, através de um movimento retroativo do falante sobre a própria linguagem, sobre a própria fala; ou ainda sobre a fala do outro, é que pretendemos refletir sobre esse lugar subjetivo, trazendo do nosso corpus, para análise, os diálogos das alunas Rafaela e Flávia ao reescreverem o conto *A galinha dos ovos de ouro*, posto a seguir.

NOME FLAVIA BENTO Rafaela Local
 DATA 30/10/196

~~AGALINHA~~ GALINHA DOS OVO DE OURO:

Sobri GALINHAS Gordas e GALINHAS MAGRA
 Cantarei A HISTÓRIAS de UMA GALINHAS QUANTO
 PRO OVO de OURO ELA UMA GALINHA
 COMUM IGUAL AIS OUTRA MAIS QUE SE PŪ
 COM PŪIA COM A SUA OBRIGASÃO QUE UM
 SEU DONO O GATEIRO TIA COPADO MILHO
 PARA SUA GALINHA E ELA NŪO QUERIA
 COMER NADA E O GATEIRO TAVA COM
 FOME E FOI AO GALINHEIRO E
 ESTRANHO QUE A SUA GALINHA ESTAVA
 BEM E A SUA FOME FAZ ANIMAR
 DO E A NOITE PEGOU UMA DESI
 SŪO QUE IA FAZER UMA SORTE de TOMATE
 MAS NŪO COSIQUEROU MANTA A FOME
 E SE ACORDOU BEM BEM BEM BEM E
 O SE PARAS ESTAVA COM UMA FOME
 E FOI AO GALINHEIRO E VIU O OVO MAS
 FICOU OLHANDO BEM PARA EL E
 FALOU ESTE NŪO E UM OVO COMUM E FICOU
 INDITADO ESTOU NŪO NŪO E VIVEM
 FELIZ PARA SEMPRE

FIN

No fragmento do diálogo seguinte, Rafaela chama a atenção de Flávia para o equívoco que esta acaba de produzir – [Gália]/galinha - fazendo entender que se trata de um equívoco frequente quando a produção é da dupla.

TRANSCRIÇÃO DO DIÁLOGO DE FLÁVIA E RAFAELA NA ESCRITURA DO MANUSCRITO 3 - “A GALINHA DOS OVO DE OURO.

189. RAFAELA: ... *galia, galia ... Óia! Tu erra que só, né?... esse nome galinha..”.*

190. FLÁVIA: (ESCREVE POR CIMA DO “A” O “NHA” [galianha]).

Pretendemos chamar a atenção para alguns pontos dos diálogos em que o sujeito denuncia a sua singularidade com a escrita a partir da intervenção da *alíngua* provocando as formas da cadeia latente para a cadeia manifesta.

TRANSCRIÇÃO DO DIÁLOGO DE FLÁVIA E RAFAELA

31. FLÁVIA: - [A galia] (LENDO O QUE ESCREVEU) A...

32. RAFAELA: - A galia! Oxe!

33. FLÁVIA: - A galinha (BAIXINHO) ... li...

34. RAFAELA: - A ga... a ga-li-a... Oxe! (PEGANDO A FOLHA E MOSTRANDO A CONDUTORA DA ATIVIDADE) ... Ô tia, não tá errado, né?... Esse nome galinha?

35. CONDUTORA DA ATIVIDADE: - (DIZ ALGO INAUDÍVEL)

36. RAFAELA: - A galinha... a galinha...

37. CONDUTORA DA ATIVIDADE: - Quais são as letrinhas que você acha que ta faltando?

38. RAFAELA: - O n, h e o a.

39. CONDUTORA DA ATIVIDADE: - (DIZ ALGO INAUDÍVEL)

40. RAFAELA: - (DEVOLVE A FOLHA À FLÁVIA) O h... o nh ta faltando...

TRANSCRIÇÃO DO DIÁLOGO DE FLÁVIA E RAFAELA

41. FLÁVIA: - Onde é que vou botar?

42. RAFAELA: - É professora... onde é que ela vai botar?

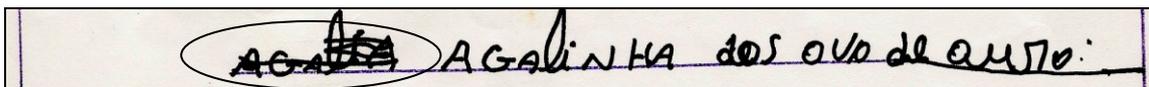
43. CONDUTORA DA ATIVIDADE: - Bota um traço... (COMPELTA A INFORMAÇÃO, MAS DE FORMA INAUDÍVEL)

44. FLÁVIA: - (RASURA “A GALIA”) [~~A-galia~~]

45. RAFAELA: - A galinha dos ovos de ouro.

Um elemento problematizador – *nh* - gera a discussão entre as alunas Flávia e Rafaela sobre a escrita da forma [A Gália]/A galinha chegando a ser rasurada, conforme mostra o fragmento abaixo, transcrito no turno 44 do diálogo. Tudo ocorre após a escuta de Rafaela que cobra a atenção da professora no sentido de confirmar a escrita correta da palavra.

FIGURA VI – EXTRATO DO MANUSCRITO 3



Conforme a gramática da língua portuguesa, dentro do sistema ortográfico o “H” é uma letra que não tem valor fonético quando aparece no início ou no fim das palavras. É uma letra que se conserva na língua por razões etimológicas ou como parte dos dígrafos ‘ch’, ‘lh’ e ‘nh’. Considerando a relação de Flávia e Rafaela com a escrita, não podemos descartar a hipótese da atribuição de um valor nulo para o uso específico do ‘nh’. Todavia, buscamos no manuscrito outras possibilidades ou até mesmo, acrescentamos ao fenômeno um equívoco por homofonia já que não há diferença que distinga entre uma produção fônica [Gália] e outra “galinha”.

Desse modo, podemos visualizar no manuscrito muitas relações entre os dígrafos. Ora estabiliza o uso do ‘lh’ e ‘nh’, ora desliza para uma forma ausente do dígrafo como [Gália]/galinha.

Essas ocorrências suscitam uma explicação alternativa à argumentação teórica da memorização e da percepção ou à falta de uma aprendizagem. Apoiamo-nos na discussão de Lemos (2002) quando afirma que na fala/**escrita** da criança há fenômenos que suspendem o que o próprio investigador sabe sobre a língua. Essas oscilações na escrita [Gália]/galinha, [proe]/poe, [gavinha]/galinha, enquanto rupturas do estabilizado, não podem ser qualificadas nem como acúmulo nem como construção do conhecimento sobre a língua, mas efeitos de subjetivação marcada pela divisão entre ser falado pelo Outro e, ao mesmo tempo, instanciar-se enquanto diferença nos interstícios da fala/**discurso** (op.cit.: p.6-7).

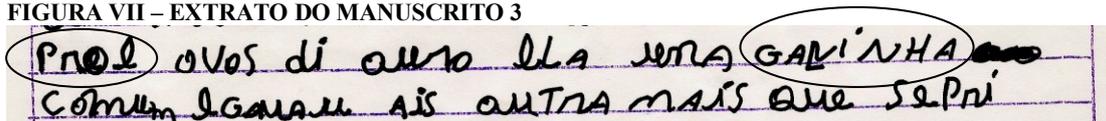
A observação de Lemos nos remete aos diálogos quando mostram que a forma [Gália] é rasurada, conforme mostramos no turno 32 na fala de Rafaela, e é chamada a atenção, sendo que, já foi rasurada desde o título na linha 1 e escrita corretamente, embora não haja registro de que tenha havido escuta. Isso mostra que as relações contextuais e uma possível visualização do todo, já que aparecem outros enunciados como “galinhas gordas”, “galinheiro” e “galinha comum” tenham sido suficientes para a escuta da aluna.

As ocorrências mostram os efeitos de subjetivação e nos reforça a subverter a noção de sujeito que opera sobre a linguagem sem sofrer o efeito dela. Desse modo, a escrita de Flávia e Rafaela mostra que, embora elas tenham uma escuta para a própria escrita, há uma oscilação entre formas manifestas e latentes movidas pelo funcionamento

da língua, colocando as alunas em um lugar subjacente à ordem dos significantes. Os enunciados descritos evidenciam o modo como as alunas estão se relacionando com sua própria escrita. Um processo de subjetivação ou evidências singulares implicadas no modo de escrever da(s) aluna(s).

Outro momento singular da dupla ocorre quando elas discutem a escrita do termo “põe” sobre o qual há rasura “[prœ]”:

FIGURA VII – EXTRATO DO MANUSCRITO 3



É intrigante que, mesmo sendo chamada a atenção Rafaela mantém-se impermeável à escuta. É estranho, esperávamos que a aluna rasure a letra “r” que emerge numa posição inesperada, ela rasura a letra “o” que está mais próxima de uma estabilidade dentro da palavra como mostra o fragmento.

O fenômeno da rasura em [prœ]/põe, marca a emergência de um sujeito aqui defendido, conforme Calil, enquanto heterogêneo, falho, e, sobretudo, alienado imaginariamente ao funcionamento simbólico. Por que Rafaela se mostra impermeável à escuta de Flávia, já que não há registro na transcrição de alguma resposta dada em função da intervenção que sofre? Por que a escuta de Flávia não se mantém até o final da produção escrita, deixando escapar a escrita de “põe” por “prœ”? Que marcas da relação dessas alunas na escrita podem diferenciá-las? Tentaremos responder às questões com base em Lemos (2002) que reelabora a concepção de língua, de sujeito e de outro, ou daquele que o representa enquanto outro para a criança.

Ao se mostrar impermeável à escuta, a criança já não se caracteriza na terceira posição de estruturação da linguagem conforme Lemos. Rafaela, por exemplo, não mostra indícios de escuta para o equívoco que mais chama a atenção em sua escrita que é a emergência do “r”. No entanto, mostra possibilidades de reformulações e diferenças entre sua escrita e a de Flávia.

TRANSCRIÇÃO DO DIÁLOGO DE FLÁVIA E RAFAELA

40. RAFAELA: - (DEVOLVE A FOLHA À FLÁVIA) O h... o nh ta faltando...
 41. FLÁVIA: - Onde é que vou botar?
 42. RAFAELA: - É professora... onde é que ela vai botar?

As subjetivações que separam Rafaela e Flávia caracterizam-nas na trajetória com possíveis oscilações entre uma segunda posição, já que os equívocos são formas subjacentes ao funcionamento linguístico ou conforme De Lemos, à dominância dos pólos metafóricos e metonímicos e, na terceira posição – pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala/escrita. Os turnos abaixo mostram que as alunas refletem tanto sobre a própria escrita quanto sobre a escrita da outra.

TRANSCRIÇÃO DO DIÁLOGO DE FLÁVIA E RAFAELA

207. RAFAELA: - ... granjeiro...
 208. FLÁVIA: - É um o, né?
 209. RAFAELA: - É... granjeiro... sabe?

Há indícios dessas oscilações quando a aluna está no lugar daquela que chama a atenção para o equívoco da colega. Nesse caso, ela está situada na terceira posição, ou seja, é o seu olhar sobre o texto da outra. Fato este, que marca uma transitoriedade para a posição em que se situa Rafaela que tem uma possível escuta, mas ao ser impermeável a fala de Flávia, escapa ao equívoco, e oscila entre segunda e terceira posição. Enfim, é possível que as duas alunas estejam situadas entre a segunda e a terceira posição do processo de aquisição.

A indefinição dessas posições na trajetória da aquisição de escrita dessas alunas se configura pela emergência do “r” que chamado a atenção não houve escuta. Trata-se de uma mudança de lugar de significação que ainda oscila em vias de uma terceira posição sob os processos metafóricos e metonímicos.

Flávia que pergunta a Rafaela como se escreve a palavra “põe”, estranha a presença do “r”, no entanto, acaba por escapar ao equívoco já que a letra que emergiu continuou lá no manuscrito: [prœ]. O fenômeno promove, dessa forma, enquanto significante, uma força sobre o sujeito, um processo chamado de supremacia significante que se traduz, segundo Dor (1989 p.45), por dominar o sujeito naquilo que, do ponto de vista da linguagem ele pensa controlar. Trata-se segundo o autor de uma das propriedades mais fundamentais, que sela a relação do sujeito com seu discurso.

Em outro momento, nos turnos 147 e 148 as alunas mostram que tem uma escuta em relação à escrita:

TRANSCRIÇÃO DO DIÁLOGO DE FLÁVIA E RAFAELA

147. RAFAELA: - (LENDO) Sobre galinhas gordas e galinhas magras... Contarei a história... de uma galinha que... põe ovos de ouro... ela uma ga... gavin... gavinha! (OLHANDO PRA FLÁVIA) ... ela uma gavinha...

148. FLÁVIA: - ... ga... linha... Porque botei o l... (APONTANDO PARA O “V”, E ESCREVENDO O “L” POR CIMA) [**galvinha**]

Em [**galvinha**] a troca do “l” pelo “v” descarta definitivamente o que os estudos cognitivistas apontariam como correspondência fonológica. A rasura mostra que houve uma escuta em ato, bem como uma resposta ao estranhamento de Rafaela. Surge desse modo, na cadeia latente, mais uma letra que não parece fazer relação com as outras dentro da palavra, pois está registrado “gavinha” e não “avezinha”, por exemplo. No entanto, o equívoco mantém uma relação com outros termos manifestos e ou latentes do contexto enunciativo, como em “ave”, “ovo”, independentemente da sequência de registro dos termos no manuscrito pela cadeia sintagmática.

Evidencia-se do processo que as duas alunas tem uma escuta para a própria escrita e para a escrita da outra. A singularidade em Rafaela faz com que ela diferencie-se substancialmente em relação a Flávia. A letra “r” surge em sua escrita como um registro, uma marca, evidenciando que ali se trata especificamente da escrita de Rafaela e não de outra aluna.

Já discutimos sobre as possibilidades de algumas formas diante da formação silábica (CCV), isto serve para a escrita de [prõe]/põe, [lreda]/linda) ou [mrora]/mora, mas uma impossibilidade quando se trata do registro na língua enquanto formas estabilizadas.

A emergência da letra na escrita de Rafaela é um fenômeno quase que silenciado. Não há nos registros dos diálogos indícios que suscitem uma resposta, nem mesmo quando Rafaela é chamada a atenção pela Flávia. Não há marcas que possam remeter o fenômeno a uma possível explicação que não seja pelo índice de subjetividade da própria aluna.

A escrita de [prøe] nos remete ao que dissemos anteriormente sobre a emergência inusitada da letra “r”. Neste caso, uma letra que não faz relação com as outras dentro da palavra por não representar o seu lugar de estabilidade na língua. Causa,

portanto, um estranhamento, embora mostre uma possibilidade quanto à formação da sílaba na língua, mas não uma possibilidade na língua escrita dita convencional.

Além da emergência do “r” em [prœ] há uma antecipação da letra “e” porque a letra “o” foi anulada pela rasura. Uma rasura de uma letra que não mantém relação com o “r” que a antecede, pelo menos dentro do termo, resultando em dois fenômenos de diferentes naturezas: uma emergência latente e um deslocamento de ordem sintagmática. Entretanto, apesar de estranha àquela posição da cadeia, estabelece relações com outras formas da língua, como em “prova”, “sopro”, “procura”, o que pode manter a letra naquela posição mesmo que estranha ao contexto da palavra. Mesmo assim, o estranhamento: Qual relação há entre essa rasura e a letra “r” em “proe”? Por que ao conferir a grafia de “prœ”, a aluna rasura e com isso desestabiliza a escrita do termo, mas preserva a letra “r”?

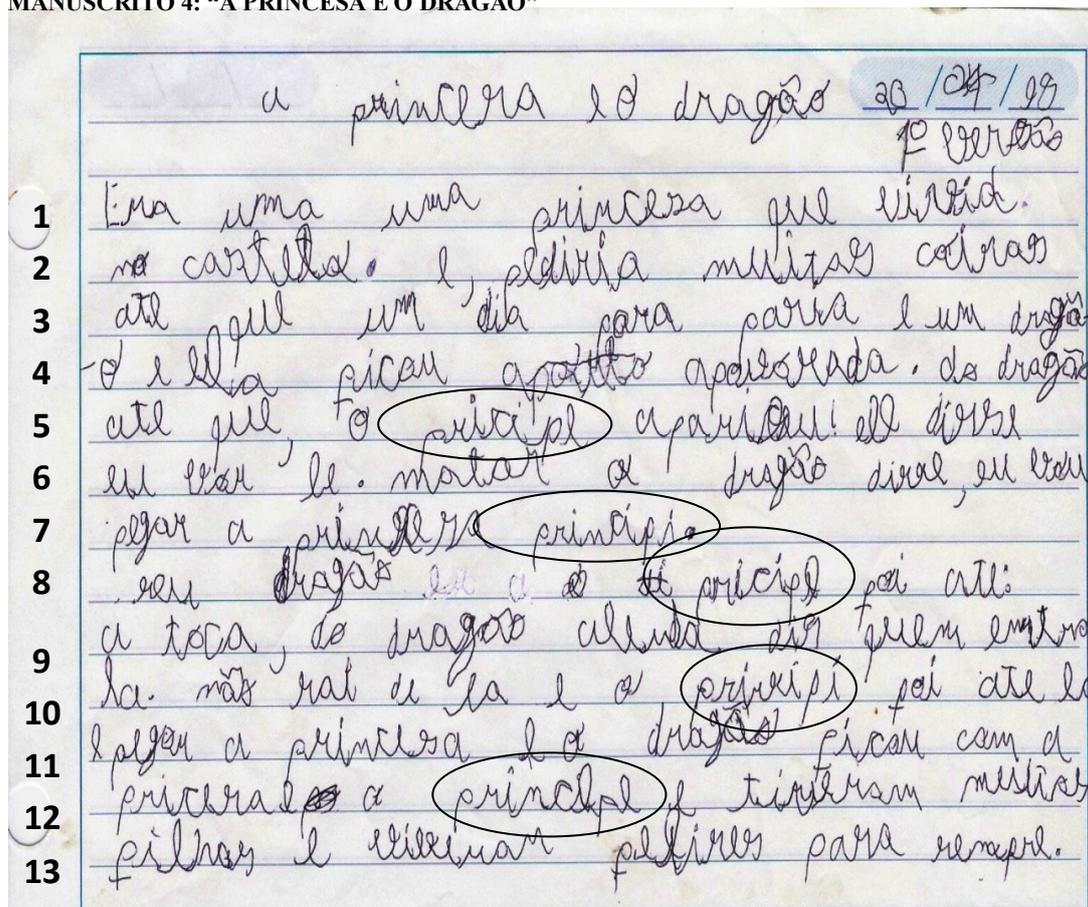
Essas relações de presença constante da letra “r” nos remetem às relações entre os significantes que, pelas manifestações da *alíngua* fazem emergir o sujeito.

3.4 Manuscrito 4: as diferentes grafias de “príncipe”

Os dados que trazemos para análise nesse tópico fazem parte do texto manuscrito “a princesa e o dragão”, primeira versão de uma história inventada por um aluno de 1ª série do ensino fundamental em 1988.

São dados representados por diferentes significantes: [pricipi], [principi], [prinsipipi] e, por último, [princepe]. Colocamos em questionamento a possibilidade de uma explicação para esses dados a partir da noção psicológica dos estudos que classificam e descrevem os erros ortográficos sem procurar explicá-los. Decorrendo disto, algumas questões: se as ocorrências de erro em manuscritos de alunos podem ser explicadas sob a noção de um saber que é apreendido, qual é a explicação, então, para as diferentes grafias equivocadas da palavra “príncipe” sob cinco diferentes formas? Buscamos uma contraposição na área da Aquisição de Linguagem, pelos processos metafóricos e metonímicos re-elaborados por Lemos (1997; 1999) como possíveis respostas às indagações sugeridas pelos dados. Chamamos a atenção para a sequência que tomam os significantes no referido manuscrito posto em seguida, e se há alguma relação entre eles que possa interferir na produção de outro significante.

MANUSCRITO 4: "A PRINCESA E O DRAGÃO"



Antecedemos a análise com um quadro das possíveis categorizações dos dados para evidenciar que as propostas cognitivas de explicação do erro apenas descrevem sobre a forma como o erro se apresenta graficamente, negando a existência do sujeito e sua relação com a língua.

TABELA VI - CATEGORIZAÇÕES DA GRAFIA DE "PRÍNCIPE" EM OBEDIÊNCIA À ORDEM DE OCORRÊNCIAS NO MANUSCRITO

OCORRÊNCIAS	CATEGORIZAÇÕES
[PRICIPE]	Ausência de nasalização pela letra 'n' na sílaba inicial
[PRINCIPI]	Troca da letra 'e' pela letra 'i' devida a semelhança do som na sílaba antecedente a final
[PRICIPE]	Ausência de nasalização pela letra 'n' na sílaba inicial
[PRINSIPI]	Troca da letra 'c' pela 's' e da letra 'e' pela letra 'i' devida a semelhança do som nas sílabas finais.
[PRINCEPE]	Troca da letra 'i' pela letra 'e' devida a semelhança do som

Nas primeiras leituras do manuscrito foi possível nos determos em algumas questões que deram ponto de partida à discussão: por que o aluno volta a oscilar na terceira forma da grafia [pricipe] se na segunda forma [principi] ele traz a letra que faz a nasalização, o que parecia ser o principal problema na grafia do termo? Qual das formas nos parece a mais próxima de uma escrita convencional, e por que [principi] não é a última forma escrita pela sequência de grafias, já que os estudos em ortografia prescrevem que há uma apropriação das formas corretas de escrita, acreditando que o aluno além de apoiar-se na correspondência fonológica, também reflete sobre a língua e a monitora?

Não podemos também corroborar com um processo de reorganização (FIGUEIRA, 1996), pois está materializado um deslizamento e não um processo que se reorganiza intencionalmente, fato este que não muda a posição desse sujeito escrevente em relação à escrita. Desse modo, buscamos na Aquisição de Linguagem, pelos estudos de Lemos (1997;1999) dos processos metafóricos e metonímicos, um modo de nos calçarmos quanto às reflexões que pretendemos.

Afirmamos em capítulo anterior, a partir de Jakobson (1975) que a materialização da escrita se dá pelas relações que o sujeito opera, através dos arranjos de seleção e de combinação. E a partir dos referidos processos em De Lemos, cujas relações, conforme enfatiza a autora nomeando-os de processos metaforonímicos, podem responder, ainda com mais precisão em relação aos dois modos de arranjos de Jakobson (1975), pela oscilação que ocorre ente os significantes “n”, “i” e “e” na grafia de ‘príncipe’. O aluno denuncia, inconscientemente, a oscilação entre esses significantes “n”, “i” e “e” e um deslizamento que ocorre entre as cadeias manifesta e latente.

A escrita do termo demonstra que o aluno está em vias de uma estabilidade da grafia de “príncipe”, entretanto, esse deslizamento entre as formas nos diz mais de uma instabilidade do sujeito entre uma primeira e segunda posição relativamente à língua. Mudança esta qualificada pela grafia manifesta em [pricipe] inicialmente e, logo em seguida, a latência em [principi], voltando a oscilar na terceira ocorrência [pricipe]. Não havendo até o terceiro significante, a predominância da forma, mas uma tendência metafórica pela ocorrência das três últimas grafias [pricipe], [prinsipi] e [princepe], encerrando a oscilação da grafia inicial. A metonímia, por sua vez, numa forma latente, emerge da cadeia esses significantes relacionados a um significado que está lá, estabilizado no imaginário do sujeito: “o **príncipe** que salvou a princesa do dragão”.

Desse modo, a escrita do aluno evidencia o que Dor (1989) nomeia de submetimento às leis significantes em que o sujeito crê escapar a toda determinação de uma linguagem que ele pensa controlar. Decorrendo disto, que os desvios aqui evidenciados pelos significantes de “príncipe” sejam formas heterogêneas que tentam penetrar no real da língua. São formas excedentes a esse real e, por excederem, qualificam o sujeito e sua falta, marcando com a singularidade da escrita uma incompletude que não para de cessar na língua. A língua, por sua vez, não tendo nada a saber (MILNER, 1987), não deixa, porém, de ser afetada pela falta.

As oscilações na grafia de “príncipe” ou a retomada dos eixos metafóricos e metonímicos entre as cadeias nos remete ao equívoco de Mariana na grafia de “monstro” discutido por Abaurre (1997). Tal equívoco [mosrto], [mosrto], [mosto] e [mosto] são para a autora re-elaborações da estrutura silábica realizadas pela menina na tentativa de escrever corretamente. Entretanto, questionamos: por que a menina grafou o “r” nas três primeiras ocorrências e nas duas últimas ela o descarta? O que pode ter levado a criança a encaixar a letra em um espaço disputado entre a letra “s” e a letra “t”? Se há mesmo uma re-elaboração da escrita, por que ela despreza a letra na última ocorrência onde se espera a grafia convencional? Essas questões não são explicitadas por Abaurre (1997), ou seja, o dado não traz questionamentos em função de uma perspectiva que concebe a língua submetida ao sujeito, um sujeito que controla e monitora a linguagem em busca de escrever corretamente. Desse pressuposto, não há equívocos, mas formas de rearranjos na linguagem até uma culminância dita correta.

Corroboramos com Lopes (2005) ao refletir sobre a discussão do dado de Abaurre (1997) e concluir que os comentários da autora mostram uma descrição do erro e do possível percurso de re-elaboração da palavra “monstro” sem, contudo, haver uma tentativa de explicação desse erro, na escrita da criança. Ela acrescenta que as explicações de Abaurre não dão conta do que poderia ter provocado as diferentes escritas de “monstro”.

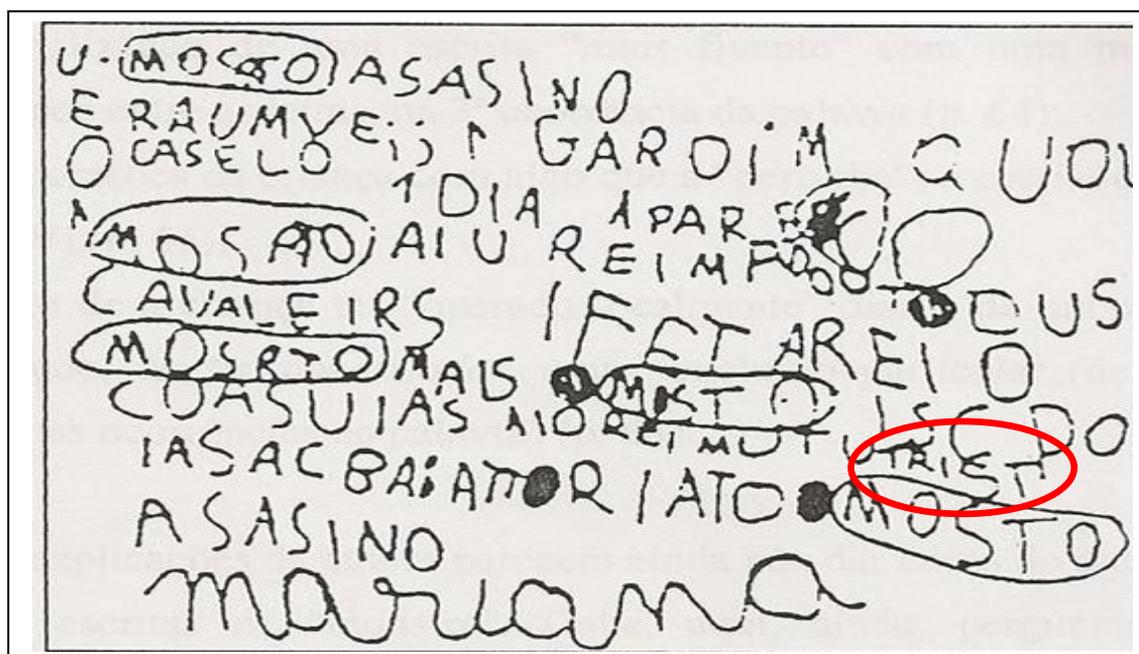
No mesmo sentido atribuído por Lopes (2005) à discussão da autora, Calil e Felipeto (2008) afirmam que tratar o singular da forma como o faz Abaurre, a partir das saliências perceptuais ou das motivações, parece manter a interpretação do fenômeno em uma zona pouco iluminada, não nos permitindo ir além do que supomos ser a intenção do escritor. Esses autores são consoantes a uma perspectiva em que os dados nos interroguem, e nos coloquem, enquanto investigadores, numa posição também de

submetimento, de interrogações, decorrendo disto um cuidado para que não fiquemos no limite da descrição.

De um lado, as diferentes grafias de “monstro”, de outro, as diferentes grafias de “príncipe”. Em cada um dos casos há diferentes formas de grafias e esta parece ser a única semelhança, já que os significantes partem de posições distintas na concepção de escrita e os sujeitos de diferentes perspectivas teóricas. Para Abaurre (1997) o erro ortográfico em “monstro” parte da complexidade na grafia de uma sílaba. No dado, o elemento problematizador é a letra “r”.

A partir de uma visão que diverge da visão da autora, a saber, da Aquisição de linguagem pela teorização de Lemos, esses dados [pricipe], [principi], [prinsip] e [princepe] bem como [mosrto], [mosrto], [mosto] e [mosto] parecem indícios singulares que se manifestam em determinados pontos de ambos os manuscritos. Em a “A princesa e o dragão”, no título e nas linhas 1, 7 e 11, não aparece o equívoco na grafia do termo “princesa”, mas aparece em “principe”, observamos apenas uma ocorrência em [pricesa]/princesa na linha 12. Já que se trata de termos semelhantes na grafia, por que o aluno não se equivoca ao grafar também o termo “princesa”? Já no dado de Mariana em [U mosrto asasino]/“O monstro assassino”, conforme o extrato [... aí o rei mutu trist...]/“Aí o rei muito triste...” destacado no manuscrito,

FIGURA IX – “U MOSRTO ASASINO”



(ABAURRE, 1997 p.63)

há a mesma complexidade silábica comentada pela autora. Entretanto, essa dita complexidade está lá convencionada quase no final do manuscrito pela forma [trist]/triste, o que não deveria, já que, segundo afirma Abaurre (1997 p. 64) “O que a perturbou, momentaneamente, foi a representação escrita de uma sílaba “complexa”, com o *onset* ramificado (do tipo CCV)”. Por que, então, o mesmo não ocorre na grafia de [trist]/triste”. Parece-nos, portanto, os deslizamentos em vias do funcionamento linguístico-discursivo que escapam do sujeito pela escrita, deixando também escapar do olhar do investigador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem em escolas tem, muitas vezes, nas habilidades de percepção e memorização suas fontes inspiradoras de trabalho. Esses modelos, pautados no cognitivismo, pressupõem um tipo de relação em que o sujeito é visto de fora do processo e tem controle sobre as categorias da língua.

Inicialmente neste trabalho, apresentamos alguns estudos que tratam da aquisição de linguagem numa perspectiva cognitivista, para em seguida discuti-los, em contraposição, mostrando que a aquisição da linguagem escrita sucinta demandas que vão além daquilo que os cognitivistas pressupõem.

O nosso principal objetivo foi refletir sobre ocorrências singulares do erro ortográfico, considerando as relações com outros erros presentes na materialidade discursiva. Além dessas relações, consideramos as marcas de subjetividade que se expressam através dos diálogos dos enunciados transcritos do processo de escritura em ato.

Para isto, partimos de um lugar teórico da Aquisição de Linguagem que concebe a língua como faltosa, consagrada ao equívoco (MILNER, 1987) e o sujeito constituído sob os efeitos da língua em funcionamento, através dos processos metafóricos e metonímicos em Jakobson (1975) e Lemos, (1992, 1997, 1999).

Os erros ortográficos considerados como ‘resíduos’, ‘sobras’ e ‘exceções’ revelaram índices do modo subjetivo de inscrição do sujeito na relação língua e sentido. Os significantes que constituem esses erros mostraram essa relação pelos deslizamentos, oscilações e equívocos materializados na superfície textual, como o que pudemos observar na ocorrência [quonida]/comida e [quomera]/comeram, evidenciando o efeito da língua marcada pelo equívoco que trazendo a singularidade do sujeito pelo modo como esses erros surgem, indiciando que não há quem domine a imposição da linguagem. São, portanto, os equívocos da língua que marcam esse “encontro com o real” representados pelas formas acima dispostas, às quais denotam também uma trajetória em busca do Todo sob uma ilusão que se tem de uma escrita correta. Um processo de escritura que, sob tensões ora grafa “correndo”, ora grafa [quonida]/comida e [quomera]/comeram, denunciando um equívoco por relação de homofonia entre um “co”/“quo” e, também, uma relação simbólica com a escrita constituída de palavras que tem um lugar para o uso dos dígrafos. A exemplo do “qu” mediante oscilação da língua constituída nas grafias de “quotidiano” / “cotidiano”, “quota” / “cota” dentre outras, pelo desuso dessas formas com

dígrafo. A autonomia da língua faz com que o sujeito oscile entre a equívocidade e a estabilidade.

Acreditamos que essas discussões apresentadas sobre o erro e suas singularidades reforçam ainda mais uma outra forma de ver que o erro não se justifica apenas pelos critérios cognitivos convencionais, mas pela forma como se mostra. Em vez de recorrer apenas aos critérios da categorização, interrogando o caráter material do equívoco, acreditamos que, muitas vezes, é o próprio erro que nos interroga, exigindo um olhar para a subjetividade que emana do processo de escritura e nos diz de um sujeito-efeito das leis significantes. Seja esse sujeito o adulto que também está submetido à língua, seja esse sujeito a criança que além de está submetida à língua, está inserida em um processo constitutivo de sentidos na aquisição de linguagem.

As questões que norteiam este trabalho iniciaram por aqui uma breve reflexão que não cessou de serem investigadas. Assim como o sujeito não cessa de produzir equívocos em função da supremacia da língua. Portanto, ficam ainda muitos questionamentos que neste espaço de pesquisa ficaram silenciados a espera de novas reflexões. Questões que ainda podem ser discutidas, a saber: Por que a escuta escapa do sujeito nos interstícios entre oralidade e escrita?

Defender o estatuto de singularidade do erro ortográfico neste trabalho faz parte de um percurso que se inicia em outros estudos, como os de Lopes (2005), Felipeto (2007) e Calil & Felipeto (2008) entre outros, deixando aberto um caminho para novas investigações já que não se encerram por aqui. Contudo, almejamos deixar evidente que a singularidade do erro possibilita mostrar, sobretudo, que diante do processo de aquisição da linguagem há uma subjetividade que se constitui mutuamente com a língua, não por ganhar uma forma completa, mas por encerrar uma incompletude tanto do sujeito quanto da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. & MAYRINK-SABINSON, M. L. (Eds) **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, ALB/Mercado de Letras, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CALIL, E. **Escutar o invisível: escritura & poesia em sala de aula**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008 (Coleção Arte e Educação).

CALIL, E. **Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno**. In: MOURA, Denilda (org). *Língua e ensino: Dimensões heterogêneas*. Maceió, AL: Edufal, 2000.

CALIL, E. & FELIPETTO C. **A singularidade do erro ortográfico nas manifestações d'alíngua**. *Estilos da Clínica*, 2008, vol. XIII nº 25, 118-137.

CALIL, E. **Rasuras e operações metalingüísticas: problematizações e avanços teóricos**. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, (39):95-110, jul/dez. 2000.

CARVALHO, G. M. **O erro em aquisição da linguagem: um impasse**. In: M.F. LIER-DE-VITTO; L. ARANTES. (org). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: Educ, Fapesp. 2006 p.63-78.

CARVALHO, G. M. **Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição da linguagem**. Tese de doutorado. Campinas: junho, 1995.

DOR, Joël. **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1989.

DUBOIS, J. (org). **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

FELIPETO, C. **Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula**. Londrina: Eduel, 2008.

FELIPETO, C. **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**/E. CALIL. (org). São Paulo: Cortez, 2007.

FIGUEIRA, R. A. **Erro e enigma em Aquisição da Linguagem**. *Letras de hoje*, 4 vol.30. Porto Alegre, dezembro de 1995.

FIGUEIRA, R. A. **O erro como dado de eleição nos estudos de Aquisição de Linguagem**. In *O método e o dado no estudo da linguagem*/Maria Fausta Pereira de Castro (org). Campinas, São Paulo:Unicamp, 1996 p.55-82.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1975.

JERUSALINSKY, Alfredo. **A ortografia e as formações do inconsciente: novas considerações sobre a instância da letra**. Estilos da clinica, 2003, Vol VIII nº 14, 20-29.

LEMOS, C.T.G. (2002) **Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação**. Cadernos de estudos lingüísticos, 42. Campinas, IEL: Unicamp, 2002 (41-70).

LEMOS, C. T. G. (2000) **Questionando a noção de desenvolvimento: o caso da aquisição de linguagem**. Culture & Psychology (169-182). New York/USA. (tradução de Cristina Felipeto).

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

LEMOS, C. T. G. (1997) **Processos Metafóricos e Metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição de língua materna**. (Trabalho apresentado no Treton Lectures and workshop on metaphora and analogy, organizado pelo Instituto per La Richerca Scientifica e Tecnologica italiano em Povo. Trenton, 18 a 21 de junho de 1997.

LEMOS, C. T. G. (1992) **Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança**. In substratum: temas fundamentais em Psicologia e Educação. Vol, 1 nº 03. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LOPES, A. de A. **A singularidade do erro ortográfico e os efeitos do funcionamento da língua**. Tese de doutorado. Maceió-al, PPGLL/UFAL, 2005.

LOPES, A. de A. **Singularidade e escrita no ensino superior**. In. 16º Congresso de leitura do Brasil/COLE. Jul/2007, UNICAMP. Campinas, São Paulo.

LOPES, A. de A. & CALIL, E. **A singularidade na ortografia: uma análise de erros em texto de aluno brasileiro**. Análise del discurso: lengua, cultura, valores (actas i congreso). Pamplona (Espanha), Editorial arco/libros, 2006.

MILNER, Jean–Claude. **O amor da língua**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

MILNER, Jean-Claude. **Introduction à une science du langage**. Paris, éditions du seuil, 1989.

MORAIS, A. **O aprendizado da ortografia** (org). 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORAIS, A. **Monstro a solta ou... Análise lingüística na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “gramática”**. Trabalho apresentado na 25º Reunião anual. Caxambu, outubro de 2002. Disponível no sítio WWW.anped.org Acesso em 05/11/09.

MORAIS, A. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo, Ática, 1998.

MORAIS, A. **Representaciones Infantiles sobre La Ortografia Del Português**. Tese de doutorado. Barcelona, 1995.

PÊCHEUX, M. **O discurso : estrutura ou acontecimento**. São Paulo: Pontes, 1990.

POTHIER, Béatrice. **Comment les enfants apprennent l'orthographe: diagnostic et propositions pédagogiques**. Paris, Retz, 1996.

RAJAGOPALAN, K. **O singular: uma pedra no caminho dos teóricos da linguagem**. In: LEITE, N. V. de A (org). Caderno de estudos lingüísticos, n.38, Campinas, UNICAMP/IEL, jan/jun. 2000.

REGO, L. L. B. & BUARQUE, L. L. **Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas**. In. Morais (org). O aprendizado da ortografia. 3ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, 2003 pp.21-41.

SAUSSURE, F. de ([1916], 1989) **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix.

TAFILA, Tânia Rejman. **Uma visão lingüística do desempenho ortográfico em crianças normais e em crianças portadoras de deficiência mental**. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 1994.

WILLEMART, Philippe. **Universo da crítica literária: Crítica genética, Crítica Pós-moderna?** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

ZORZI, Jaime L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

ZUANETTI, P. A. et al (2007) **Comparação dos erros ortográficos de alunos com desempenho inferior em escrita e alunos com desempenho médio nesta habilidade** – Artigo extraído da Dissertação de Mestrado. Disponível no sítio WWW.scielo.br Acesso em 13 de abril de 2008.