

I - Introdução

1.1 Um Pouco de História

O trabalho intitulado *A Relevância dos Equívocos de Escrita para as aulas de Língua Portuguesa* resulta da tensão entre três eixos principais, a saber: algumas questões que integram meu percurso de formação em Letras, o afetamento entre conceitos advindos do campo designado Ensino de Língua Portuguesa e a Psicanálise e por último, o enfrentamento com o cotidiano de sala de aula no lugar de professor.

Tendo em vista a importância dessa tríade para o trabalho, creio que a melhor forma de apresentá-lo seja relembrar o ano de 2006, quando ingressei no curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, imbuído, de um lado, por uma certeza e de outro, por uma esperança.

A certeza concernia à esperança que eu tinha de aprender como a língua funcionava neurologicamente e a esperança sustentava-se na certeza de que os professores da universidade, ao viabilizarem a produção e divulgação de teorias científicas, proporcionariam aos alunos em formação, conhecimentos “aplicáveis” sobre aquilo que, futuramente, integraria um possível cotidiano de trabalho.

Foi com essa intencionalidade que comecei, no primeiro semestre de formação, a disciplina Introdução aos Estudos Linguísticos e foi a partir da mesma disciplina que a minha esperança e certeza, gradativamente, desmoronaram. Conforme uma das leis da física, nenhum corpo entra em movimento em um dado espaço e tempo sem que algo o retire da condição de inércia e para que esse desmoronamento fosse iniciado, precisei (re)conhecer o gesto discrepante entre as teorias de Chomsky e Saussure sobre um mesmo objeto, a saber, a língua.

Essa discrepância notada no modo com que a língua é teorizada agenciava outra indagação, advinda da anterior: se não há consenso na universidade e se não há acordo entre os pesquisadores sobre os objetos de estudo, de que valeria então a ciência e a universidade ao não ofertarem uma resposta que de fato não provasse, de modo incontestável, como a língua funciona?

Espero que o leitor compreenda que não se trata aqui de dar relevo a uma problemática pessoal e sim de apontar os indícios de um percurso que demarca o enfrentamento com limites epistemológicos do campo no qual eu iniciava minha

formação. Em outros termos, talvez surgisse, nesse período, o início do entrecruzamento dos aspectos que mencionei anteriormente.

Para acirrar essa tensão, fui convidado a participar do Grupo de Estudos em Linguagem e Psicanálise – GELP – que, naquela época, dedicava-se ao estudo da obra *O Amor da Língua*, escrita pelo linguista francês Jean Claude Milner, no período em que ele estava imbuído em problematizar questões de linguagem pelo prisma de algumas noções do campo freudo-lacaniano.

Eu não imaginava que encontraria, no curso de Letras, qualquer referência à Psicanálise que já havia me interessado na época do ensino médio, a partir de vulgatas sobre a obra de Freud que eu havia encontrado na biblioteca da escola que eu estudava e lido sem jamais me esquecer da curiosidade suscitada acerca da primeira tópica freudiana e de noções do inconsciente.

Com o passar do tempo, a obra *O Amor da Língua*, bem como os demais textos e discussões em torno da temática da subjetividade passaram a integrar meu interesse e os encontros e desencontros com as disciplinas do curso de Letras. Enquanto no campo dos estudos linguísticos parecia imperar uma lógica em torno da descrição e tentativa de controle dos fatos de língua, as leituras dos textos psicanalíticos apontavam para questionamentos em relação à metalinguagem e à impossibilidade de controle de tais fatos ante a consideração do inconsciente.

Assim, passei a nutrir um “contentamento descontente” pela Linguística e, também, pela Psicanálise a partir do enfrentamento teórico entre esses dois campos, sobretudo, a partir do que diziam sobre as questões de linguagem e sujeito. Nesse mesmo período, a condição de analisando me possibilitava inferir, mais ainda, sobre inerência entre sujeito e língua a partir dos lapsos e chistes que eu produzia, sobretudo, diante da minha analista. Em outros termos, estudar Morfologia e ser inquirido em análise quanto a uma formação chistosa parecia um tanto conflitante para um estudante de Letras.

Esse “contentamento descontente” com a Linguística incluía, por exemplo, o modo com que a Morfologia e a Sintaxe eram postas pelo viés gerativo e a distância entre esse modo de teorização e um falante real, existente no mundo e em escolarização. Questionamentos dessa espécie me faziam desconfiar do *status* de verdade que, ao ingressar na universidade, eu depositava nas teorias e essa distância entre tais teorias e o falante me levavam a considerar, cada vez mais, a hipótese do inconsciente.

A leitura da obra *Os Chistes e sua Relação com o Inconsciente*, escrita por Sigmund Freud, fomentava um número crescente de questionamentos quanto aos parâmetros de formalização das ocorrências sintáticas e morfológicas da língua e também acerca das manifestações inesperadas que rompiam com a estrutura mórfica de algumas palavras e até mesmo com a linearidade sintática esperada em algumas orações.

Além disso, o seminário – *R, S, I* – escrito pelo psicanalista Francês Jacques Lacan, lido várias vezes e relido com grande dificuldade inclusive em grupo, me possibilitou, depois de alguns anos, a escolha teórica de uma noção de sujeito para mobilizar uma posição a respeito do confronto entre sujeito, língua, teorização e ensino.

A radicalidade de algumas noções sobre o sujeito lacaniano me convidou a deixar o interesse por entender como a língua funcionava neurologicamente de lado e a pensar no sujeito que se constitui via linguagem e funciona sob os imperativos do próprio desejo, sem furtar-se aos efeitos do Real.

Essa noção de sujeito possibilitou-me, também, pensar que o investimento Imaginário nas teorias é um dos pontos de partida para que algo possa ser produzido. Assim, reduziram-se, gradativamente, minhas inquietações com relação às diferenças marcadas pelo gerativismo e o estruturalismo, bem como à própria ciência, as gramáticas e as disciplinas linguísticas.

A admissão de conceitos que integram a noção de sujeito de Lacan foi facilitadora de um olhar deslocado sob muitas das disciplinas da graduação que cursei e, conseqüentemente, da minha entrada em sala de aula. Desse modo, considerar o sujeito imbricado no dimensionamento das proposições teóricas foi o único modo de admitir a verdade (do sujeito) no campo da universidade. Considerar que há singularidade foi uma forma de fomentar a esperança (no sentido Imaginário) de que as teorias sobre a língua e o ensino podem viabilizar desdobramentos, mas não podem oferecer soluções definitivas, como eu esperava ao entrar no curso.

Afastando-me do indivíduo dimensionado pelas teorias da aprendizagem, cognocente e consciente, distanciando-me de Piaget e Vigotsky, já que nem mesmo a minha aprendizagem se dava do modo com que esses autores supunham, comecei a desconfiar do modo com que as questões de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa eram postas na Universidade.

Creio que o fato de eu ter começado a atuar como professor de Língua Portuguesa, antes mesmo de me formar, tenha acirrado tais questionamentos que, sobretudo, me levaram a considerar, cada vez mais, o aluno enquanto sujeito singular. Singularidade essa que se sobressaía a cada atividade com os alunos.

Assim, do mesmo modo que a filiação a campos como a Linguística e o ensino de Língua Portuguesa, viabiliza um modo de conceber as coisas e também uma cegueira, a Psicanálise, literalmente, me propicia(va) a ilusão de delegar um (não)sentido àquilo que com relação à língua e seu ensino, fracassa, a despeito de muitas tentativas. E é na aposta de um afetamento entre Psicanálise e Ensino de Língua Portuguesa que esse trabalho se sustenta teoricamente.

Visando a continuidade desta apresentação, no tópico a seguir, serão anunciados o *corpus*, o objetivo e a hipótese da dissertação, assim como o modo com que essa questão de pesquisa foi acirrada a partir do percurso que acabei de apresentar.

1.2 Dimensionando a Questão de Pesquisa, Delimitando o *Corpus*

Foi no âmbito da falha que incidia na escrita dos meus alunos, denunciando que um conhecimento não garante uma “aplicação” do conteúdo aprendido, que surgiu no mestrado, a inquietação motivadora do estudo em questão. Essa inquietação se materializa a partir de ocorrências observadas em aulas de Língua Portuguesa, Redação e Literatura que ministrei em uma escola regular da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

Dentre as várias questões instigantes que, normalmente, acontecem em sala de aula, fui capturado por uma que se dava da seguinte forma: nas aulas em que os alunos produziam textos em sala, ou que eu os corrigia junto aos mesmos, eu verificava produções de escrita que destoavam daquilo que eu julgava que meus alunos já tivessem aprendido, principalmente, no que se refere à variante padrão do português.

Em vários casos, diante de um aluno que escrevia, por exemplo: *os meninos foi, cientistas teve, a menina estavam*, eu pensava, a partir do que eu já supunha na condição de professor sobre o conhecimento do aluno: mas esse aluno conhece que na variante padrão a concordância convoca que se escreva, por exemplo, *os meninos foram!* Eu já revisei esse conteúdo com os alunos, porque eu teria que explicar novamente algo que “eu sei” que ele “sabe”? Como eu posso fazer para que ele retome o conhecimento que

sucumbiu a uma ruptura, sem ter que repetir algo que eu suponho que ele tenha condições de dizer¹?

Durante toda a minha graduação em Letras, eu percebia pelos textos estudados e a partir das disciplinas cursadas, um investimento teórico na possibilidade de existir um aluno capaz de aprender e “aplicar” conscientemente os conhecimentos aprendidos na escola. Ora, se o aluno aprende e “aplica” o que aconteceria com essa “aplicação” em situações em que, por exemplo, o aluno deixa de “aplicar” aquilo que ele demonstra conhecer?

Instigado por esses equívocos de escrita dos meus alunos eu não os tomava como simples marcas de oralidade e julgava, em alguns casos, inútil revisar conteúdos. A partir disso, comecei a pensar sobre a diferença entre ouvir e escutar, para os psicanalistas e, ao contrário de apontar um “erro” textual, comecei a pedir que meus alunos falassem sobre trechos de suas produções escritas nas quais eu supunha haver um equívoco.

Assim, julguei que uma alternativa para lidar com essas situações em que o suposto conhecimento não aparecia na produção escrita, seria dirigir-me ao aluno e a ele dar voz para que dissesse sobre sua própria escrita, em outros termos, tentar fazer com que algo do sujeito pudesse ser mobilizado, ao contrário de reforçar o conteúdo tendo por premissa que o aluno não tivesse aprendido direito, não sendo, por sua vez, capaz de “aplicar” esse conteúdo.

Instigado por esse possível conhecimento que sucumbe durante a escrita eu “testava” os alunos diante desses equívocos com perguntas sobre tais equívocos para saber se eles, de fato, reconheciam o desvio da variante padrão que em alguns casos até interferiam nos fatores de textualidade. Nessa espécie de “teste”, eu queria saber se os alunos conseguiam reconhecer ou explicar o problema de desvio da escrita padrão a partir do momento que eram questionados com perguntas como, por exemplo: qual o problema de escrita nesse trecho?

Para minha surpresa, muitas foram as situações em que, ao serem questionados sobre produções que desviavam da variante padrão, os alunos conseguiam reconhecer o

¹ Ressalto que as aulas não são, de modo algum, centradas exclusivamente em questões gramaticais, pois também incluem propostas da Linguística Textual no que se refere aos gêneros do discurso, sua produção, função e estrutura. Além disso, as questões de letramento, sociolinguística e outras abordagens linguísticas também norteiam as atividades e ações em sala de aula.

equivoco e, em seguida, enunciar como deveriam ter escrito o trecho ou palavra conforme a variante padrão, sem que eu tivesse que explicar e revisar um conteúdo novamente.

Essas ocorrências sinalizam a seguinte lógica: se o aluno indicia que foi afetado por um conteúdo escolar, se ele deu mostras expressas de que consegue responder sobre um aspecto teórico da escrita na variante padrão e se a despeito desse conhecimento há um fracasso na hora da escrita, não há como chamar tais manifestações de erros, afinal, o erro não pressupõe a intermediação de um suposto conhecimento.

Desse modo, comecei a entender que o equivoco (quando o conhecimento fracassa na escrita) não deveria ser confundido com o erro (quando conhecimento não tem, sequer, chances de fracassar por não apresentar efeitos nem na fala nem na escrita do sujeito).

1.3 Do Objetivo à Hipótese

Dada a inquietação que motiva a produção da dissertação, interessa ressaltar que *o objeto de estudo* desse trabalho se constitui a partir da transcrição da gravação de algumas ocorrências de sala de aula em que, na condição de professor, intervenho diante dos supostos equívocos de escrita de 3 dos meus 17 alunos de oitavo ano, tentando fazer com que os mesmos falem sobre suas produções equivocadas e se posicionem sobre o(s) conhecimento(s) que sucumbiu(ram) ao equivoco.

Nesse gesto, considero que o aluno possa, durante a intervenção, mudar de posição enunciativa em relação ao(s) equivoco(s) de escrita que incidiu no momento da produção textual. Também, creio que o gesto de evitar que uma resposta seja dada por mim, enquanto professor fomente uma relação de desdobramento do aluno em torno de sua própria escrita que o encaminhe a uma produção frente a tal equivoco.

Em decorrência da inquietação e do *corpus*, elegi como *objetivos do trabalho*:

1) Problematicar, via transcrição das gravações de 3 intervenções feitas durante aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação que ministrei a uma turma de oitavo ano do ensino fundamental, o desenrolar de tais intervenções feitas diante dos equívocos de escrita nos textos desses alunos, bem como os indícios de mudança(s) de posição(ões) enunciativa desses alunos frente aos próprios equívocos a partir dos efeitos da minha intervenção.

2) Problematizar alguns aspectos de abordagens que defendem: Em primeiro lugar, que o ensino propicia a formação de uma competência comunicativa que torna o aluno capaz de fazer uso da variante padrão de modo controlado. Em segundo lugar, que a utilização de exercícios de repetição fariam com que o aluno integrasse à estrutura da língua, as regras aprendidas na escola, para, posteriormente, delas fazer uso.

Esse contraponto é mobilizado nesse trabalho por dois motivos principais: em primeiro lugar, porque essas abordagens delegam aos professores em formação ou em serviço uma herança teórica que fortalece o Imaginário de que é possível controlar a escrita e aplicar os conteúdos aprendidos conscientemente. Em segundo lugar, porque é salutar para um campo que algumas de suas propostas sejam desestabilizadas a partir de um *corpus* que integre a *práxis* para a qual esse campo se endereça. Explicitando melhor, uma pesquisa acadêmica não tem como único objetivo referendar teorias.

Esses objetivos estão vinculados à *hipótese* de que ao sustentar uma implicação² com o aluno e seus equívocos de escrita e proporcionar um espaço para que este fale de seu texto, ao contrário de tratar tais equívocos como “erros” que prescindem exclusivamente de um reforço de conteúdo escolar, o professor pode viabilizar, ao convocar que o aluno responda por algumas questões de sua escrita, um processo em que o próprio aluno assume algumas das alterações que devem ser feitas em seu texto, frente ao equívoco e a necessidade de adequação à variante padrão.

Talvez, esse endereçamento ao aluno seja um gesto que pode agenciar uma mudança de posição enunciativa do aluno frente ao próprio equívoco de escrita e, conseqüentemente, abrir para a possibilidade de uma relação outra do aluno com a língua e com a variante padrão.

Antes de passar à apresentação dos capítulos e dos tópicos que fundamentam a discussão que ancora os objetivos e a hipótese apresentada, farei referência, no próximo item, às justificativas do trabalho.

1.4 Justificativas do Trabalho e Considerações Sobre a Mobilização da Psicanálise.

² Não pretendo, de modo algum, defender que o professor precisa se implicar com o aluno. A noção de implicação, em Lacan, refere-se, sobretudo, ao gozo de um sujeito frente a uma questão. Desse modo, o conceito de gozo em Lacan ajuda-nos a pensar que dado uma condição de gozo do professor com relação a seu trabalho, essa condição pode ressoar e em alguns casos, vir a beneficiar o aluno.

Esse trabalho se justifica, principalmente, pelo fato de imperar, no campo do ensino de Língua Portuguesa, uma crença, referendada por teorias e abordagens que estabelecem parâmetros e metodologias para o ensino e a aprendizagem a partir dos sucessos, e que negam, frequentemente, a incidência de equívocos na escrita, incitando aos professores, o engodo de que é possível controlar a língua via aprendizagem e que a ausência de um controle seja indício apenas da necessidade de reforçar um conteúdo ou ainda de insuficiências didáticas, metodológicas etc.

Ainda no sentido das justificativas, creio ser válido remontar às ocorrências de sala de aula que viabilizam questionar algumas das abordagens que integram tanto o cotidiano da formação de professores, quanto questões metodológicas que são frequentemente prescritas para as atividades com os alunos, seja em manuais diversos ou em cursos de formação e formação continuada de professores.

Em meio a tantas discussões sobre os problemas de escrita enfrentados pelos alunos, frequentemente, a visada dessas soluções centra-se na tentativa de descobrir a causa dessas dificuldades, como se fosse possível um diagnóstico pontual que permitisse a extirpação desses impasses de escrita ou a localização de um entrave que seria solucionado pelo reforço de conteúdos.

A importância de alguns dos autores que se tornaram referenciais para o ensino de Língua Portuguesa e de suas propostas sustenta um pórtico imaginário de verdade sobre a escrita e seu ensino e aprendizagem que não condiz, em grande parte, com o cotidiano de sala de aula.

Infelizmente, tais teorizações às vezes priorizam tanto os aspectos técnicos e metodológicos que acabam legando uma espécie de indiferença ao aluno e suas manifestações singulares de escrita. Essas manifestações singulares apontam para os limites tanto de métodos quanto de técnicas.

Na atualidade, os estudos advindos da Linguística Textual, a meu ver, vêm sendo postos por alguns professores como sendo a solução que faltava para que os alunos escrevessem sem problemas. Em decorrência disso, por vezes, gêneros, tipologias e posturas didáticas acabam tornando-se tão importantes a ponto de o aluno e sua própria escrita permanecerem à margem.

Parte do mérito da Linguística Textual centra-se em fomentar o Imaginário de alunos e professores no sentido de que é possível intervir e controlar o Simbólico.

Ademais, em tal abordagem, o Simbólico só poderia ser considerado como sendo constituído de uma consistência que não comportaria a possibilidade de furo.

Esse questionamento não é feito com o objetivo de denegrir essas abordagens, muito menos, de endereçar a elas uma posição destrutiva e sim, de apontar que, a partir da visada lacaniana, tais abordagens circunscrevem uma tentativa da ordem do Imaginário de intervir e controlar o Simbólico.

Os conceitos advindos da Psicanálise lacaniana comparecem, na dissertação em questão, por este ser um dentre os campos que permitem considerar a relação do sujeito com a língua pela via da subjetividade marcada pela singularidade e por ser o que escolhi para professar. Também, ela me interessa por possibilitar, fora de um contexto clínico, conceitos que propiciarão a tentativa de supor como, a partir da relação com o outro, da alienação e dos laços que se estabelecem a partir dos discursos, o aluno pode deslizar para uma direção outra com relação à sua produção equivocada, abrindo caminho para uma (re)criação do aluno em torno de alguns desse(s) equívoco(s).

Postas tais considerações, em momento algum interessa dizer, com esse trabalho, o que o professor pode ou não pode, deve ou não deve, precisa ou não precisa fazer. Muito menos, estabelecer uma proposta metodológica para abordar os equívocos de escrita. Uma das coisas que pretendo com o trabalho em questão é ressaltar, a partir de elementos teóricos que fazem referência à subjetividade que os equívocos ocorrem e que eles não são a mesma coisa que “erros” e também, que é possível abordá-los de modo a tornarem-se produtivos para o aluno.

Estou ciente que os conceitos da Psicanálise que serão mobilizados ao longo do trabalho foram propostos a partir do âmbito clínico e não da sala de aula. Também, que eles não seriam, supostamente, mobilizados por um psicanalista do mesmo modo que serão operacionalizados na abordagem do *corpus* dessa dissertação. Entretanto, não me furtarei ao fato de que, na *práxis* em sala de aula, alguns conceitos advindos do campo da Psicanálise têm sido de grande valia para considerar a condição do aluno em uma posição deslocada da crença na cognição e na “aplicação”.

A partir do diálogo com psicanalistas lacanianos e pesquisadores que mobilizam conceitos desse campo sem serem a ele afiliados em termos clínicos, tenho observado um cuidado muito grande, por parte dos mesmos, no sentido de que a mobilização de um conceito psicanalítico pode determinar a suposição da instauração de um fator

impossível de ser confirmado o que, via de regra, pode abrir espaço para interpretações exageradas que podem ser mais perigosas e fantasiosas que úteis.

Em outros termos: Nada me garante, por exemplo, que o professor ocupe a posição de outro (enquanto semelhante) ou de Outro (enquanto grande outro) para o aluno. Isso não me parece tão estranho, afinal, não há nada que garanta, também, que ao fazer um exercício estrutural o aluno não possa, posteriormente, cometer um equívoco ou, romper com o que se possa chamar de competência linguística.

Não há como provar ou garantir que houve um fator alienante do aluno em relação a esse ou aquele conteúdo. Por esses e outros motivos, associo meu trabalho a um ficcional possível, a partir da problematização do *corpus* que permite desestabilizar questões postas no campo do ensino de Língua Portuguesa. O olhar para o *corpus* indica que é possível perceber uma espécie de contiguidade entre o olhar do aluno sob os equívocos e o desenrolar de uma possível produção do mesmo sobre esse equívoco a partir das minhas intervenções.

Creio que essas justificativas ancorem a mobilização feita nos objetivos e também na hipótese para que, em seguida, sejam apresentados o primeiro, segundo e terceiro capítulos, bem como seus tópicos e objetivos centrais. Também espero que do mesmo modo que as noções de competência comunicativa, método estrutural e memória de trabalho induzem a uma *práxis* em sala de aula, afetando a relação do professor com seu objeto de trabalho, a consideração da subjetividade e a possibilidade do aluno produzir algo frente ao seu equívoco, também possam fomentar gestos, reinvenções e desmoronamentos de posturas em sala de aula frente aos alunos.

1.5 Apresentando o Primeiro Capítulo

No intento de articular a aposta empreendida no trabalho, circunscrita nos objetivos e na hipótese, o mesmo foi dividido em três capítulos, sendo que, no primeiro deles, intitulado *Sobre Coisas que Os Professores de Língua Portuguesa Herdam*, discutirei sobre como a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil indicia a filiação desse campo a discursos que favorecem propostas para o ensino que desconsideram, em grande parte, a dimensão subjetiva do aluno, necessária, no âmbito do presente trabalho, para abordar e admitir a existência de equívocos de escrita.

A intenção de uma problematização histórica preliminar, referente ao campo do Ensino de Língua Portuguesa é sinalizar a herança teórica maciça que é imputada aos

professores na forma de conhecimento, pautada nas teorias da aprendizagem e em uma noção de indivíduo consciente, capaz de “aplicar” os conteúdos aprendidos e controlar a escrita. Essa herança se opõe ao caminho aberto pela noção de sujeito do inconsciente, quanto à sua condição de sujeito cindido, barrado, interditado ao controle da língua e da escrita.

No item 2.2, ressaltarei a preponderância dada aos conteúdos, no campo de ensino de Língua Portuguesa como determinantes para uma possível aposta na “aplicação” advinda do ensino escolar, tendo por base a crença de que a aprendizagem garante o conhecimento e o emprego das formas linguísticas na variante padrão. No que se refere à aprendizagem dos conteúdos, tento chamar a atenção para a importância do ensino da norma padrão nas escolas e, o modo com que, frequentemente, esse ensino e seus fracassos são entendidos, quase sempre, sem considerar a hipótese de uma relação entre sujeito e língua que adentre a órbita do equívoco.

Já no item 2.3, problematizarei a hipótese da aquisição de competências comunicativas, reverberada pelos ideais de uma aprendizagem do conteúdo que tornaria o aluno um usuário competente dos aspectos gramaticais da Língua Portuguesa, sendo capaz de “aplicar” os conhecimentos, sobretudo, na escrita, a partir da aprendizagem. Ou seja, ensinam-se os conteúdos e acredita-se que os mesmos serão automatizados e acumulados, ano a ano no aluno, tornando-o, como bem dizem alguns manuais, “capaz de...”.

Além da hipótese da aquisição de uma competência comunicativa, problematizarei o método estrutural, no item 2.4 que, segundo seus proponentes, tem a capacidade de fazer com que os alunos automatizem os conteúdos ensinados na escola. Para essa corrente, no contexto de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa os exercícios de repetição teriam o poder de fazer com que o aluno dominasse a norma padrão e a empregasse em sua escrita.

Ante a tentativa de clarear a relação entre objetivo e hipótese do trabalho, bem como os conceitos mobilizados, ressalto que as abordagens já referidas e designadas competências comunicativas e exercícios estruturais servirão para contraponto no trabalho no que se refere à impossibilidade de abordar e considerar a ocorrência dos equívocos de escrita a partir das mesmas. Em outros termos, tentarei mostrar como a aposta na possibilidade de controlar a língua é reverberada por metodologias prescritas

para o contexto de ensino e como essas metodologias tendem a negar a existência de equívocos de escrita que, normalmente, são tratados como “erros” de escrita.

No item 2.5, problematizarei a hipótese da memória de trabalho para tentar mostrar uma das proposições sobre como o conteúdo que foi aprendido na escola pode ser aplicado pelo aluno durante a produção do texto, levando em consideração que, para essa abordagem, há uma memória de trabalho que armazena e outra que resgata os conhecimentos acumulados permitindo a “aplicação” dos mesmos. Nessa visada, não existe equívoco de escrita, afinal, o conhecimento é supostamente garantido por um resgate mnêmico que aciona a aplicação do conteúdo estudado pelo aluno.

Em 2.6, discutirei com base em alguns autores que serão referenciados no tópico, como a noção de “erro” é frequentemente entendida a partir de correntes que consideram o aluno como consciente e capaz de controlar a língua e “aplicar” os conhecimentos escolares na escrita. Essas noções de “erro” nos ajudam a perceber que por estarem centradas nas teorias da aprendizagem e consciência, as mesmas não possibilitam referências aos equívocos de escrita.

Esse dimensionamento da noção de “erro” será fundamental para esboçar um entendimento sobre porque, normalmente, os equívocos de escrita perdem a relevância no contexto de sala de aula e também sobre como, infelizmente, etiquetas como, por exemplo, o esquecimento acaba mascarando, a alguns séculos de ensino de Língua Portuguesa no Brasil, as evidências de que a relação do sujeito com a língua não é da ordem da aplicação e do controle consciente.

1.6 Apresentando o Segundo Capítulo

O segundo capítulo, intitula-se *Sobre o Destino dado a uma Herança recebida*, e tem como objetivo principal apresentar formulações sobre o sujeito da Psicanálise e sobre como a relação do aluno com os conteúdos pode ser suposta a partir dessa versão de sujeito. O mesmo inicia-se com o item 3.1, designado *Dimensões do Sujeito da Psicanálise*.

No item 3.2, intitulado o equívoco, proponho-me a definir equívoco de escrita, contrapor essa definição a “erro” e também discutir sobre o que parece permitir, ao menos em linhas gerais, diferenciar um e outro. Também, esse tópico tem como objetivo ressaltar a existência de ocorrências, sobretudo, de escrita, que denunciam o

hiato entre o que o aluno, supostamente aprende e o que normalmente comparece em sua escrita.

Após o item 3.2, trarei no item 3.3 o conceito de grande Outro, que prescinde, na minha leitura, das relações Imaginárias para que um Outro, também barrado seja suposto como lugar de uma verdade, nesse caso, sobre a língua e sua escrita. Esse conceito deslocado do campo da Psicanálise nos permite supor que, para o aluno que, inconscientemente, evoca na figura do professor esse lugar de Outro, esse professor tem algo que lhe falta, uma espécie de verdade que pode levá-lo a escrever melhor ou, de acordo com o que um outro grande Outro espera.

Essa noção de Outro também é fundamental para o estabelecimento do laço que pode fomentar a manutenção ou rotação dos discursos, possibilitando uma produção do aluno sobre seu equívoco de escrita.

Em 3.4, o conceito de alienação será convocado para a tentativa de delinear uma discussão sobre como a aprendizagem, conforme a Psicanálise, não se configura no controle e sim, no efeito. Desse modo, pretendo dar enlevo, de um lado, a hiância que há entre a norma padrão, advinda do Outro e aquilo que se configura como sendo da ordem das ocorrências singulares de escrita de um sujeito. Em outros termos: o que resta da alienação no percurso de escolarização são fragmentos que ora comparecem no texto e ora se perdem, mas que não se configuram como uma apropriação do conhecimento que viabilize uma aplicabilidade.

As noções de Imaginário, Outro e Alienação ajudarão a introduzir o conceito de discurso de Lacan, no item 3.5. Esse conceito nos auxiliará a problematizar, a partir da consideração da versão de sujeito aventada por Lacan, os desdobramentos do aluno frente aos próprios equívocos de escrita a partir da intervenção do professor.

Esse conceito também será o cerne da tentativa de hipotetizar que propiciar ao aluno o espaço para falar de seu texto e tentar induzir manejos a partir de sua fala que o incite a direcionar o olhar para a própria escrita e responder pelo equívoco, possa ser uma alternativa viabilizadora de uma produção relevante para as aulas de Língua Portuguesa. Ao contrário de, por exemplo, apenas indicar ao aluno o que ele deve colocar onde para resolver um problema de escrita.

1.7 Apresentando o Terceiro Capítulo

Dando sequência a essa discussão, no capítulo III, apresentarei as considerações metodológicas do trabalho e considerações sobre como o *corpus* será abordado no que se convencionou, no discurso acadêmico, chamar de análise.

Posteriormente, em 4.2, apresentarei a análise do *corpus* e finalmente, o tópico designado *tempo de concluir* em que discuto aquilo que em uma dada localização no tempo e no espaço se configura como minhas conclusões.

II – Capítulo I SOBRE COISAS QUE OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA HERDAM

2.1 Legados Teóricos e Ensino de Língua Portuguesa

Quanto mais o campo da educação querer se cientificizar e a pedagogia invocar um estatuto de ciência, mais estarão expressando um interesse em não pensar. (REIS, 2011, p. 246).

Em linhas gerais, o que diferencia um professor de Língua Portuguesa de uma pessoa que não é docente na mesma disciplina é a outorga concedida por um diploma que hipoteticamente autoriza uma atuação no ensino que resulta da formação marcada pela aquisição de conhecimentos específicos de um campo de atuação.

Essa formação, frequentemente, é entendida enquanto um período de maturação ou aquisição de habilidades que conferem a esse professor, capacidades de intervir diante das questões de linguagem e por sua vez, de utilizar recursos didáticos e metodológicos para fazer com que seus alunos também sejam *capazes de...*, conforme postulam os currículos e seriações que supostamente viriam a intervir nas questões de linguagem do aluno.

Nesse ensejo de ter pessoas *capazes de...*, a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil indicia, conforme a leitura de Ângelo (2005), um percurso recente em relação ao ensino de língua materna em outros países como, por exemplo, a Inglaterra. O início desse percurso recente no Brasil é marcado, principalmente, pela prevalência do ensino de gramática normativa, retórica e caligrafia, bem como por um cenário conturbado de formação de professores, educação popular e infraestrutura educacional como um todo.

Por mais que o passado possa fomentar a pretensa ilusão de superação no ensino, ou, de etapas que são precedidas por outras mais evoluídas, não é falta de lucidez admitir que esse percurso histórico seja tão heterogêneo quanto o que se pode denominar de configuração atual do ensino do português.

Em outros termos: não há como dizer que, em algum momento, passado ou atual, o ensino tenha sido considerado estável e sem problemas de diversas ordens ou alvo de consenso teórico sobre suas diversas questões. Um exemplo disso é a tensão produzida entre o que pode ser considerado “erro” ou equívoco de escrita.

Na década de 60, conforme o mesmo autor, os estudos linguísticos começaram a angariar espaço nos cursos de Letras das universidades brasileiras e, esse foi um passo importante para o início de pesquisas, eventos e outras atividades que visavam um movimento de revisão e reestruturação do ensino da matéria em questão, tanto em nível básico e fundamental, quanto nos cursos de formação de professores, tendo por ponto de partida os conhecimentos advindos do campo científico e como tentativa de ponto de chegada, a solução de problemas no ensino.

Em outras palavras, essa história denuncia o agenciamento de um movimento que aspira não apenas a uma metalinguagem acerca da Língua Portuguesa, buscada com respaldo da ciência, como também, que essa metalinguagem seja viabilizada no ensino de modo que o conhecer configure-se como uma forma de poder diante do que alguns autores preferem designar “uso da língua”. Assim, dentre as principais hipóteses para o chamado “uso insuficiente da língua”, seja na escrita ou na fala, merecem destaque: os problemas de ensino e ou os problemas de aprendizagem do aluno mais raramente questões que possam vincular-se à existência do inconsciente.

Antes dos anos 60³, a preocupação com o ensino do português era quase que exclusividade das disciplinas vinculadas à pedagogia e, especificadamente, da metodologia e didática, ou seja, essa preocupação era centrada nos procedimentos de ensino e na maneira com que os mesmos deveriam ocorrer, sem um maior aprofundamento nas teorias da linguagem que, em outros países, já subsidiavam, de modo mais estável, o ensino de línguas⁴. Com o tempo, surgem algumas críticas: não bastava que o professor de Língua Portuguesa “dominasse” a didática e a metodologia, era preciso de algo, além disso, e era preciso descobrir que algo era (é) esse.

As reformas no ensino superior, promulgadas no final da década de 60⁵, coadunaram com o espaço adquirido pelos estudos linguísticos nos cursos de letras, possibilitando, principalmente que o ensino do português, no Brasil, pudesse ser discutido a partir de conhecimentos específicos do campo da linguagem e, não apenas

³ No ano de 1961, o Conselho Federal de Educação lançou uma resolução recomendando a inclusão da disciplina designada Linguística nos aproximados 83 cursos de Letras existentes na época. A inclusão dessa disciplina dava-se sob o imperativo de dar ênfase científica aos estudos. A resolução não foi muito bem recebida, afinal, havia poucos professores com formação suficiente para abordar as questões de língua(gem) conforme a proposta do documento legal.

⁴ É possível perceber que esse contexto era, também, marcado por uma preocupação com a alfabetização e que as propostas em torno do letramento sequer eram esboçadas no Brasil.

⁵ Os cursos de pós-graduação em estudos da linguagem surgiram entre o fim da década de 60 e o começo da década de 70.

do âmbito da pedagogia, viabilizando, assim, uma análise do ensino que não se dedicava apenas a propor questões didáticas e metodológicas, mas, também, a revisitar esse ensino e redimensioná-lo como um todo, tendo por base teorias sobre a língua, coadunadas com teorias sobre o ensino e a sua aprendizagem.

A princípio, as obras inscritas no âmbito da linguística que nortearam o ensino do português, vinculavam-se, principalmente, ao ensino de outras línguas, como, por exemplo, o inglês britânico. O livro *As ciências Linguísticas e o ensino de Línguas*, editado na década de 50 na Inglaterra, foi um dos grandes manuais norteadores tanto na formação de professores, quanto no norteamento do ensino operado por tais professores.

Na década de 80, começam a surgir alguns trabalhos científicos oriundos do campo da Linguística, fazendo referência à crise do ensino de Língua Portuguesa em solo brasileiro e, sobretudo, propondo soluções em nível teórico, metodológico e político, na tentativa de resolver suas deficiências, abrangendo, tanto o campo da linguagem, como também, a Pedagogia no que se refere às teorias de ensino e aprendizagem e à proposição de materiais didáticos que atendessem às especificidades dos alunos brasileiros. Conforme Kato (1994, p. 7)

Na década de 80, vê-se então a proliferação de pesquisas empíricas que procuravam determinar o que a criança já sabe sobre a escrita quando entra para a escola e que estratégias ela usa para desenvolver suas habilidades no novo código.

Progressivamente, os estudos sobre o discurso, texto, pragmática, enunciação e sobre a importância da leitura e da escrita começaram a influenciar muitas pesquisas brasileiras e a fomentar, tanto as discussões em nível de graduação (anteriormente, vinculada a um apego meramente gramatical e ortográfico) e também de pós-graduação (anteriormente, inexistente no campo da Linguística no Brasil).

Nas décadas de 70 e 80, destaca-se também o reconhecimento da Linguística Aplicada que começou a conquistar seu espaço principalmente nos cursos de pós-graduação em estudos da linguagem no Brasil. A disciplina em questão passou a ter um papel preponderante para muitas pesquisas em solo brasileiro e tornou-se referência no que diz respeito às investigações sobre ensino e a aprendizagem de línguas, reforçando, em muitos casos, a noção de aplicação na relação do aluno com o conteúdo.

No que se refere aos estudos da Linguística Aplicada ao ensino de língua materna, destaca-se que há, ainda, a tentativa de aliar teorias, principalmente, sobre a

língua à noção de aplicação no ensino, sob a justificativa de viabilizar a aprendizagem dos alunos. Trata-se de uma perspectiva não consensual entre Linguistas Aplicados tanto no Brasil quanto no exterior que ainda fomenta alguns trabalhos.

Na década de 90, intensificam encontros entre linguistas pesquisadores das universidades Brasileiras com professores de português que atuavam no ensino fundamental e médio. Tratava-se de uma tentativa de treinar os professores com a intenção de que eles pudessem inovar o ensino, estando de posse de teorias e novas abordagens que deveriam ser aplicadas, visando o alcance de resultados, como, por exemplo, um nível melhor de leitura, escrita e interpretação dos alunos.

O interesse desses pesquisadores em relação às dificuldades dos alunos se justificava, dentre outros motivos, pelo baixo rendimento demonstrado pelos candidatos aos cursos superiores, sobretudo, nas redações do vestibular que indiciavam as insuficiências no processo escolar e, também, reforçavam a crítica no ensino centrado na gramática e suas regras, bem como a quase ausência de hábito de leitura entre os estudantes.

A condição de ciência dos estudos linguísticos, bem como seu subsídio teórico sobre a língua, aliado aos métodos e técnicas de pesquisa, animaram estudiosos que propuseram a primeira edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Os PCNs pretendiam e pretendem, principalmente, manter a sequência dos temas que integrariam e norteariam cada série do ensino, sob a justificativa de uma orientação na progressão nos conteúdos do ensino e na aprendizagem dos mesmos enquanto facilitadora do ensino⁶.

Esse pequeno preâmbulo nos permite visualizar, conforme a leitura de Ângelo (2005), três questões relevantes para esse trabalho. Primeiramente, a entrada dos estudos linguísticos nos cursos de Letras no Brasil. Em segundo lugar, o surgimento dos programas de pós-graduação ligados aos estudos da linguagem, em terceiro plano, a tendência à vinculação das correntes e teorias de estudo da língua(gem) ao discurso científico que outorga à linguística o título de ciência e em quarto e último plano, um percurso que denota uma espécie de apagamento da hipótese da subjetividade na abordagem de parte das questões de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

⁶ Ao mesmo tempo em que os PCNs norteiam as ações de alguns professores, fomentando um ideal da ordem do Imaginário, essas ações no espaço escolar não são garantidoras de que esses conteúdos serão aplicados pelo aluno.

Sobre a primeira questão posta e que se refere à tendência de uma aliança entre os pesquisadores que se dedicam ao ensino de Língua Portuguesa e o campo da ciência, é natural que enquanto espaço de produção teórica, a universidade esteja vinculada ao discurso da ciência que, conseqüentemente, leva à desconsideração da subjetividade.

A crítica esboçada no trabalho em questão e que se erige em uma traição a essa aliança entre ciência e pesquisa Linguística é no sentido de sinalizar que a ciência moderna está baseada nos ideais cartesianos sob os quais não parece haver espaço para o sujeito singular, muito menos, para uma configuração subjetiva que permitisse abordar, dentre outras questões, uma relação entre sujeito e língua que não fosse da ordem do controle e de uma aprendizagem que não garantisse uma aplicação de conteúdo ensinado pelos professores.

Desse modo, retomo a consideração em epígrafe⁷ no tópico em questão no sentido de que a cientificização convoca iguais onde é possível considerar a emergência de diferenças marcadas pelo sujeito nas questões de língua e também nas relações que se configuram entre professor e aluno.

Sobre esse aspecto, a criação dos programas de pós-graduação vinculados aos estudos científicos da linguagem e, particularmente, às discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa tenderiam a uma implicação com teorias que investem em uma relação entre o aluno e a língua que fosse mediada pela regularidade e pelo controle consciente. Conforme Coracini (2009, p. 23),

Esse retorno ao sujeito cartesiano, centrado em si mesmo, cujo foco se encontra no funcionamento do cérebro, da inteligência, na organização da estrutura cognitiva, responsável pela aquisição do conhecimento, deixa de lado o inefável, o inconsciente, tudo o que tem a ver com a subjetividade, já que condena este polo em favor da objetividade, do conhecimento científico, da memória cognitiva.

Um exemplo notável sobre essa vinculação ao discurso da ciência e a respeito do que uma filiação teórica nos induz a perceber e negar na escrita, seja nossa ou dos alunos, é o trabalho de Garcez (1998). Esse autor estava interessado em compreender

⁷ A título de retomada, trata-se da epígrafe reproduzida a seguir: Quanto mais o campo da educação querer se cientificar e a pedagogia invocar um estatuto de ciência, mais estarão expressando um interesse em não pensar. (REIS, 2011, p. 246).

quais seriam as correntes que estariam empenhadas em conhecer mais sobre a escrita e a produção de textos.

Segundo ele, há três grandes grupos nessa empreitada. Creio que esses três grupos indiciam a produção de saberes ofertada pelos pesquisadores na forma de conhecimentos aos professores que reforçam a negação à possibilidade de incidência de equívocos de escrita na materialidade textual. Vejamos as correntes sintetizadas por Garcez (1998).

1) corrente experimental positivista: utiliza-se de experimentos científicos quantitativos e qualitativos para tentar compreender como o aluno mobiliza os recursos aprendidos durante a produção do texto. Para essa corrente, descobrir como o aluno mobiliza esses recursos pode ajudar no dimensionamento de novas propostas para o ensino.

2) corrente cognitivista: tenta compreender, sobretudo, os procedimentos sequenciais e os mecanismos que dificultam ou facilitam o processo de escrita. Concebe a escrita como um ato cognitivo e consciente. O reconhecimento de aspectos que dificultam a escrita induz à descoberta do que pode eliminá-los. Nessa perspectiva, seria então possível eliminar os “erros”, consequentemente, impossível considerar a ocorrência de equívocos.

3) corrente sociointeracionista: tem seu foco centrado, principalmente, sobre a relação entre quem escreve e quem recebe o texto escrito. O reconhecimento dessa relação permite considerar, principalmente, o que dificulta ou facilita a recepção do texto.

Na visão desse autor, foram os estudos cognitivistas que mais se empenharam no estranhamento dos erros de escrita. Esses estudos culminaram em uma metodologia a ser aplicada pelo professor na erradicação dos erros de escrita do aluno. De modo breve, essa metodologia, na visão de Garcez (1998), centra-se em seis processos:

1º O professor deve coletar os erros do aluno.

2º De posse dos erros do aluno, o professor precisa, para erradicar esses erros, fazer um levantamento dos mesmos.

3º Após o levantamento, esses erros devem ser catalogados por tipos. Exemplo: concordância, acentuação etc.

4° O professor deve, em seguida, fazer o levantamento da frequência desses erros para saber se são significativos ou não. (a título de observação, o autor não deixa claro o que seria erro não significativo).

5° O professor deve mapear os erros mais graves.

6° O professor deve planejar o foco de ensino e revisão com base nos erros mais graves da turma ou de cada aluno.

Creio já ser possível retomar o título dessa sessão: *Sobre Coisas que os Professores de Língua Portuguesa Herdam* para vinculá-lo ao quarto aspecto mencionado anteriormente, a saber, o indício de uma grande incidência de *vistas grossas* à hipótese de um sujeito que não controla o ato de escrita para reestabelecer a tensão entre a proposta de Garcez (1998) e a hipótese de um sujeito cindido, que o campo psicanalítico nos ajuda a retomar.

Essa herança imotivada, que deixa marcas em alguns professores, às vezes, quase que na forma de uma revelação de quem conhece as verdades sobre a língua, sua escrita e ensino podem induzir a uma *práxis* ou à tentativa de aplicação de um conjunto de métodos e técnicas que não abrem espaço para abordar a questão do equívoco e da subjetividade que a esses métodos e técnicas não se curva de modo passivo.

Conforme a epígrafe desse tópico, o interesse em ignorar algumas das questões do ensino pode referir-se também à negação da subjetividade operada pelos pesquisadores filiados ao campo científico e pela insistência de que a relação em sala de aula seja de aprendizagem de um conteúdo do qual se apropria e se manipula deliberada e controladamente no ato da escrita. Admitir os equívocos de escrita induz, por um lado, a assumir a insuficiência da ciência para tratar tais impasses pelo viés das irregularidades da língua.

Se há problemas de escrita que não são passíveis de uma solução que os erradique, há problemas de escrita com os quais talvez seja viável, conforme a demanda e a aposta dos professores haverem-nos não no sentido da solução e sim na direção de tentar dar a eles um sentido outro ou, de levarem o aluno a uma nova produção.

Levando em conta que há uma herança teórica delegada pelos formadores aos professores em formação ou em serviço e que essa herança acaba tendo efeito no modo com que, normalmente, os professores de Língua Portuguesa lidam com a escrita dos alunos, apresentarei, no próximo tópico, algumas considerações sobre como, normalmente, o conteúdo para as aulas de Língua Portuguesa é apresentado aos

professores em formação e sobre aquilo que se espera que esse conteúdo possa frutificar na escrita.

2.2 A Relevância dos Conteúdos

Portanto, nesse universo regularmente agenciado, a desordem algumas vezes aparece: quando na linguagem mesma, introduz-se uma dessimetria à qual nenhuma regra pode adornar. É o instante patético onde um poeta se cala. É evidente, então, que ninguém dirá mais além do que já foi dito. Aqui, o lingüísta reencontra o limite do seu saber: a língua se mostra a ele de um ponto sobre o qual ele não tem influência, porque é um ponto de falta irremediável. (MILNER, 2002, p. 138-139).

Os professores de português se formam, entram em contato com teorias e abordagens que fazem referência tanto à língua quanto ao ensino e, grande parte desses professores, quando perpassam o tempo cronológico que circunscreve sua formação, adentram os espaços escolares munidos desses conteúdos. Dentre as disciplinas que integram essa formação, os estudos advindos do campo da Sociolinguística são convincentes no que se refere à variação linguística inerente à fala.

Fora do campo sociolinguístico, no que se refere à escrita⁸, geralmente, qualquer manifestação desviante com relação à linguagem padrão em um texto, pode incitar críticas e, em alguns casos, até mesmo instaurar dúvidas em relação à escolaridade de uma pessoa. Em outros termos, a escrita na variante padrão está para a etiqueta social, na mesma proporção que o exercício de poder vinculado à escrita está para algumas situações que exigem o uso da variante padrão, dentro ou fora do âmbito acadêmico.

Possenti (2010), ao defender a importância de viabilizar o ensino da variante padrão, nos diz que a mesma pode possibilitar ao aluno, sobretudo de baixa renda, condições de, inclusive, escrever e falar em um registro que esteja vinculado a ideologias e camadas sociais dominantes. Dito de outro modo: se a variante padrão tem um lugar bem marcado em nossa cultura, é preciso apostar na possibilidade de que

⁸ Não pretendo aqui, de modo algum, propor uma relação entre desvios da norma padrão em texto escrito e Sociolinguística. Esse campo foi referido apenas para dar enlevo à visibilidade que dá à variação que não tem relações diretas com o modo que a mesma é concebida nesse trabalho.

nossos alunos possam de algum modo, aproximarem-se desse registro, ao menos, em situações sociais específicas que os beneficie, sobretudo, no exercício de papéis sociais.

Desse modo, a possibilidade do aluno escrever conforme o que se espera de uma escrita aproximada à variante padrão, dependeria, em tese, da aprendizagem dos conteúdos que caracterizam essa modalidade de texto e que, conseqüentemente, o colocaria diante da possibilidade de oscilar entre uma escrita não padrão e uma escrita padrão, quando conveniente.

O ensino da variante padrão seria um fator preponderante para introduzir ou reforçar, na visão de alguns autores como Possenti (2010), a relação do aluno com uma escrita dita da variante padrão.

A noção de escrita na variante padrão também integra, na visão de alguns autores como, por exemplo, Matêncio (2003), o conceito de letramento que vincula à escrita a defesa de uma capacidade de dominar tal variante padrão visando, em alguns casos, o exercício da integração social em situações que demandam a utilização de uma linguagem formal.

A aprendizagem da escrita e, sobretudo dos aspectos que integram sua produção na modalidade padrão, prescindiria de uma relação primária de ensino e de aprendizagem, sendo que:

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultante da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto do conhecimento. O segundo elemento, o objeto do conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, nesse enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno. (PCN, 1997, p.29)

Desse modo, conforme é possível verificar, nos postulados dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a mediação do professor seria fundamental para que o aluno, ao receber a ação do professor, que é ensinar, pudesse desdobrar sua relação com o português, sendo capaz, após essa ação, de refletir sobre os usos de linguagem e a “aplicar” conteúdos aprendidos conforme fosse conveniente, dada à sua capacidade

adquirida, conforme o documento em questão, de agir sobre o que estudou via mediação do professor.

A ação do professor, nesses termos, prescindiria dos conhecimentos advindos de sua formação, tanto no que se refere a questões didáticas e metodológicas, como teóricas e em tese, essa ação possibilitaria, dentre outras coisas, a capacidade do aluno dominar, inclusive, a própria escrita.

A escrita na norma padrão não seria então um fator isolado no espaço escolar, afinal, desde o letramento (ou, em alguns casos, a alfabetização), as crianças são induzidas a escrever conforme a variante padrão e os acordos ortográficos ou gramaticais que a integram. Desse modo, na visão de Correa (2005, p. 90):

Aprender a ler e a escrever em uma ortografia alfabética significa apropriar-se de um sistema simbólico e, portanto, de um novo objeto do conhecimento. O seu domínio acontece de forma gradual, segundo seqüências de desenvolvimento na qual o aprendiz reconstrói de maneira dinâmica as relações entre os sistemas de representações fonológicas e ortográficas da língua.

Do mesmo modo que a aprendizagem da escrita dependeria da suposta apropriação dos símbolos, a aprendizagem também viabilizaria, na perspectiva que defende o controle da escrita, a apropriação dos aspectos que permitiriam a escrita na modalidade padrão. Em outros termos, a noção de uso da variante padrão prescinde da aquisição de competências que fariam com que ao escrever o aluno fosse capaz de refletir conscientemente sobre os usos textuais e sua adequação ou não adequação à variante padrão. Na visão de Correa (2005, p.96):

A escrita não é uma aquisição espontânea para quase totalidade das crianças que vivem em uma sociedade letrada. O domínio da escrita decorre de um processo sistemático de aprendizado onde é necessário que se tome a língua não só como instrumento de comunicação, mas também como objeto de aprendizado.

Além da preocupação com o uso da variante padrão devido às questões, sobretudo sociais e gramaticais⁹, também fazem parte da preocupação de alguns linguistas textuais, como, por exemplo, Marcuschi (2008) a importância dessas questões

⁹ Refiro-me aqui às questões gramaticais sem uma distinção extensa entre as gramáticas normativas, descritivas e prescritivas. Tendo em vista que o interesse central no tópico em questão é a importância da norma padrão para a escrita, centrar-nos-emos nas propostas de gramáticas normativas e prescritivas dada a relação mais próxima das mesmas com o que se pode conceber de norma padrão.

para a manutenção dos fatores de textualidade. Na visão do autor em questão, embora as questões gramaticais não integrem a preocupação direta da Linguística Textual, é preciso admitir que as mesmas acabem de modo direto ou indireto, interferindo na estrutura de um gênero.

Desse modo, a estrutura de um texto que represente determinado gênero específico pode ser comprometida em seus fatores de textualidade por articulações gramaticais que desviam do que se espera nos padrões, por exemplo, de concordância.

Conforme Marcuschi (2008), os aspectos apresentados a seguir podem, em muitos casos, comprometer a estrutura do texto e esse fato justifica a importância de não se excluir radicalmente o estudo de questões gramaticais no espaço escolar, pois esse estudo também levaria o aluno, supostamente, a usar tais recursos aprendidos no texto.

Os aspectos que mais interferem na textualidade, conforme Marcuschi (2008, p. 218) são:

- (a) Questões gramaticais: aqui podem ser tratados, dentro dos módulos, de forma sistemática, o problema da organização da frase, os tempos verbais, a coordenação e subordinação, a pontuação, a paragrafação e assim por diante. Embora a sintaxe não se ligue ao gênero, ela contribui para a construção do gênero e pode ser tratada com uma abordagem “epilinguística” como o fazem, por exemplo, os PCNs.
- (b) Questões de ortografia: os problemas de ortografia não são questões de gênero textual, mas podem ser tratados na produção lingüística escrita sem dificuldade dentro dos módulos e até na revisão final do texto para a produção final. O trabalho da ortografia não deve sobrepor-se ao trabalho efetivo com a produção textual, pois a ortografia é um detalhe específico que deve ser cuidado, mas com outro tipo de atenção e exposição do aluno.

Espero já ter deixado claro o meu acordo com a importância do ensino da variante padrão nas escolas, e, dos conteúdos que, via seriação, integram a abordagem da mesma, a partir daquilo que, da ordem do Imaginário, eles podem mobilizar entre professor e aluno.

Se a aprendizagem da norma padrão se configurasse como uma apropriação das normas e regras que devem ser aplicadas na escrita de prestígio e se essa aprendizagem pudesse ser compreendida como a possibilidade de controlar uma produção escrita, nós, professores de Língua Portuguesa, teríamos plenas condições de não “errar” aquilo que nós, além de conhecermos, ensinamos. Peço permissão ao leitor para fazer tal assertiva

devido à minha observação no sentido de que, frequentemente, os professores tratam a escrita dos seus alunos como se apenas esses apresentassem equívocos de escrita.

Retomando o tópico anterior, quando me referi ao que um professor de Língua Portuguesa, normalmente, herda durante a sua formação, podemos observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que é um documento direcionado, sobretudo, aos professores, o quanto a ideia de um aluno reflexivo, capaz de aplicar o conteúdo é patente.

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel na nossa sociedade. (PCN, 2007, p.4)

O que na epígrafe¹⁰ desse tópico Milner chama de “universo regularmente agenciado” indicia o estabelecimento dos conteúdos a serem ensinados e a crença de uma relação com a língua que seja da ordem da aplicação, mas, opõe-se às ocorrências em que, nem mesmo para o professor de Língua Portuguesa, alguma “regra possa adornar” frente àquilo que, em sua escrita, irrompe.

Essa defesa não se refere a uma banalização do conteúdo, muito menos do ensino e da escrita e sim, da condição de negação frente aos equívocos de escrita e ao reforço incidente da noção de erro. Reis (2011, p. 252) na revista Estilos da Clínica, nos diz que:

Nós não queremos absolutamente saber, fugimos do saber por meio do conhecer, porque o saber significa se dar conta da falta, da impossibilidade do saber, de abandonar a ideia de uma significação completa frente à falta de significação e de sentido. Ao perguntarmos ao estudante “che voui?” O que você quer?, ele responderá: “Não saber”.

Além da aposta do professor no aluno, parece-me que, para que os equívocos de escrita tornem-se caminho para uma produção em sala, é imperioso admitir sua

¹⁰ A epígrafe referida e citada anteriormente encontra-se a seguir para facilitar o trabalho do leitor. “Portanto, nesse universo regularmente agenciado, a desordem algumas vezes aparece: quando na linguagem mesma, introduz-se uma dessimetria à qual nenhuma regra pode adornar. É o instante patético onde um poeta se cala. É evidente, então, que ninguém dirá mais além do que já foi dito. Aqui, o lingüista reencontra o limite do seu saber: a língua se mostra a ele de um ponto sobre o qual ele não tem influência, porque é um ponto de falta irremediável”. (MILNER, 2002, p. 138-139).

existência e essa admissão prescinde, em parte, de uma releitura dessa noção de “aplicação” e da aproximação da noção de aposta e intervenção.

Tendo em vista as considerações feitas no tópico em questão, veremos agora como uma dessas heranças, a saber, a abordagem do desenvolvimento de uma competência comunicativa via aprendizagem, propõe o modo pelo qual o aluno se apropria do conteúdo aprendido na escola que, posterior e supostamente, o faria capaz de aplicar esse conteúdo na escrita. Essa parte do trabalho vincula-se ao contraponto que foi proposto nos objetivos do trabalho em questão e nos ajudará, assim espero, a problematizar a frequente exclusão das produções de equívoco na escrita.

2.3 Quem tem Competência Comunicativa?

Reter de um ser falante em geral apenas o que o faz suporte de um calculável, pensá-lo como um ponto sem divisão nem extensão, sem passado e nem futuro, sem consciente e sem inconsciente, sem corpo – e sem outro desejo a não ser o de enunciar. É o anjo que, desde sempre, imaja o que o sujeito se torna quando só se retém dele a dimensão de pura enunciação. (MILNER, 1987, p. 07)

Dentre os autores que na atualidade dedicam-se, de algum modo, a problematizar questões concernentes ao ensino de Língua Portuguesa, Oliveira (2011) defende que o fato de uma pessoa ser falante da Língua Portuguesa faz com que, naturalmente, essa pessoa saiba falar o português, a despeito de, conforme o autor, muitos falantes escolarizados ou não acreditarem não saber falar o português.

No que se refere aos falantes que acreditam não saber o português, o autor diz haver uma confusão instaurada: primeiro porque, ser falante de uma língua não significa necessariamente, conforme o autor, dominar a língua a partir do conhecimento e emprego das normas, regras e da gramática de uma língua. Segundo, porque um falante não precisa ir à escola para ser capaz de falar uma língua.

A defesa de um saber sobre a língua, inerente ao falante, pode ser comprovada, na visão desse autor, pelo fato de uma pessoa analfabeta ou pouco escolarizada, conseguir se comunicar com uma pessoa letrada. O contraste entre essas duas falas revelará que, um domina a variante formal e outro se aproxima da língua na modalidade não padrão. Segundo ele:

Percebe-se, portanto, que todos os brasileiros, alfabetizados ou não, e que não tem nenhum problema que especificamente interfira no desenvolvimento de sua faculdade de linguagem, sabem português.

Saber português significa não apenas ter domínio inconsciente das estruturas gramaticais, das regras que regem essas estruturas e do léxico, mas também ter o domínio de normas socioculturais de comportamento que nos possibilitam interagir uns com os outros. Saber português não é a mesma coisa que dominar a nomenclatura gramatical registrada pelas gramáticas normativas nem saber explicar as construções gramaticais. Isso tem de ficar claro tanto para os professores quanto para os estudantes. (OLIVEIRA, 2011, p. 40)

A escolarização, na visão do autor, não tem relação alguma com o fato de começarmos a falar uma língua, afinal, com escola ou sem escola, naturalmente, há crianças, com exceção das que enfrentam algumas deficiências, que se tornam falantes. Isso porque, para Oliveira (2011), mentalmente e naturalmente construímos sentenças complexas e simples porque há regras que coordenam a língua em seu funcionamento interno e mental.

As regras que regem essas sentenças, na visão desse autor e que começam a funcionar em nossa mente, naturalmente, a partir da nossa infância, não se dão da mesma forma no processo de escrita, afinal, não falamos da mesma forma que escrevemos e se ninguém vai à escola para aprender a falar, a grande parte das pessoas que escrevem, aprenderam a escrita na escola, junto aos professores.

Em outros termos: para que a escrita se aproxime da variante padrão ou para que se aprenda a escrever é preciso que o aluno aprenda, na visão desse autor, as regras que regem tanto a escrita, quanto a sua modalidade padrão. Assim, podemos perceber nas considerações desse autor que a aprendizagem é condição para que os “erros” não ocorram e no âmbito das propostas dele, não há espaço para supor a ocorrência de equívocos de escrita.

Desse modo, ao entrar na escola no nível fundamental, o aluno já possuiria, na visão de Oliveira (2011), um grau de competência comunicativa para falar e relacionar-se com as pessoas, afinal, esse aluno sabe o português e é capaz, de algum modo, falar a sua língua materna. Mas, essa capacidade de falar não implicaria necessariamente que ele conseguisse se comportar linguisticamente em qualquer situação, muito menos, dominar a escrita em diferentes gêneros, tornando-se proficiente na escrita. Para Oliveira (2011, p. 43):

Ajudar o estudante a aprender a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social é o objetivo principal das aulas de português, que não deveriam ter como foco principal o ensino da gramática normativa por meio da nomenclatura que a descreve de

forma inconsistente. Ensina-se português aos brasileiros para ajudá-los a desenvolver sua competência comunicativa.

A noção de competência comunicativa vem sendo abordada por vários autores, como por exemplo, Corrêa (2005) que defende que a partir de 1970, diversos autores, principalmente, influenciados pelas teorias de Chomsky, começaram a pesquisar sobre a aquisição de capacidades de cunho metalinguístico que permitiriam a consciência e o controle, bem como a manipulação intencional da organização das sentenças em uma frase escrita. Desse modo, para o autor, a aprendizagem é uma condição fundamental para que o aluno domine sua escrita e se torne um usuário competente da língua.

Hymes (*apud* OLIVEIRA, 2011) afasta-se um pouco da noção de competência cunhada por Chomsky, e defende a noção de competência comunicativa, segundo a qual o falante pode desenvolver, via aprendizagem, uma capacidade de utilizar o que aprendeu para acoplar esse conhecimento à competência. Dito de outro modo: a competência comunicativa seria a possibilidade de associar os conteúdos aprendidos ao funcionamento da língua.

Assim, esse seria o aspecto que poderia distinguir um falante da língua que adquiriu as competências linguísticas fundamentais e aquele que não adquiriu, sendo capaz de falar, mas tendo dificuldades em manipular as formas linguísticas e ser capaz de “usar esses conhecimentos em situações comunicativas concretas” (OLIVEIRA, 2011, p.44).

Oliveira (2011), ao citar em seu livro os autores Hymes (1980), Widdonson (1991 [1987]), bem como Canale e Swain (1980), propõe a necessidade de desenvolver no aluno 09 competências principais:

- 1) Competência gramatical.
- 2) Competência sociolinguística.
- 3) Competência discursiva.
- 4) competência estratégica.
- 5) Competência da máxima quantidade.
- 6) Competência da máxima da maneira
- 7) Competência gramatical.
- 8) Competência discursiva.
- 9) Competência estratégica.

Dentre essas competências, a competência gramatical, que será problematizada no presente trabalho, refere-se à possibilidade e necessidade do professor fazer com que seus alunos a adquiram e sejam capazes de aplicar em sua escrita, normas de concordância, pluralização etc. Conforme essa visão, se um aluno escreve, por exemplo, “os *meninos foi*”, podemos entender que ele não adquiriu a competência gramatical necessária para articular esse período na escrita.

Assim, a competência gramatical comportaria, para Oliveira (2011), com base nos autores anteriormente citados, as ações a seguir:

- 1) O professor deve tornar os alunos capazes de reconhecer o modo heterogêneo que o português se apresenta e conscientizá-los sobre o estigma imputado a pessoas que usam a norma não padrão da Língua Portuguesa.
- 2) O professor precisa fazer com que os estudantes reconheçam as influências da oralidade na escrita e o distanciamento da norma padrão produzido por essa influência. A criação dessa competência seria, para Oliveira (2011), fundamental para que os alunos reduzissem a ocorrência de marcas de oralidade no texto escrito.
- 3) Fazer com que o aluno conheça o sistema convencionado de pontuação na escrita em Língua Portuguesa, principalmente, lembrando as ambiguidades e problemas de sentido que, por exemplo, os problemas que o uso inadequado das vírgulas pode acarretar para o sentido do texto.
- 4) Fazer com que os alunos ampliem o conhecimento sobre o vocabulário da Língua Portuguesa e, também, tenham um conhecimento amplo sobre o significado das palavras. Assim, deve-se “informar” os alunos sobre as ambiguidades que podem surgir do uso inconveniente de algumas expressões como, por exemplo, “o jegue do meu vizinho morreu”.
- 5) Fazer com que os alunos conheçam os mecanismos de formação de palavras, com ênfase para os afixos, que os levarão a, principalmente, reconhecer palavras a partir do contexto.
- 6) Fazer com que os alunos dominem a concordância e admitir que esse é um dos aspectos que mais provocam preconceito linguístico no Brasil. O domínio da concordância verbal e nominal seria, então, uma forma de fazer

com que os alunos sejam capazes de usar a norma padrão de modo conveniente.

- 7) Fazer com que os alunos dominem os tempos verbais permite, inclusive que os alunos distanciem-se do uso dos verbos, na escrita, de um modo diferente do que é frequente na oralidade.

Para Oliveira (2011), a despeito de todos os falantes da Língua Portuguesa saberem o português, o professor teria como sua principal função fazer com que os alunos tivessem condições de desenvolver suas competências comunicativas. Segundo o autor, a competência gramatical depende das demais competências, pois, em alguns casos, seu emprego inadequado pode interferir nas demais, ou seja, as competências não devem ser ensinadas uma em detrimento da outra e sim, levando-se em consideração que uma complementa a outra.

Na visão de Oliveira (2011), o contexto escolar é o espaço em que o aluno pode e deve desenvolver essas competências e também, outras. Mas, no entanto, isso normalmente não ocorre devido a vários problemas como, por exemplo: a má formação dos professores, a precariedade do ensino, salas de aula lotadas, ausência de equipamentos e outros aparatos fundamentais para a ocorrência de uma aula de qualidade. Ou seja: as justificativas para os “erros” de escrita dos alunos estariam, nessa perspectiva, ligados ao não desenvolvimento de competências e também, a fatores indiretos que interferem nesse desenvolvimento, mas não às possibilidades vinculadas à subjetividade.

Uma das funções do professor, para que o aluno se torne letrado, nessa perspectiva, é fazer com que os alunos percebam seus próprios “erros” para que possam corrigi-los e, assim, resolverem os problemas que ainda persistem em suas competências comunicativas.

Como podemos observar, a posição de Oliveira (2011) corrobora, também, com a visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que defendem o seguinte:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha e constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCN, 2000, p.11)

Desse modo, percebemos a existência de uma corrente que reconhece a importância do “domínio” da variante padrão da Língua Portuguesa e que defende, naturalmente, a relevância desse domínio que resultará da aprendizagem.

Assim, é possível dizer que a noção de aprendizagem, entendida como apropriação de um conteúdo a ser supostamente aplicado, de algum modo perpassa a começar pela expressão ensino de Língua Portuguesa que pressupõe a existência de um saber, algo a ser ensinado e também, de algo a ser aprendido, aplicado, sendo que, aquilo que destoa do aplicável, é delegado à condição de “erro” e de indícios de que o aluno não aprendeu.

Sem adentrar em uma taxonomia das teorias da aprendizagem, tentei demonstrar, até aqui, que há uma aposta no sentido de que a escrita na variante padrão e letrada depende, principalmente, do desenvolvimento de competências que deverão tornar o aluno capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos.

Durante o processo que compreende a aquisição dessas competências, conforme Oliveira (2011), o professor deve observar os “erros” dos alunos como indício daquilo que os mesmos devem ser conscientizados durante a aquisição de uma competência. Ainda na visão do mesmo autor, o professor não deve penalizar o aluno diante dos “erros” e em alguns casos, deve motivá-lo ao desenvolvimento, evitando assim bloqueios no aluno.

A posição de Oliveira (2011) sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa permite dizer que a aposta na aprendizagem da escrita e consequentemente, dos elementos que integram sua classificação como letrada e padrão, estão vinculados à concepção de que a partir da aprendizagem e do treino é possível adquirir competências e habilidades. Assim, tudo aquilo que destoaria no processo de aquisição de conhecimento, seria um indício de que o aluno não aprendeu e, se não aprendeu, esse “erro” sinalizaria ou problemas no ensino, ou problemas de aprendizagem no aluno.

A partir desse ponto de vista, há um conhecimento: vinculado pelas gramáticas, pelos livros didáticos, pelo discurso do professor, pela escola e também há um não saber que se configura como um vazio a ser preenchido por algo aplicável, a ser usado. O “erro” seria, para essas visões, um indício desse vazio ou também denúncia de alguma dificuldade que não viabiliza esse preenchimento e que precisa ser sanada, eliminada pelo professor.

Caberia à escola e à figura do professor de Língua Portuguesa utilizar-se tanto dos conhecimentos que, em tese, o fizeram portador, transmissor e aplicador dessas competências, com o auxílio de métodos e técnicas para que os alunos, por sua vez, fossem também portadores e capazes de utilizarem-se das competências necessárias para não errar e para aproximarem-se da norma padrão de escrita.

Considerar a escrita no espaço escolar a partir do desenvolvimento de competências é uma posição teórica calcada, principalmente, na suposição de que o homem é um ser plenamente consciente, capaz de aplicar seus conhecimentos e de manipular a língua estando de posse dos mesmos. Por esse viés teórico há “erro” e há acerto, em outros termos: ou há competência linguística, ou, há indícios de que o aluno não aprendeu.

Ao mesmo tempo em que as posturas de ensino calcadas exclusivamente na aquisição de competências comunicativas podem balizar o trabalho do professor em sala elas podem, também, influenciar o professor a higienizar ou desconsiderar a relação singular do aluno com a escrita. Talvez esse seja um dos aspectos que possam fazer com que a ocorrência de equívocos de escrita deixe de ser produtivos durante a intervenção do professor que pode tomá-los como simples marcas de oralidade a serem substituídas por uma resposta tida como “adequada” ou “correta”.

Apresentarei, a seguir, a abordagem designada método estrutural. Essa abordagem também se vincula à hipótese de que o aluno aprende os conteúdos e a partir dessa aprendizagem, torna-se capaz de aplicá-los durante o processo de escrita. Desse modo o método estrutural, assim como a suposição do desenvolvimento de competências comunicativas, não abre espaço para abordar e assumir os equívocos de escrita.

2.4 O Método Estrutural - Quando Repetir Faz Controlar

Ora, a língua só se concebe claramente na isotropia absoluta: de qualquer ponto que se a considere, ela deveria oferecer uma mesma fisionomia. Mas é o que os dados mais simples não confirmam: sempre na série dos lugares homogêneos lavantam-se algumas irregularidades. (MILNER, 1987. p. 14).

Pois, enfim, o método que ensina a seguir a verdadeira ordem, e a enumerar exatamente todas as circunstâncias do que se busca, contém tudo o que dá certeza às regras da aritmética. (DESCARTES, 2010, p. 57)

Além da noção de competência comunicativa que, como problematizei, visa aliar as regras aprendidas ao funcionamento da língua, Travaglia, Araujo e Alvim (2011, p. 29) propõem a utilização do método estrutural como uma forma de “(...) automatizar o uso dos recursos da língua, para que o aluno possa produzir, com a rapidez necessária, textos adequados, apropriados à situação de interação em que se encontra (...)”.

Na visão desses autores, o método estrutural, em oposição ao método tradicional, proporcionaria ao aluno, a partir de repetições progressivas, a capacidade de utilizar e expressar os recursos orais e escritos na modalidade padrão da língua.

Para os autores, a proposta dos exercícios estruturais tem por fundamento o estruturalismo, associado à consideração de que a pessoa aprende por condicionamento: primeiro, no ambiente em que vive e segundo, por indução, levando em consideração inclusive a existência da variação linguística. Os autores reforçam a importância de considerar os tipos de aprendizagem:

- (a) Aprendizagem racional – visa à criação de habilidades intelectuais. A aprendizagem racional forma o pensamento crítico e reflexivo e, procedendo pela análise, conduz à compreensão;
- (b) Aprendizagem apreciativa – é a que se exerce no campo das belas artes, da criação artística da literatura. Aqui, os elementos intelectuais são superados pela apreciação pessoal, segundo dons orientados pela aprendizagem;
- (c) Aprendizagem associativa – como o próprio nome indica, ela ocorre a partir das associações, conectando idéias atuais ou passadas segundo sua semelhança, seu contraste ou conforme a contigüidade temporal ou espacial. É uma aprendizagem que exige treinamento;
- (d) Aprendizagem motora – este tipo de aprendizagem requer um treinamento contínuo e coordenação de movimentos, visando à aquisição de rapidez e precisão do comportamento, graças a uma adaptação dos movimentos e estímulos. (TRAVAGLIA, ARAUJO e ALVIM, 2011, p. 35).

Na aposta de que os tipos de aprendizagem acima aventados fariam com que os alunos tivessem condições de apresentar comportamentos linguísticos novos a partir do estímulo, os autores referendam que, ao contrário de simplesmente ensinar as nomeclaturas gramaticais ou as suas diferenças, os exercícios estruturais tornariam o aluno capaz de automatizar o emprego das formas linguísticas a partir de um ensino eficaz. Essa proposta metodológica de condicionamento tornaria o aluno capaz de uma espécie de:

(...) automatização de estruturas da língua para sua utilização quando necessárias na situação de comunicação. Em outras palavras, o que se pretende é que o estudante adquira determinados hábitos linguísticos que são reações aprendidas e que se repetem em circunstâncias semelhantes. (TRAVAGLIA, ARAUJO e ALVIM, 2011, p. 54)

Os exercícios devem, então, conforme a prescrição dada por esses autores aos professores de Língua Portuguesa, seguir uma progressão que leva em questão: a frequência com que os exercícios serão feitos, a complexidade gradativa de tais exercícios e também, a extensividade dos exercícios que auxiliaria na assimilação das regras a serem aprendidas.

Os principais exercícios estruturais são: repetição, substituição, injunção e transformação e com esses exercícios, seria possível, na visão dos autores em tela, a aquisição de autocontrole no que se refere à escrita, sendo fundamental para o êxito desse autocontrole que o aluno tenha conhecimento, e, principalmente, domínio no uso das formas linguísticas.

Na elaboração dos autores não há maiores referências à questão do “erro” mas, podemos inferir que, na visada teórica que os mesmos adotam, um “erro” seria indício de que o aluno não aprendeu e também, indício natural de que o aluno ainda não teria automatizado o uso das formas linguísticas.

Diante dos “erros”, na visão dos autores em discussão no tópico em questão, o professor não deve deixar de motivar os alunos em seu processo de desenvolvimento da aquisição da norma padrão da Língua Portuguesa.

Essa abordagem metodológica que é ofertada aos professores, esteja em formação ou em serviço, acaba por fomentar ou difundir uma lógica na qual o sujeito pode, de fato, controlar a escrita e que caberia principalmente ao professor a tarefa de fazer com que esses conhecimentos sejam automatizados no aluno.

Particularmente, reconheço a relevância, em sala de aula, dos exercícios de repetição, substituição, comparação etc. porque há muitas evidências de que apontam para diferenças na escrita dos alunos após esse tipo de atividades, mas, hei de discordar da posição desses autores com evidências de sala de aula que me permitem, de outro lado, contestar que o conteúdo é automatizado na estrutura linguística do aluno via aprendizagem e principalmente que o aluno atinge o autocontrole da escrita com tais atividades. Creio que os dados em estudo permitirão uma referência consistente a tal consideração.

Essa tentativa de promover uma espécie de universalização dos alunos, como se todos tivessem a mesma relação com a escrita e como se todos se tornassem iguais ou apresentassem uma escrita nivelada após uma mesma aula ou um mesmo exercício, acaba de certo modo por conceder um lugar obscuro às manifestações de escrita singulares como, por exemplo, os equívocos de escrita. Nesse sentido, os conceitos mobilizados do campo da Psicanálise lacaniana, na dissertação em tela, permitem problematizar essa espécie de limite epistemológico do campo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa.

Quando Milner (1987, p.45) diz que “(...) as gramáticas e a linguística emitem proposições universalizantes sobre a língua (...)”, ele nos faz pensar no modo homogeneizante que a relação entre falante e língua é posta. Em outros termos, seria como se a configuração de um método levasse o aluno a uma espécie de verdade, muito próxima ao que foi posto na epígrafe,¹¹ fazendo coro à posição de Descartes.

O tópico a seguir é mobilizado no trabalho em questão para tentar mostrar o conceito de memória que integra uma das abordagens que defende que, ao se apropriar de um conhecimento sobre a norma padrão, o aluno torna-se capaz de aplicar tal conhecimento nas suas produções escritas a partir dos recursos da memória. As ocorrências de equívocos de escrita apontam para uma contradição dessa abordagem.

2.5 Estariam nossos Alunos com a Memória Desfragmentada?

(...) o fato que haja língua tem a ver com o fato que há
inconsciente (...). (MILNER, 1987, p. 42)

Quando alguém lê um texto e a essa leitura vincula-se uma correção, expressões como, por exemplo: “*eu esqueci*”, ou, “*eu não lembrei*”, por exemplo, são enunciadas com frequência como justificativa para certos¹² problemas de escrita.

No senso comum, esquecer e lembrar estão vinculados a uma suposta memória que, ainda para o senso comum, pouco importa dizer sobre como funciona ou, em que concepção epistemológica de homem se sustenta. As pessoas cotidianamente supõem apenas que lembram e esquecem as coisas.

¹¹ A título de retomada, a epígrafe referida é: Pois, enfim, o método que ensina a seguir a verdadeira ordem, e a enumerar exatamente todas as circunstâncias do que se busca, contém tudo o que dá certeza às regras da aritmética. (DESCARTES, 2010, p. 57)

¹² A expressão certos problemas se configura no esboço de uma ironia.

Esquecer e lembrar são fenômenos que podem incitar tantas coisas curiosas quanto supor porque esquecemos e nos lembramos das coisas, bem como porque cada um lembra e esquece as coisas de uma forma ou de outra.

No âmbito do ensino, uma falha de memória não deveria ser abordada apenas pela via de uma configuração do senso comum que se esquecesse das possíveis causas desse efeito.

Dizer que durante a escrita esquecemos alguma coisa que aprendemos parece indiciar algo sobre o que se instaura entre o aprender e lembrar para supostamente usar. Assim, no que se refere à formação de professores e às questões concernentes às heranças a esses transmitidas pelos pesquisadores, uma das questões prioritárias a considerar é que:

Dentre os vários aspectos importantes a serem abordados ao se tratar do ensino e da aprendizagem de língua e da formação do professor, destacamos dois, quais sejam, a noção de sujeito e de linguagem. Isto porque, a nosso ver, as inúmeras decisões sobre o tratamento teórico-metodológico dado às questões concernentes ao processo de ensino aprendizagem e a formação de professor de língua deles decorrem. (BERTOLDO, 2009, p. 17)

A noção de sujeito, para Jesus (2006), é caracterizada pela acumulação dos conteúdos aprendidos dentro e fora da escola e pelo agenciamento das memórias no que se refere à retomada e utilização desses conteúdos durante o processo de escrita.

Desse modo, na visão do autor, por volta dos 18 meses, uma criança já conhece aproximadamente 15 palavras e, aos 70 meses, esse número chega próximo a 15 mil e é justamente pelas vias da memória que essas palavras ressurgem na fala da criança pela lembrança.

A escrita então dependeria desse processo de primeiro adquirir a fala para, posteriormente, treinar as artimanhas que articulariam a produção do texto escrito. Dito de outro modo, a formação do sistema fonológico, fundamental para as equivalências com o sistema grafemático, levaria a criança a um conjunto de operações de inteligência em que o pensamento produziria uma estrutura cognitiva complexa em que a aquisição da língua (enquanto um processo natural) e a aprendizagem da escrita (um processo que prescinde de treinamento) levaria o aluno ao exercício pleno da escrita.

Na visão do autor, o ato de escrita dependeria de operações neurais em que seriam associadas, de um lado, a estrutura da língua e, de outro, os conteúdos aprendidos na escola, o que permitiria, como resultante, a escrita. Assim:

Em vez de um estímulo externo produzir uma resposta externa de maneira mecânica, um estímulo externo produz uma resposta interna, a qual, por sua vez, ocasiona um estímulo também interno, o qual, por fim, ocasiona a resposta externa final. (JESUS, 2006, p. 135)

Como é possível notar, na hipótese desse autor, esses estímulos e essas respostas seriam o cerne da relação a ser implantada com a aprendizagem, junto à língua em seu funcionamento fazendo com que, conseqüentemente, o aluno fosse capaz de aplicar naturalmente os conteúdos aprendidos em seu texto escrito.

Para o autor em discussão nesse tópico, a memória tem um papel fundamental na aprendizagem da escrita e, das padronizações sobre a mesma. Para ele:

Compreender é uma operação neural que associa conceitos buscados na memória de longo prazo ou entre as experiências passadas. Já a associação, tudo indica, deve-se às circunstâncias do presente, neste caso, a um domínio da memória de trabalho. Daí porque nem tudo que compreendemos torna-se opção para a memória de longo prazo. Compreender pertence ao aqui- e-agora no processo de adaptação do organismo ao meio ambiente. Por essa mesma razão, será descartável pela memória de longo prazo aquilo que não comprovar utilidade e importância, para a sobrevivência do organismo no meio ambiente, no caso, sócio-cultural. (JESUS, 2006, p.161)

O autor distingue ainda dois tipos de memória, a memória de curto prazo, a de longo prazo e também a memória de trabalho. Na visão dele, a importância da memória de longo prazo é fundamental, pois assim como a alfabetização, tudo o mais que o aluno aprender, nesse caso, sobre a escrita e a língua, produzirá interferências na produção de texto do aluno a partir da acumulação e lembrança.

O mesmo autor chega a fazer uma analogia entre a memória de trabalho e o funcionamento de um computador de modo que a memória de trabalho humana seria como o sistema de armazenamento de informações de uma máquina.

Análoga à atenção, a memória de trabalho acessaria as informações acumuladas na memória de longo prazo permitindo que essas informações fossem resgatadas e no caso da escrita, aplicadas ao texto. Ou seja, o aluno aprende o conteúdo que se fixa em sua memória e resgata, automaticamente, esse conteúdo durante o processo de escrita pelas vias da memória de trabalho.

Na visão dele a memória de trabalho varia de pessoa para pessoa assim como os computadores se diferenciam, sendo um mais lento ou, outro mais rápido. Defende

ainda que caso as informações aprendidas estejam fragmentadas, será necessário uma reconfiguração cognitiva. Sobre essa configuração, o autor não menciona, de modo claro, como poderia ser feita.

Jesus (2006) defende então que a aprendizagem dos conteúdos escolares é acumulativa, assim como a aquisição e quantificação do vocabulário. Esse caráter acumulativo da aprendizagem faria com que uma memória de longo prazo armazenasse as informações e graças a uma memória de trabalho, os conteúdos aprendidos pelo aluno seriam, no momento da produção textual, acessados. Em outros termos, a associação entre escrita e aprendizagem dar-se-ia pela intermediação da memória de trabalho.

Nota-se que na formulação do autor, os “erros” poderiam estar vinculados a três processos: primeiro a inexistência de informações adquiridas no curso da experiência que pudessem ser acessadas pela memória de trabalho. Segundo, a ocorrência de falhas dada à fragmentação das informações na memória de longo prazo e, finalmente, a falta de utilização das informações que seriam descartadas pela memória.

Dadas às considerações sobre como o aluno aplica os conhecimentos aprendidos na escola, via memória de trabalho, que foram precedidas por duas defesas sobre como o conteúdo pode ser acoplado ao aluno, interessa, conforme apresentado na introdução, iniciar a discussão sobre como a noção de erro é posta em tela por alguns autores e delinear alguns dos questionamentos a essas posições, tendo em vista a consideração do sujeito do inconsciente.

2.6 O “Erro”

(...) o erro mostra-se como sendo a ponta de um iceberg que não só não navega arbitrariamente bem como está empenhado em se chocar com tudo o que se interpõe na sua frente. (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 14)

(...) existem erros que extrapolam a todas as tentativas de explicação conhecidas. O adulto depara-se com eles e, recorrendo a teorias diversas, não encontra dispositivos para ancorar um gesto interpretativo (...). (RIOLFI, 2009, p. 12)

Nos tópicos anteriores, discuti sobre a importância do ensino da variante padrão no espaço escolar e apresentei duas correntes que defendem alguns dos modos pelos quais o aluno aprenderia a norma padrão bem como a abordagem designada memória de trabalho apresentada anteriormente que tenta explicar como esse conteúdo aprendido é mobilizado durante o processo de escrita.

Essas duas correntes e a abordagem da memória estão centradas em uma noção de aprendizagem a partir da qual o aluno teria condições de empregar a norma padrão na escrita de forma previsível. Além disso, centra-se também no fato de que as manifestações destoantes do que foi aprendido pelo aluno serem reconhecidas como erros, assunto o qual discutirei mais detidamente neste tópico.

Na visão de Bagno (2001), durante aproximadamente 2.000 mil anos, os estudos sobre a linguagem estiveram voltados para as formas linguísticas empregadas na escrita de autores clássicos da idade antiga, sobretudo, vinculados à literatura e consagrados por uma escrita tida como modelo. Esse panorama amplo não deixou de influenciar no ensino da escrita em Língua Portuguesa no Brasil.

A partir dessa preocupação, os filólogos iniciaram a empreitada de compilar regras que, ao serem utilizadas, tornariam a escrita exemplar. Assim, essas regras passaram de certa forma, a nortear boa parte dos conteúdos escolares no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa.

Essa preocupação com uma escrita que fosse referência de cultura e saber, acabou dando um imenso poder às gramáticas, sobretudo, tradicionais. Afinal, a partir das gramáticas, seriam estabelecidas as formas de prestígio a serem empregadas, também, na escrita.

As manifestações escritas que desviavam da prescrição prevista pelas gramáticas normativas passaram então a ser denominadas, frequentemente, por “erro” e poder-se-ia entender como “erro”, no que se refere à escrita, todas as violações às convenções da chamada boa escrita, bem como às produções desviantes às formas definidas pela gramática tradicional. Assim, produções escritas como por exemplo, “*os meninos foi*”, atribuídas a um aluno que já tivesse reconhecimento da pluralização de verbos acompanhados de substantivos no plural, seriam, na modalidade padrão da escrita, consideradas um desvio à norma, ou um tipo de “erro”.

A partir dessa noção de norma padrão, convencionada por elites sociais e intelectuais e medida pela régua da prescrição, a escola teria como uma de suas funções, fazer com que os alunos pudessem aprender a variante padrão, e, a partir dessa aprendizagem, fazer uso da mesma em sua escrita, sobretudo, em situações convenientes.

Eis que, ao conhecer os elementos que integram essa norma padrão, o aluno, compreendido como sujeito do inconsciente, não abandona ou não se desfaz do seu

modo de falar e entre esse modo de falar do aluno, que também incide na escrita e essa norma padrão a ele imposta, há uma hiância, um intervalo no qual o sujeito emerge marcando a diferença, a ruptura com os modelos, com aquilo que se espera da mobilização desse saber na escrita.

Importa ressaltar que a norma padrão vinculada à escrita inclui também os acordos ortográficos, as regras sintáticas, de concordância, o emprego convencionado do alfabeto etc. e que, normalmente, são fixadas pelas gramáticas. Como exemplo disso, posso citar o livro publicado em 1574, intitulado *Regras que ensinam a maneira de escrever e a ortografia da Língua Portuguesa*, escrito por Pedro Magalhães Gândavo, cujo título já indicia a incidência das normas no ensino.

Por mais que disciplinas como, por exemplo, a sociolinguística lançassem um olhar crítico sobre as gramáticas e o modo de falar das pessoas, ressaltando questões culturais, sociais, escolares, financeiras etc., os aspectos normativos sobre a escrita permanecem com grande poder e socialmente, aqueles que não apresentam condições mínimas de emprego do registro padrão, normalmente, tendem a ser prejudicados socialmente no que se refere, principalmente, ao alcance de sua escrita, às vezes até independentemente no nível aceitável de textualidade da produção escrita.

Essas regras e modelos sobre a escrita não constituem, de modo algum, a língua em seu funcionamento e sim, indicações ou prescrições sobre o que se espera de sua articulação no que estamos chamando de norma padrão.

Retomando o excerto retirado dos Parâmetros Curriculares Nacionais e citado em 2.2¹³, o ensino da escrita em Língua Portuguesa dependeria de três instâncias, a saber: o aluno, o objeto e o ensino, sendo que o primeiro corresponderia àquele que se submete ao ato de aprender, enquanto que, o segundo, seria a língua e, o terceiro, aquele

¹³ O excerto em questão nos diz que: Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultante da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto do conhecimento. O segundo elemento, o objeto do conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, nesse enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno. (PCN, 1997, p.29)

que atuaria como uma espécie de mediador entre os saberes acerca da língua e a aprendizagem do aluno, viabilizando, assim, a aplicação de tais saberes.

Dado a hipótese de que, ao aprender sobre o emprego dos aspectos formais da escrita na norma padrão o aluno teria condições de escolher livremente o emprego das formas linguísticas essa noção de escolha permitiria, em tese, que a escola pudesse instrumentalizar o aluno para que o mesmo tivesse condições de escolher uma escrita adequada à norma padrão ou não padrão conforme o contexto.

O emprego, por sua vez, estaria relacionado ao uso das formas linguísticas na escrita e, pode ser entendido como “(...) o conjunto de regras de gramática relativamente estabilizadas e utilizadas pelo maior número de falantes num dado momento e num contexto social determinado”. (DUBOIS, 1998, p. 607).

Lima (2010) diz que é importante que um falante seja idealizado a partir dessas normas, e que é em nome de um falante ideal, ou, de uma escrita ideal, que a escola sustenta o seu trabalho. Ainda sobre a noção de “erro”, a autora diz que:

erro é um desvio sistemático que ocorre quando o aluno ainda não aprendeu algo e, frequente e consistentemente, produz a forma errada, embora a palavra erro continue a ter um valor depreciativo. Podemos assim, encontrar o termo desvio, como desnível em relação a uma norma, o que tem especial interesse no ensino de uma. (LIMA, 2010, p. 30)

A autora reforça que a noção de “erro” não é unânime e varia conforme alguns autores. Destacar a ideia de que os “erros” de escrita são de suma importância para os professores, pois é pela ocorrência dos mesmos que o professor pode medir ou conhecer o grau de aprendizagem do aluno, bem como o progresso do mesmo com relação à escrita. Nesse aspecto, a autora reitera que o aluno é quem mais se beneficia com seus próprios “erros” de escrita quando está diante de um professor que tem sensibilidade suficiente de fazer com que esse aluno tome consciência das suas produções escritas desviantes. É apenas com essa tomada de consciência que o aluno é conduzido a uma aprendizagem segura.

O que se percebe, na leitura de Lima (2010), é a defesa de uma relação entre falante e escrita que seja mediada pelo controle e por uma ação ativa e facultativa entre quem escreve e sua própria escrita, de modo que o saber seria uma garantia de poder. Em outros termos: se o aluno sabe, se tem consciência sobre sua própria escrita, não “erra”. Desse modo, uma das coisas que faltam ao aluno que “erra” é consciência sobre

seu próprio texto. Caberia ao professor fazer manobras que recobrissem essa consciência ao aluno.

Conforme insisto em alguns pontos desta dissertação, há um argumento muito simples que pode contradizer essa assertiva, afinal, se o erro “indicia” a falta de conhecimento do aluno, bem como a ausência de consciência sobre a aplicação de uma regra da escrita, o que aconteceria, por exemplo, quando um professor de línguas, já bem familiarizado com os recursos da língua padrão, cometesse um “erro” de escrita? Ainda na visão de Lima (2010, p. 31):

Se na perspectiva atual o erro é encarado como um elemento que não deve ser ignorado nem censurado, o que na perspectiva de Stroud (1997) e Azevedo (2000) constitui parte integral e inevitável no processo de aquisição de uma língua torna-se relevante então que, o professor esteja informado e consciente da sua postura face aos erros, programando estratégias para enfrentar os desafios que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, através da definição de um novo mecanismo de trabalho seja capaz de levar o aluno a compreender o seu erro e a ultrapassar as dificuldades (...)

Podemos notar, na defesa da autora, a insistência na possibilidade de dominar a língua plenamente a partir de uma aprendizagem que seja capaz de controlar a escrita, mediada pela aplicação de normas aprendidas. A noção de consciente, mobilizada no texto da autora, centra-se na defesa de que, ao tomar consciência sobre os “erros” de escrita, o aluno seria capaz de, em posse dessa consciência, não mais “errar”.

A autora também defende que os “erros” indiciam, em alguns casos, as etapas de superação do aluno em relação ao conhecimento das regras da norma padrão. E que a conscientização do aluno, mediada pelo professor, é a única forma para que o aluno tenha condições, inclusive, de promover a autocorreção de sua escrita.

A aposta na conscientização do aluno sobre “erros” de escrita na visada de uma superação ao “erro” também pode ser observada nos (PCNS, 2002, p. 34):

A tradição escolar – que não faz diferença entre erros integrantes do processo de aprendizagem e simples enganos ou desconhecimentos – trabalha com a idéia de que a ausência de erros na tarefa escolar é a manifestação da aprendizagem. Hoje, graças ao avanço da investigação científica na área da aprendizagem, tornou-se possível interpretar o erro como algo inerente ao processo de aprendizagem e ajustar a intervenção pedagógica para ajudar a superá-lo. A superação do erro é resultado do processo de incorporação de novas ideias e de transformação das anteriores, de maneira a dar conta das contradições

que se apresentarem ao sujeito para, assim, alcançar níveis superiores de conhecimento.

Na consideração do documento, que figura uma espécie de norte condutor dos temas que integram o ensino de Língua Portuguesa, podemos notar, também, a ideia de que a aprendizagem configura um nível de superação de dificuldades ou “erros”.

Corroborando com a posição dos PCNs, Lima (2010) defende que o cotidiano de trabalho de um professor de Língua Portuguesa envolva, dentre outros fatores, a correção das produções escritas dos alunos. Essa correção empreenderia dois pontos principais: identificar o que os alunos dão mostras expressas de não terem aprendido e, também, aquilo que eles demonstram ter dificuldades por ainda “errarem” quanto ao emprego.

O “erro” expresso seja na avaliação ou em tarefas cotidianas da sala de aula, não passaria de uma punição ou de uma forma de avaliar negativamente o aluno, se o professor, na visão da autora, não dispuser de instrumentos e técnicas para fazer com que, desse “erro”, possa nascer um acerto e um emprego consciente e seguro das formas escritas por parte do aluno.

Assim, a grande preocupação de Lima (2010) é que um professor precisa ter estratégias eficientes para corrigir os erros na escrita de seus alunos. Tais estratégias precisam ser na visão do autor, eficazes o suficiente para que o aluno atinja seu alvo principal, a saber, aprender a escrever na variante padrão.

A ocorrência de equívocos de escrita parece contradizer, ao menos em parte, o princípio de Lima (2010) sobre a correção de “erros” de escrita. Afinal, enquanto a proposta desse autor parece centrar-se na possibilidade de eliminação total do que ele designa “erro”, a ocorrência de equívocos denuncia o contrário: que é possível haver-mo-nos com os equívocos, mas jamais extirpar suas ocorrências pela intermediação de um conhecimento.

Assim, corrigir os “erros” dos alunos não deve ter outra função, conforme o autor, que não seja detectar os pontos fracos dos alunos e fazer com que os mesmos possam se aperfeiçoar até atingirem o uso adequado da escrita em Língua Portuguesa.

Como foi possível observar, Lima (2010) centra sua proposta na possibilidade de uma intervenção didática que possa eliminar os “erros” do aluno, em outros termos, seria possível o controle da escrita por parte do aluno e, para que isso se desse, seria necessário que a identificação de um “erro” fosse procedido por uma correção que

deveria levar o aluno à superação. Nas palavras do autor: “uma vez identificado o erro e as possíveis causas, o professor deve preocupar-se em conseguir uma mudança nos processos de aprendizagem do aluno, para que o erro se elimine de raiz e não apenas de aparência”. (LIMA,2010, p. 33).

Dando sequência aos trabalhos de alguns autores que abordam a noção de “erro” e, sua ocorrência no texto escrito, Monteiro (2010) defende que os principais “erros” recorrentes na escrita dos alunos do ensino fundamental em Língua Portuguesa podem ser classificados, de modo sintético, em:

1) “Erros” relacionados às questões fonéticas: são erros oriundos de uma relação direta, estabelecida pelo aluno entre os sons e os grafemas. Nesses “erros”, os alunos tendem a escrever como falam, vinculando a uma letra um valor prevalentemente sonoro. Dentre os autores inventariados no estudo de Monteiro (2010), esse tipo de “erro” tende a reduzir ou ser sanado à medida que a criança lê e escreve mais, bem como à medida que entende as diferenças fundamentais entre escrita e fala. Como exemplo desse tipo de “erro”, é possível citar trocas como: *iscola* ao contrário de escola, *otro*, outro, *incontro* ao contrário de encontro e assim sucessivamente.

2) “Erros” relacionados às questões fonológicas: São aqueles que estão ligados a aspectos prosódicos e, também, melódicos. Dado ao fato dos sons serem muito parecidos, tanto no que se refere ao ponto de articulação, quanto às formas escritas, são muito frequentes na escrita de algumas crianças, sobretudo, das séries iniciais. Como exemplo, podemos citar as trocas a seguir: tudo – *dudo*, *fejo* – vejo, aguilo – aquilo etc. Na visão da autora, esse tipo de “erro” tende a ser eliminado quando os alunos se habituem à estrutura silábica da língua.

3) “Erros” relacionados à supergeneralização: Apresentam relações com “erros” fonéticos e fonológicos e, com a super valorização das regras de articulação de determinadas palavras, que são transferidas para outras. Nesses casos, trocas como, por exemplo: *bocar*o, buraco, *sentio*, sentiu seriam frequentes.

4) “Erros” relacionados ao sistema ortográfico: Diz respeito à violação das normas ortográficas convencionadas para a Língua Portuguesa. Nesses casos, a criança aprenderia, na escola, as normas de ortografia, e, durante a escrita, poderia “errar” as convenções que ainda não tivesse aprendido. Um clássico exemplo diz respeito à utilização de m antes de p e b.

5) “Erros” de correspondência irregular: Referem-se à trocas arbitrárias possibilitadas pela condição de um grafema poder ser representado por vários fonemas. Nesse caso, trocas como, por exemplo: cimento – simento, sentimento – centimento, massa – maça.

6) “Erros” advindos da regularidade que reduz as possibilidades de grafia: São “erros” em que a criança aprende, mas não respeita o contexto da palavra, às vezes, por descuido. Nesse caso, trocas como *diseram* e *disseram* são frequentemente comuns. O reforço no entendimento das regularidades ortográficas pode sanar esse tipo de “erro”.

Na visão de Monteiro (2010), é importante classificar os “erros” que mais incidem na escrita do aluno, na tentativa de reforçar os conteúdos curriculares para que o aluno resolva esses “erros” e ultrapasse a ocorrência dos mesmos atingindo estágios de uma correção plena. Nesse sentido, a ocorrência de equívocos de escrita sinaliza a possibilidade de inexistência de um estado pleno de correção, a partir do qual nenhuma ocorrência venha a infringir o aspecto normativo padrão da escrita em Língua Portuguesa.

Cagliari (2006) relembra que “erros” de natureza sintática, morfológica e ortográfica podem comprometer os aspectos de textualidade na escrita dos alunos. Tais “erros”, segundo o autor, devem dispensar a atenção do professor no que se refere ao ensino e, também, à correção em contexto escolar. O autor relembra que classificar os “erros” dos alunos é o primeiro passo para resolvê-los.

Nesse tópico, tentei demonstrar, a partir da leitura dos autores apresentados, que, há uma defesa de que os “erros” de escrita estão vinculados a não aprendizagem ou, então, a uma aprendizagem deficiente, denunciada pelos “erros” cometidos em avaliações ou exercícios. Lima (2010) reforça a importância da sensibilidade do professor no que se refere a não ignorar os “erros” de escrita dos alunos e, deles fazer bom uso no sentido de reforçar o conteúdo e, fazer com que esses alunos tenham, de fato, um domínio integral da escrita.

Assim, prevalece, na visão dos autores apresentados, uma visão construtiva do “erro” no sentido de que uma produção desviante na escrita do aluno deve ser, primordialmente, o indicio de algo que precisa ser reforçado para que não aconteça mais. Em outros termos: um “erro” parece ser nas visões aventadas, a representação das limitações de aprendizagem de um aluno em relação à escrita. Portanto, Lima (2010)

reforça a importância de identificar, classificar e auxiliar os alunos no processo de superação de tais erros.

O “erro”, na visão desses autores, deve ser entendido como uma inadequação às normas convencionadas para os aspectos que integram a escrita em Língua Portuguesa e, o acerto, uma adequação à escrita de prestígio, resultante, principalmente, da atenção do professor a esses “erros” que devem ser transformados em acertos.

Travaglia (1996) ressalta que os “erros” na escrita decorrem de um ensino descontextualizado de gramática e, também, do despreparo de muitos professores no que se refere a esse ensino.

Bagno (2001) confere ao “erro” o estatuto de um desvio das normas oficiais e Lajolo (1991) diz que uma das origens dos “erros” seria a maneira errada com que o texto e a leitura são apresentados em sala de aula. Bortoni (2005) e Cagliari (2006) concordam que a persistência do “erro” na escrita dos alunos depende, em grande parte, da rara utilização, por parte dos professores, de procedimentos para corrigir, identificar os “erros” e solucioná-los.

Na visão dos autores consultados, é possível inferir uma posição generalista em relação ao “erro” no que diz respeito aos problemas de aprendizagem e dificuldade de aplicação dos conteúdos aprendidos.

No trabalho em questão, uma das tentativas principais é produzir um afastamento da posição desses autores no que se refere à possibilidade de pontuar, no *corpus* em estudo, situações em que os alunos apesar de conhecerem e de serem capazes de responder por algumas das normas e regras convencionadas para a escrita em Língua Portuguesa. Isso permite colocar em questão uma postura generalizante de nomear por “erro” todas as produções desviantes da norma padrão e dos conteúdos aprendidos.

Portanto, passarei agora à discussão sobre a noção de sujeito da Psicanálise que interessa, no trabalho em questão, por possibilitar uma conceituação de língua e sujeito que permita abordar os equívocos de escrita como sendo inerentes ao funcionamento do sujeito e da língua, de modo inverso às propostas da formação de uma competência comunicativa bem como do acoplamento da norma padrão a partir da execução de exercícios de repetição.

O sujeito do inconsciente permite, inclusive, problematizar a proposição de uma memória de trabalho que viabilize a aplicação dos conteúdos armazenados na memória

e, principalmente, lançar um olhar sobre a singularidade dos equívocos de escrita e o deslocamento enunciativo do aluno frente a esse equívoco.

Após uma referência a como sujeito e linguagem se tocam, feita com a intenção de afastar a posição de aprendizagem ou de desenvolvimento e maturação da linguagem, apresento os conceitos de Real, Simbólico e Imaginário bem como de nó borromeano que são mobilizados com o objetivo de sinalizar alguns dos conceitos que caracterizam o sujeito na versão lacaniana e que convidam a supor que o ensino, normalmente, envolve, de um lado, as teorias impulsionadas pelo Imaginário de que é possível haver um saber metalinguístico e, de outro, que essa metalinguagem pode ser, em linhas gerais, ensinada, promovendo linhas de forças que, supostamente, controlem o Simbólico sem estarem sujeitas aos efeitos do Real e às destabilizações que incidem na emergência do sujeito ante as redes de significantes.

III - CAPÍTULO II SOBRE O DESTINO DADO A UMA HERANÇA RECEBIDA

3.1 Dimensões do Sujeito em Psicanálise

Em Lacan, conforme Vorcaro (2004), o contato com o outro e com a linguagem são algumas das condições primárias para a possível passagem de um corpo biológico a sujeito. Desse modo, o sujeito não segue etapas cronológicas de desenvolvimento de linguagem e aquisição de vocabulário que o permita superar patamares anteriores galgando, via acumulação, estágios mais desenvolvidos que se estendem com a escolarização.

Em outros termos, ao nascer no campo de linguagem e ser cerceado pelo outro¹⁴ que é, inclusive, portador daquela, a criança tende¹⁵ à passagem de *infans* a falante, conforme a leitura que De Lemos (2002) faz de Lacan. Talvez seja possível dizer que, nesse percurso constitutivo da criança, instauram-se as marcas que não se apagam e não se substituem daquilo que se configura como sendo o modo de falar de um sujeito que, às vezes, comparece na escrita marcando uma ruptura, inclusive, com a ordem do que deveria ser escrito, via discurso vinculado à variante padrão.

Nessa visada teórica, o corpo biológico do neonato vai sendo afetado pelos significantes advindos desse campo do outro numa espécie de intersecção entre dois campos, não enquanto um vazio que é preenchido com o que advém do outro e sim, enquanto um corpo que vai sendo sulcado pelos efeitos desses significantes que, de algum modo, vão sendo subjetivados, já que:

Antes de qualquer experiência, antes de qualquer dedução individual, (...) algo organiza esse campo, nele inscrevendo linhas de forças iniciais (...) A natureza fornece, para dizer o termo, significantes, e esses significantes organizam de modo inaugural as relações humanas, dão-lhes estruturas e as modelam (...). (LACAN, 1964, p. 25) *apud* VORCARO (2004. p.71)

Os significantes não são desse modo, a língua, muito menos, a fala e sim, uma espécie de anterioridade fundamental à língua, linguagem, fala e escrita, e até mesmo ao

¹⁴ A expressão outro, nesse trecho, se refere tanto ao outro enquanto semelhante quanto ao grande Outro.

¹⁵ A expressão tende, nesse caso, deve-se à complexidade de outros elementos teóricos que tentam circunscrever a lógica da constituição do sujeito em Lacan.

próprio sujeito e sua existência e funcionamento. Apesar de os significantes não serem, em essência, língua, linguagem, fala e escrita, essas são portadoras de seus efeitos.

Em Lacan, os significantes enquanto representativos da linguagem, configuram-se no apagamento dos objetos. Em outros termos, o significante não é a coisa, mas, um traço da coisa que se agencia no desenrolar de uma cadeia que se sucede a partir de S1 e S2. Ainda sobre os significantes, Granon-Lafont (1990, p.34) diz que:

Um significante significa uma coisa num momento dado, num certo contexto de discurso, mas não saberíamos dar seu significado no mesmo instante. Pois o significado não cessa de deslizar pelo avesso (...)

Essa pequena referência à constituição do sujeito interessa ao presente trabalho porque possibilita dizer que, na versão de sujeito em questão, não há estruturação de uma consciência, muito menos, de um consciente, e sim de um inconsciente a partir, principalmente, do efeito desses significantes advindos do campo do outro que não é dado ao sujeito manipular, controlar ou intervir direta e conscientemente.

Essa noção de sujeito também se vincula a uma noção de língua. Dito de outro modo, é também pela língua do outro que, de certo modo, podemos advir à condição de sujeito assujeitado a esses significantes que são primordiais para que se estabeleçam laços em uma cultura. Para Lebrun (2010, p. 51), “O que assegura a transmissão na espécie humana são, é claro, os genes, mas também e, sobretudo, os significantes.”

No processo de estruturação do sujeito, ainda conforme Vorcaro (2004) e também conforme Lacan (1974), estruturar-se-á o registro designado Simbólico, tendo por ponto de partida os significantes que afetam o corpo biológico da criança, sendo que tais significantes chegam à criança como uma espécie de matriz que possibilitará ao sujeito, tanto subverter ou seguir, inconscientemente, aquilo que vem do campo do Outro. Desse modo, “O inconsciente é a soma dos efeitos da fala sobre um sujeito, nesse nível em que o sujeito se constitui pelos efeitos do significante.” (LACAN, 1985, p.122)

Ainda no processo de estruturação do sujeito, é tecida uma trama constitutiva, na versão de Vorcaro (2004) em que, ao registro do Simbólico, cuja matriz depende dos significantes, são cruzados outros dois registros, o Imaginário e o Real, possibilitando, conseqüentemente, a articulação entre esses três registros, denominada nó borromeano,

que marca o fim da trajetória de constituição de um sujeito e uma alegoria sobre seu funcionamento que se desenrola na des-articulação desses registros.

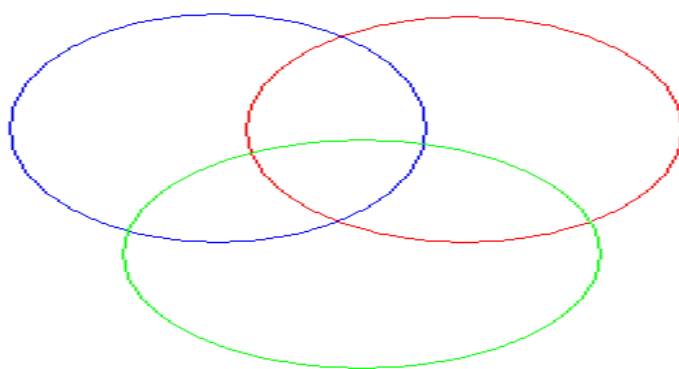
Dentre os três registros que integram o nó borromeano e possibilitam supor o funcionamento do sujeito, a ordem do Simbólico resguarda os significantes no sujeito. É graças a esses significantes que estão no Simbólico que há sujeito, língua, linguagem e, também, inconsciente.

O simbólico, por sua vez, está atado, dado às propriedades do nó, ao Imaginário que é o registro vinculado à possibilidade de dar consistência aos significantes como se eles fossem um. É pelo imaginário, que tem efeito de consistência, conforme Lacan, (1974), que tentamos supor sobre o funcionamento do sujeito, bem como sobre os significantes, a língua e as coisas do mundo como se fosse possível apreendê-las, descrevê-las e controlá-las.

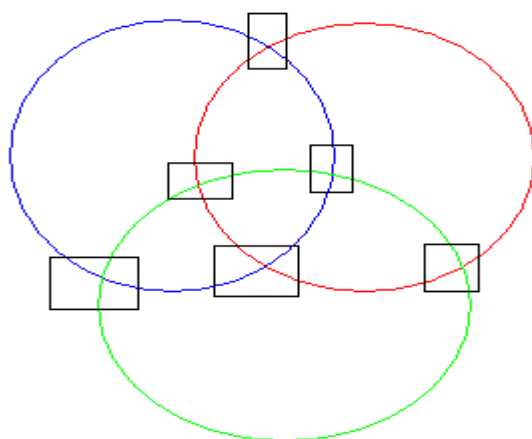
A esses dois registros, Simbólico e Imaginário, também está atado o Real. Para Lacan (1974), esse registro é da ordem da falha, do lapso, do esquecimento, do furo e do não sentido. O sujeito lacaniano teria, então, em seu funcionamento estrutural, dentre outras questões, três dimensões de funcionamento.

Os significantes, na ordem do Simbólico, que permitem fazer referência àquilo que o sujeito se aliena e, também, àquilo que o sujeito marca sua diferença. O Imaginário, que em seu caráter de consistência nos leva, por exemplo, a teorizar, a fazer unidade e, o Real, registro da falta, do lapso e do furo que rompe tanto com o Simbólico quanto com o Imaginário.

A conjunção entre esses três registros pode ser representada pela topologia a seguir, na qual, a cor vermelha representa o Real, a cor azul o Simbólico e, a cor verde, o Imaginário.



Em Lacan, o sujeito não é o nó, mas, pode ser por ele topologizado e suposto em seu funcionamento nas seis interseções entre os registros Real, Simbólico e Imaginário que podem ser observadas no nó pelos sinais que marcam essas interseções. Essas seis interseções são duplicadas em pares, ou seja, se observarmos a imagem, há um momento em que, conforme Vorcaro (2004), as incidências a seguir se repetem: 1) o Real incide no Simbólico, 2) o Imaginário incide no Real e 3) o Simbólico incide no Imaginário.



Essas incidências da topologia em questão que permitem supor via Imaginário, sobre o sujeito e seu funcionamento, nos permitem criar uma resposta sobre os equívocos de escrita. Se, a partir da relação com o outro, o sujeito é atravessado pelas redes de significantes, será no intervalo entre um significante e outro que o sujeito marcará sua erupção, em outros termos, uma ruptura com aquilo que advém do campo do outro, configurando, assim, um lapso, uma falha, um equívoco.

Em outros termos, se o aluno resguarda efeitos de alguns dos conteúdos trabalhados em sua trajetória escolar, e se esses conteúdos estão resguardados na ordem dos significantes, o equívoco terá sua emergência sinalizada, supostamente, naquilo que entre dois significantes emerge, marcando uma espécie de desestabilização nessa cadeia que parece portar os efeitos de um conteúdo apre(e)ndido.

Parece-me que é nessa dialética que posso pensar em ocorrências em que o aluno, por exemplo, escreve *os meninos foi* e ao ser perguntado sobre qual o problema de escrita nesse trecho, esse mesmo aluno consegue explicar que o problema é que o trecho escrito não foi produzido conforme a concordância do verbo com o sujeito.

Ainda sob a consideração dessa leitura sobre alguns dos aspectos do sujeito lacaniano, a partir da leitura de Vorcaro (2004), as três interseções primárias entre os registros nos levam a supor o seguinte:

1) Incidência do Real no Simbólico: A incidência do Real no Simbólico coaduna com a emergência do sujeito entre um significante e outro, gerando desestabilização na cadeia de significantes que pode repercutir na forma de equívocos de escrita.

2) Incidência do Imaginário no Real: Possibilita, ante uma desestabilização, falta ou ruptura, a tentativa de uma mobilização no sentido de manter uma espécie de retomada do controle. Um exemplo possível dessa incidência seria o endereçamento do professor ao aluno no que se refere à tentativa de outra produção em torno do equívoco de escrita, que pode configurar-se como emergência de um Real para o professor.

3) Incidência do Simbólico no Imaginário: Nesse aspecto, o Imaginário que fomenta teorias sobre a língua, sua escrita e ensino é recoberto por questões que indiciam o não controle do Simbólico. Em outros termos, é o exercício estrutural que não resolveu todos os problemas de escrita do aluno, ou a competência comunicativa que não foi formada e até mesmo a suposta memória que não resgata todos os conteúdos aprendidos para aplicação. Ou seja, teríamos aqui o Simbólico barrando o imaginário.

Se supusermos um sujeito nesses moldes, teremos implicações drásticas para o modo pelo qual, frequentemente, a relação entre o aluno e a escrita é suposta em sala de aula. Como Lacan não emprega um conceito de memória, e sim efeito na ordem dos significantes, muito menos consciência, é impossível dizer, por essa perspectiva que o aluno não terá uma competência comunicativa, muito menos que condições de automatizar o uso da norma padrão na estrutura linguística.

A ordem do possível, que não se furta às instabilidades, circunscreve-se à aposta da ordem do Imaginário em que se configura o ensino da Língua Portuguesa, não enquanto uma garantia, mas, enquanto efeitos que podem advir no campo, por exemplo, da escrita de um sujeito.

Passarei, no tópico a seguir, à discussão sobre a noção de equívoco de escrita. Antes disso, espero que a referência, feita no início desse capítulo, a um pequeno histórico sobre o ensino de Língua Portuguesa tenha ajudado a reforçar o quanto houve e há uma prevalência da noção de um sujeito cognocente em grande parte dos trabalhos que se voltam para a escrita e que parecem abordar a ocorrência de equívocos como se

eles resultassem de problemas de ensino e aprendizagem e não da própria estrutura da língua em conjunção com o sujeito.

Também espero que a partir dessa noção de sujeito, o leitor perceba a minha tentativa de mostrar implicações diretas para o modo que se concebe a relação do aluno com o conteúdo e, também, o entendimento do que seriam os “erros” de escrita, que são ao que parece, em grande escala, confundidos com o que estou chamando de equívoco de escrita.

3.2 O Equívoco de Escrita

Desde então, enunciando o que Freud antecipa a Linguística, digo menos que o que se impõe que é a fórmula que libero agora: o inconsciente é a condição da Linguística. Sem a erupção do inconsciente não há como a Linguística sair da luz duvidosa com que a Universidade, sob o nome de ciências humanas, ainda eclipsa a ciência. (LACAN, 2003, p. 36)

O inconsciente pode ser como eu dizia a condição da Linguística, Nem por isso ela tem quaisquer meios de agir sobre ele. Porque ela deixa em branco o que faz furo nele: o objeto a (...). (LACAN, 2003, p. 39)

No tópico designado *A Relevância do Conteúdo*, tentei mostrar, dentre outras coisas, o modo pelo qual os conteúdos de Língua Portuguesa são organizados levando em conta a seriação. Desse modo, é como se a progressão desses conteúdos, ano a ano, pudesse garantir ao aluno um tipo de apropriação de tais conhecimentos que, posteriormente, seriam aplicados, também, na escrita.

Assim, o ensino de Língua Portuguesa teria, de um lado, o professor cuja formação viabilizaria uma ação no sentido de fazer com que o aluno “seja capaz de...” e dentre essas capacidades, estaria, também, a de empregar a variante padrão na escrita e, conseqüentemente, fazer uso dos distintivos que esse possível emprego possibilitaria ao aluno nas esferas sociais.

Nesse processo, seria como se o professor haurisse, durante sua formação, de ferramentas e mecanismos advindos, principalmente, das pesquisas e trabalhos sobre o ensino de Língua Portuguesa e de posse dessas ferramentas e mecanismos o professor tivesse condições de tornar o aluno, por sua vez, portador e utilizador desses mesmos recursos.

Se considerarmos o contexto de ensino e de aprendizagem pela via de um sujeito consciente e cognocente, é possível, inclusive, utilizarmos algumas ocorrências de sala de aula para apontar uma espécie de antes e depois do conteúdo ensinado na escrita do aluno. Em outros termos, é sim possível encontrarmos elementos que nos induzam ao Imaginário de que há um pretense controle e aplicação dos conteúdos na escrita.

Por outro lado, é possível também encontrarmos, por exemplo, ocorrências de sala de aula, como as que são problematizadas no *corpus* do trabalho em questão, que apontam para o contrário, ou seja, para a possibilidade de dizer que o aluno não controla a escrita e muito menos aplica os conteúdos aprendidos na escola e que esses conteúdos fracassam, por vezes, ante a emergência do equívoco.

Pretendo com tais considerações defender que não há teorias e abordagens corretas, muito menos, nesses termos, teorias e abordagens erradas. Existem teorias diferentes, calcadas em pontos de vista teórico e metodológico, noções de sujeito e aprendizagem distintas, fruto das diferentes versões de verdade de cada sujeito, que ora permitem abordar uma questão, ora não.

Sobre essas diferenças teóricas, é imperioso lembrar que as teorias não nascem de outra fonte que não seja o sujeito – marcado por sua trajetória constitutiva, suas heranças e pelo império do desejo e dos significantes.

O equívoco é uma das questões que não parece ser fácil abordar pelas vias teóricas que consideram o sujeito como consciente e capaz de fazer escolhas sobre os usos aplicações dos conteúdos na escrita. Afinal, a própria noção de equívoco sinaliza uma contradição no seio dessas propostas.

Assim, Milner (1995) diz que os linguistas, normalmente, tratam a língua como se não houvesse falante. Afirmação essa que é promissora para um retorno às duas epígrafes desse tópico que possibilitam inferir que frequentemente não está em questão para a Linguística e para o campo que trata do ensino da Língua Portuguesa a possibilidade de haver inconsciente.

Se concebermos a dualidade “erro” e “acerto”, desconsiderando a hipótese da ocorrência de equívocos, levando em conta apenas que, a partir da aprendizagem, o aluno é capaz de aplicar os conteúdos aprendidos durante o processo de escrita, teremos o acerto como indício de uma suposta aprendizagem efetiva. Mas, se delegarmos as ocorrências de linguagem escrita em que o aluno consegue perceber o equívoco e dizer

sobre o modo que deveria ter escrito conforme a norma padrão à condição de “erro” estaremos, a meu ver, confundindo duas coisas distintas.

A diferença entre “erro” e equívoco em tela é a seguinte: O “erro” pressupõe que o sujeito não tenha sido afetado por um conteúdo formal sobre a língua, a despeito de esse conteúdo ter sido ou não apresentado em sala. Em outras palavras, seria como o vazio resultante do não comparecimento, sob nenhuma forma, dos ecos de um conhecimento em um ato enunciativo, seja ele falado ou escrito. Por essa perspectiva, o “erro” perde a conotação negativa que frequentemente tem na cultura e indicia, apenas, uma ausência completa, uma espécie de refração.

Esse “erro” que tem caráter de errância, de vazio, não seria a denúncia de uma aprendizagem frágil, e sim, da ausência de marcas, ressonâncias de um conhecimento que possa, na escrita, produzir algum tipo de efeito.

Já o equívoco, vincula-se àquilo que pode, em algum momento, comparecer nas produções de linguagem oral ou escrita, indiciando, por sua vez, que há efeito, que há marcas de um conhecimento que, ao menos em algum momento, pode intervir em uma produção escrita ou, até mesmo, comparecer na enunciação de um sujeito denunciando seus rastros.

Talvez o que estou configurando como “erro” denote o afastamento do sujeito de algo que pudesse, a partir, sobretudo, de um grande Outro, ser subjetivado e denunciado na mobilização das redes significantes cujos efeitos, hipoteticamente, fariam notar-se seja no plano da escrita ou na fala.

Ainda na órbita dos significantes, Milner (1995, p. 15) diz que: “Um modo singular de produzir equívoco, eis o que é uma língua dentre outras (...) a língua é, então, o que o inconsciente pratica, prestando-se a todos os jogos imagináveis para que a verdade, no domínio das palavras, fale.”

Desse modo, a despeito de todos os esforços didáticos, metodológicos, pedagógicos e de todo o investimento de um professor para com seus alunos, “(...) a língua, mesmo se a imaginarmos como totalidade enumerável, é também necessariamente marcada de heterogêneo e de não superpostos”. (MILNER, 2007. p. 19).

Por mais que propostas como a de Garcez (1998) tentem estabelecer passos para a extirpação de “erros”, ou que seja empreendido um esforço em classificá-los em tipos ante a tentativa de reforçar o conteúdo e sanar tais problemas, essas normas ou

parâmetros estabelecidos pelos manuais de ensino, sempre estarão, tendenciadas a desestabilizações, principalmente que emergem entre um e outro significante de uma rede simbólica, marcando essas irrupções.

Se não há como controlar a emergência dos equívocos de escrita, resta-nos um possível: haver-mos com seus efeitos. No que se refere a essa possibilidade, às vezes é preciso sim reforçar o conteúdo, repetir explicações, afinal, o sujeito jamais está pronto, acabado e, por vezes um ensino tem um efeito em um momento, outro em uma ocasião distinta.

Dadas as considerações sobre os equívocos de escrita, apresentarei, a seguir, as considerações sobre o conceito de grande Outro que nos auxiliará pensar na alienação do aluno para com os conhecimentos advindos do campo desse Outro. Além disso, esse conceito também será útil nas considerações sobre a rotação das quatro posições do discurso. No tópico, a seguir, discutirei as noções de Outro e outro de Lacan com o objetivo de esboçar que o endereçamento a um Outro é fundamental para que algo desse Outro possa promover efeitos naquele que a esse se dirige.

Esses conceitos serão precedidos, conforme já aludi na introdução, pela noção de Alienação, no item 3.4, com a intenção de supor que o conteúdo vinculado na transmissão de um professor posto na condição de Outro pode vincular-se, via efeitos de alienação.

No item 3.5, apresento a formulação dos quatro discursos de Lacan para dizer sobre essa possibilidade de produção do aluno frente ao próprio equívoco de escrita e agenciada na produção que se dá em cada uma das quatro posições do discurso para, finalmente, no terceiro capítulo, intitulado *sobre algumas coisas que podemos fazer com o que herdamos*, apresentar ao leitor o que se configura como a metodologia, problematização do corpus e suas possíveis conclusões, esboçadas em dado intervalo no tempo e no espaço.

3.3 O grande Outro

Esse conceito é determinado pela função que tem numa práxis.
(LACAN, 2008. p. 124)

(...) o sujeito tem uma dependência significativa do Outro.
(LACAN, 2008. p. 202)

(...) o saber, no final das contas, sempre vem do Outro (...)
(LEBRUM, 2010, p. 54)

Dentre os conceitos que integram a formulação teórica de Lacan, as noções de Outro e outro são fundamentais no dimensionamento da noção de sujeito por ele proposta. A tentativa de mobilizar tal conceito no âmbito do presente trabalho deve-se à tentativa de delinear alguns dos aspectos teóricos da versão de sujeito em questão que possibilitará contrapor os equívocos de escrita à noção de sujeito consciente, capaz de manipular os conteúdos aprendidos e aplicá-los na escrita, seja pelas vias de uma memória de trabalho ou de outra forma deliberada como, por exemplo, a existência de uma competência comunicativa, ou ainda pelo acoplamento dos conteúdos aprendidos na estrutura da língua.

Além disso, os conceitos de outro e Outro nos ajudam a rever a hipótese de que o professor produz uma espécie de inoculação do conteúdo no aluno, fazendo com que esse, sendo portador daquele, “seja capaz de¹⁶...”. Desse modo, enquanto na suposição da competência comunicativa o professor deve desenvolver as competências do aluno, na versão do sujeito lacaniano, o professor pode apostar¹⁷ no aluno e a ele ofertar¹⁸ sua transmissão, mas, sem garantias. Creio que os equívocos de escrita nos indiciam essa ausência de garantias.

As noções de Outro e outro também interessam aos objetivos do trabalho porque, conforme observaremos no item 3.4, é no endereçamento que se configura entre um agente e um outro que podemos ter sustentação de um dos discursos e, conseqüentemente, produção. E é nessa rotação que, conforme suponho, o aluno pode produzir algo sobre seu equívoco de escrita.

Tendo em vista esse endereçamento entre o agente e o Outro, é importante ressaltar que a alteridade é um aspecto fundamental para a existência do sujeito de linguagem, tanto que, em Lacan, a existência de seres falantes que precedem a existência do neonato é condição quase que primária para a possível passagem de corpo biológico à condição de sujeito, conforme Vorcaro (2004).

¹⁶ Os equívocos problematizados no *corpus* parecem um indício razoável de que se aplica o conteúdo aprendido.

¹⁷ A noção de aposta aqui se vincula ao objeto “a”. Dada o caráter de inacessibilidade do sujeito ao desejo, não nos interessa falar sobre o professor e seu desejo.

¹⁸ No seio dessa oferta, a formação do professor não é entendida como um saber agir e um saber fazer e sim, como uma (re)invenção em torno das teorias enquanto um ponto de partida que leve a outra coisa.

O outro (grafado com inicial minúscula) designa, conforme Lacan (2005) o semelhante e o Outro (com inicial maiúscula) que indica a instância de significantes que fazem *semblant* de verdade para um sujeito no qual eu suponho aquilo que me falta.

Enquanto o outro pode ser reconhecido como igual, semelhante ou rival, o Outro se vincula a um apelo ao Imaginário enquanto emissário ou portador de um saber, uma verdade, o amor, a cura ou o prazer, conforme Quinet (1999).

Em outros termos, o professor pode ocupar a posição de Outro para um aluno quando é posto no lugar daquele que sabe sobre a língua, que porta algo que a esse aluno, falta.

No seminário 13, intitulado O objeto da Psicanálise, Lacan produz uma espécie de analogia que pode ajudar na tentativa de circunstanciar a noção de grande Outro. Para ele

Quando sabemos como se comporta um cão diante daquele que é ou não chamado seu dono, sabemos, em todo caso, que a dimensão do Outro é importante para o cão. Mas, mesmo que não se tratasse de um cachorro, que fosse um gafanhoto ou uma sanguessuga, pelo fato de haver uma montagem de aparelho, a dimensão do Outro estaria presente.

Vocês me dirão que um gafanhoto ou uma sanguessuga, organismos pacientes na experiência, não sabe nada dessa dimensão do Outro. Estou inteiramente de acordo. É justamente por isso que todo o meu esforço, durante algum tempo, foi o de lhes mostrar a amplitude de um nível comparável a nós, o sujeito. No sujeito que somos tal como aprendemos a manejá-lo, há também todo um campo em que nada sabemos do que nos constituí. (LACAN, 2005. p. 70)

A ilusão de pontualidade, reconhecimento e delimitação da função de Outro e outro é um grande entrave na mobilização desse conceito e será necessário um investimento considerável da ordem do Imaginário nessa mobilização. A esse respeito, Lacan (1976, p.48) diz: “quando se traz à baila o Imaginário, têm-se todas as chances de se atolar”. Apesar dessa (in)determinação, há indícios que permitem supor a condição de grande Outro a partir da configuração de endereçamentos entre aluno e professor.

Entre atolar e seguir, a metáfora do cão domesticado e seu dono permite vislumbrar a presença do segundo como garantidora para o primeiro, de modo quase análogo à necessidade da sanguessuga no que se refere ao outro portador do sangue que ela precisa para viver.

Tais considerações viabilizam estabelecer que a figura do professor não seja, para cada aluno, outorgada por uma relação assimétrica com sua formação, com os conteúdos, métodos e técnicas de ensino. Em outros termos, há entraves e facilitadores na relação do aluno com os conteúdos apresentados em sala que adentram a ordem inconsciente sob as quais não há como controlar, nem mesmo pela outorga da formação.

Desse modo, o Outro, que também é barrado e suposto portador ou portador suposto daquilo que falta para um sujeito, torna-se um lugar ao qual se endereça e a partir desse endereçamento, algo da ordem do efeito pode ser mobilizado naquele que a esse outro se endereça.

Essa lógica leva-nos a supor nas relações pedagógicas entre professor e aluno que é pela ilusão de um Outro pleno e por um endereçamento da ordem do desejo a esse outro que o aluno pode se inscrever nessas marcas de um ensino que podem, posteriormente, comparecer, via efeitos, em sua escrita.

No seminário 11, intitulado os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise, Lacan diz que

O Outro é o lugar que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer. (LACAN, 2008, p.200)

Esse Outro se configura também como o lugar da(s) direção(ões) que faltam a um sujeito, em outros termos, esse Outro pode ser suposto no lugar de quem sabe como é certo escrever e a quem um sujeito, nesse caso, na condição de aluno, deve endereçar-se em um processo análogo ao professor de Língua Portuguesa que se dirige aos seus formadores ou a autores de referências que também são barrados.

Riolfi (1999) aborda o caráter de filiação à palavra do Outro, no que se refere ao sujeito que a esse Outro se endereça em busca de algo que, supostamente, lhe falta. Essa filiação que, conforme a autora tem efeitos de engajamento, nos leva a supor que esses significantes advindos do Outro podem promover um efeito na ordem dos significantes do aluno e, por sua vez, essa cadeia de significantes pode comparecer, também pela via dos efeitos, na escrita do aluno.

Os conteúdos, nesse aspecto, não dependeriam, exclusivamente, de uma ação pedagógica ativa do professor e de um papel passivo do aluno na recepção desses conteúdos. Se não há um engajamento inconsciente entre um e outro, os conteúdos

talvez estejam fadados a uma espécie de fracasso que independa da motivação e, até mesmo, de aspectos didáticos e metodológicos.

Sob essa perspectiva, o professor pode até indicar ao aluno exercícios estruturais, mas, pode ser que nem mesmo a repetição dos exercícios possa fazer com que efeitos desse conteúdo compareçam na escrita do aluno.

No primeiro item do capítulo I, fiz referência ao modo com que o discurso científico normalmente está vinculado à produção de pesquisas que se voltam às questões de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa e também me referi ao caráter homogeneizante com que as posições de aluno e professor são tratadas. Desse modo, o endereçamento ao grande Outro nos permite supor que o espaço da sala de aula não funciona na ordem de um professor que faz com que algo se desenvolva no aluno e sim, de um laço que pode se estabelecer e a partir do qual algo pode ser produzido.

Tendo em vista a noção de Outro, passarei agora à apresentação do conceito de Alienação que pode nos ajudar a pensar no modo com que o endereçamento a esse Outro pode encaminhar aquele que a esse Outro se dirige a uma mudança de posição frente ao próprio equívoco de escrita.

3.4 A Alienação

(...) Frederico II de Hohenstanfen no século XIII (...) o imperador germânico, que convivia com filósofos, queria saber qual era a língua das origens. Confiou uns quarenta recém-nascidos a amas com a ordem de nunca lhes falar. Assim, pensava ele que elas poderiam observar que língua emergiria naturalmente: o latim, o francês ou o alemão? O resultado? Nenhuma dessas crianças atingiu a idade de oito anos e Frederico II não obteve resposta alguma à sua questão. (LEBRUM, 2010, p. 61)

Essa alienação, meu Deus, não se pode dizer que ela não circula hoje em dia. O que quer que se faça, sempre se está um pouquinho mais alienado, quer seja no econômico, no político, no psicopatológico, no estético e assim por diante, não seria mau, talvez, ver no que consiste a raiz dessa famosa alienação. (LACAN, 2008, p. 205)

No primeiro capítulo, discuti a importância do ensino da norma padrão nas aulas de Língua Portuguesa e ressaltai a relevância que esse registro tem para a escrita e tentei apresentar como a abordagem dos exercícios estruturais, bem como do desenvolvimento da competência comunicativa, defendem que a norma padrão se automatiza na escrita do aluno. Além disso, em seguida, fiz algumas considerações sobre a noção teórica

designada memória de trabalho enquanto o que permite, dentro de uma das noções de sujeito e língua, que os conteúdos automatizados sejam aplicados durante a escrita.

Como essas três abordagens estão calcadas em uma noção de sujeito que, hipoteticamente, é capaz de controlar a escrita e conscientemente empregar os recursos da norma padrão, me propus, em seguida, a mobilizar as considerações de alguns autores para os quais a escrita também é um ato consciente e controlado visando discutir sobre como esses autores concebem a ocorrência dos “erros” para posteriormente tentar delinear a noção de equívoco de escrita com o objetivo de ressaltar que há como considerar uma inversão – que aprender os conteúdos que integram a norma padrão não se configura como uma garantia para que os mesmos sejam empregados, conscientemente, na escrita.

Essas retomadas aos tópicos anteriores devem-se à intenção de tentar reforçar um contraponto teórico que agora se firma a partir do deslocamento dos conceitos do campo lacaniano mobilizados no trabalho em questão. Tendo em vista a proposta desse contraponto, conforme já vislumbrado nos objetivos do trabalho, creio que o conceito de alienação ajude a supor sobre a hiância que se instaura, no sujeito, a partir da alienação fundada no laço com o Outro tanto no que se refere ao discurso na norma não padrão, quanto àquele que se configura, sobretudo, pelas vias do ensino, na norma padrão.

O conceito de alienação, conforme apresentado por Lacan no seminário 11, intitulado *Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*, permite, inicialmente, uma retomada à epígrafe do tópico em questão. Vejamos que a alienação envolve o movimento pelo qual o sujeito convoca a presentificação de algo que supõe no lugar de Outro – até no que se refere à moda. Em outros termos, supor o campo do sujeito não é possível sem considerarmos a existência do outro e dos significantes dos quais é portador.

Desse modo, no que se refere ao sujeito, Lacan (2008, p.204) diz que: “Se o pegarmos em seu nascimento no campo do Outro, a característica do sujeito do inconsciente é de estar, sob o significante que desenvolve suas redes, suas cadeias e sua história, num lugar”.

Partindo dessas considerações, podemos supor que uma criança tende, desde muito cedo, ao contato com os falantes de uma língua e é dado aos processos de

alienação que algo desse Outro pode comparecer, de algum modo, em suas manifestações de língua¹⁹, sejam elas faladas, escritas na variante padrão ou não padrão.

Como aprendemos a falar antes de escrever, nesse gesto de alienação à língua do Outro e até mesmo do outro, a norma padrão se constitui, via de regra, como uma espécie de um descompasso em relação àquilo que marca o passo de fala ou traços de escrita de um sujeito. Em outros termos, parece-me que a variante padrão vem a ser algo da esfera de um Outro sob o qual há um imperativo de que o aluno se aliene.

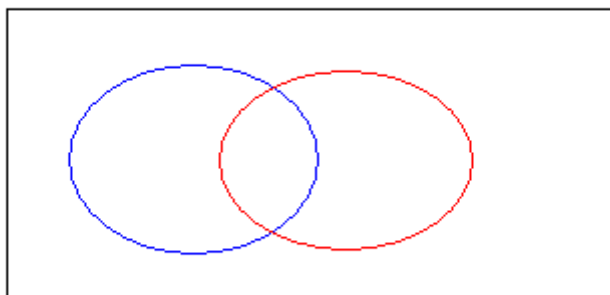
Enquanto a alienação pode ser entendida como um ato sob o qual algo do Outro se torna presente no sujeito, Lacan nos ensina que “A relação do sujeito ao Outro se engendra por inteiro num processo de hiância” (LACAN, 2008, p. 202). O que nos permite supor que, pelo prisma da visada teórica em questão, tanto a norma padrão, quanto a língua advinda do campo do Outro estão sujeitas, frequentemente, a algo do sujeito que marque uma diferença ou, em outros termos, uma desestratificação daquilo do Outro que se vinculou no campo do eu.

Essa hiância, conforme Lacan (2008), pode ser suposta, também, levando em conta que o Outro ao qual o sujeito se aliena, também é barrado, ou seja, ao se alienar ao campo do Outro, há um ganho, mas, também, uma perda. Ainda para Lacan (2008, p.206)

A alienação constitui nesse vel que – se a palavra condenado não suscita objeções da parte de vocês, eu a retomo – condena o sujeito a só aparecer nessa divisão que venho, me parece, articular suficientemente ao dizer que se ela aparece de um lado como sentido, produzido pelo significante, do outro ela aparece como afânise.

O recurso topológico apresentado a seguir, se configura numa tentativa de fazer menção à mostra que Lacan faz no seminário 11. Nesse esquema, podemos supor que o quadro seja o campo de linguagem ao qual o sujeito (representado pelo círculo azul) sustenta um laço com um Outro (representado pelo círculo vermelho) formando esse véu de reunião, sob o qual ante a qualquer escolha, algo se perde.

¹⁹ Nesse aspecto, creio poder dizer que se observamos a Sociolinguística por essa lógica, veremos o quanto o sujeito se aliena ao campo do Outro, mas sem apagar aquilo que de sua instância singular marca uma diferença na língua.



Essa perda é figurada pela interseção entre o círculo azul e o círculo vermelho ao qual Lacan se refere com o seguinte exemplo: Se um ladrão diz “ou a bolsa ou a vida”, há duas hipóteses – se a escolha recai sobre a bolsa, perde-se a vida e se a escolha recai sob a vida, perde-se a bolsa. Em outros termos, o vel da alienação implica no fato de que, ao ser feita uma escolha o sujeito terá perdido algo.

Em Lacan, o conceito de alienação também convoca o conceito de separação, mas, a análise aqui empreendida centra-se mais no primeiro conceito devido a duas questões principais: Em primeiro lugar, ao se alienar às questões que integram a variante padrão, o sujeito parece não se separar, por completo, da variante não padrão. Em segundo lugar, a noção de separação, em Lacan, vincula-se mais a uma espécie de reinvenção do sujeito frente ao que estava alienado do que ao abandono ou apagamento de tal questão.

Desse modo, a emergência do equívoco de escrita parece ter uma profunda relação com a disparidade entre essas redes de significantes às quais um sujeito se aliena e que se acirra com aquilo que do sujeito pode emergir no intervalo entre os significantes que marcam tanto uma quanto outra rede.

Há uma espécie de dessimetria que marca a tensão entre uma ocorrência de escrita em que é grafado, por exemplo, *os meninos foi* e o intervalo de tempo entre um outro olhar que possibilita uma enunciação que reitera os recursos da norma padrão com uma enunciação verbal no qual é dito *os meninos foram*, ou, a explicação de que no trecho escrito houve um problema de pluralização entre substantivo, artigo e verbo.

A título de reiteração, sob a perspectiva do sujeito lacaniano, o conteúdo, no que se refere à posição imaginária de uma escrita perfeita ou dita de qualidade, é marcado pela posição, por exemplo, dos gramáticos, escritores de renome ou outras condições de

autoridade nas quais delegamos e haurimos via suposição de Outro, portador de um saber que tem porte de verdade sobre a língua.

Sob os imperativos desse endereçamento, e de uma possível alienação a recursos da norma padrão, o sujeito não teria condições de escrever pelas vias de uma dialética sob a qual um conteúdo garantisse uma aplicação ou, até mesmo, o apagamento da norma não padrão que integra, inclusive, aspectos constitutivos de um sujeito no que concerne a uma língua e ao Outro a quem esse sujeito se dirige.

Creio que os conceitos designados Outro e alienação tenham nos ajudado a esboçar como, em se tratando do sujeito lacaniano, podemos pensar a relação do aluno com os conteúdos estudados e também com o hiato que se instaura entre escrita, norma padrão e não padrão e a emergência do sujeito no intervalo entre um e outro significante.

Mais o que os conceitos de equívoco, Outro, alienação e quatro discursos teriam a ver com os objetivos do trabalho em questão? Quando faço menção à possível relevância dos equívocos de escrita para as aulas de Língua Portuguesa, estou admitindo, em primeiro lugar, que os equívocos, naturalmente, ocorrem e, em segundo lugar, que eles são relevantes porque, a partir deles, algo pode ser produzido pelo aluno no laço estabelecido com o professor.

Essa produção pode dar-se no desenrolar de uma intervenção diante do equívoco que seja pautada no seguinte: ao se implicar com o aluno e seus equívocos de escrita e proporcionar um espaço para que este fale de seu texto, ao contrário de tratar tais equívocos como erros que prescindem exclusivamente de um reforço de conteúdo escolar, o professor pode viabilizar, ao convocar que o aluno responda por algumas questões de sua escrita, um processo em que o próprio aluno assume algumas das alterações que devem ser feitas em seu texto, frente ao equívoco e a necessidade de adequação à norma padrão convocada pelo Outro.

Talvez, esse endereçamento ao aluno seja um gesto, conforme a hipótese da dissertação, que pode agenciar mudança(s) de posição(ões) enunciativa desses alunos frente aos próprios equívocos a partir dos efeitos da intervenção do professor, propiciando ao aluno a possibilidade de mobilizar uma produção em torno do conhecimento submetido ao gesto de equívoco.

Assim, apresentarei, em seguida, a noção de discurso para, posteriormente, proceder à análise do *corpus*.

3.5 Os Quatro Discursos

Segundo Lacan, o discurso é uma estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra, sempre mais ou menos ocasional. (...) é um discurso sem palavras. É que sem palavras, na verdade, ele pode muito bem subsistir. Subsiste em certas relações fundamentais. Estas, literalmente, não poderiam se manter sem a linguagem. Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas. (LACAN, 1992. p. 11)

No seminário 17, intitulado *O Averso da Psicanálise*, Lacan nos possibilita pensar que quando se estabelece um laço social entre aluno e professor, sobretudo, nas relações em que o segundo seja posto na posição de Outro para o primeiro, algo possa ser produzido. Essa produção, de certa forma, independe dos recursos didáticos, metodológicos e pedagógicos utilizados pelo professor e um bom indício disso é que, às vezes, por mais que tais recursos sejam sofisticados, há alunos que se tornam imunes a eles e ao professor.

A preponderância desse laço social é, inclusive, um dos fatores que podem viabilizar a alienação, por parte do aluno, por exemplo, no que se refere a saberes que integram a variante padrão da Língua Portuguesa. Alienação essa que não apaga, nem substitui a alienação do aluno a um modo de dizer e escrever que não se enquadre na variante padrão.

A lógica topológica dos quatro discursos viabiliza, quando o professor dirige-se ao aluno e propicia um espaço para que o mesmo responda pelo possível equívoco de escrita, que algo possa ser produzido pelo aluno em relação a esse equívoco. Produção essa que pode ser, inclusive, a retomada dos conhecimentos que sucumbiram ante a ocorrência do equívoco.

Assim, importa considerar que em todos os discursos em que se estabelece um laço entre sujeitos algo pode ser produzido. E, para que tal produção ocorra, é necessário considerar, dentre outros fatores:

1) A relação entre elementos que serão apresentados a seguir e que compõe esses discursos:

a) S1 – significante mestre que tem potencial de verdade. Conforme Lacan (1992, p. 12): “S1 vem representar alguma coisa que por sua intervenção no campo definido, no ponto em que estamos como o campo já estruturado de um saber”.

b) S2 – ou saber. Lacan (1992, p. 20) diz que: “o campo próprio do escravo é o saber, S2.” Esse saber, para Lacan, está vinculado a um saber fazer do qual o Outro é portador.

c) \$ - sujeito barrado, dividido pelo significante.

d) a – condensador de gozo e causa do desejo.

2) A relação de elementos, conforme Lacan (1992) e a leitura subsidiária de Castro (2009), convoca a articulação entre lugares nos quais esses elementos transitam e se afetam. Esses lugares são posições em que os elementos se alternam ante o endereçamento que se estabelece entre os sujeitos, nesse caso, aluno e professor.

_____ → _____

3) Operadores: Esses operadores lógicos concentram-se na relação estabelecida entre os elementos e as funções a partir do laço entre os sujeitos:

Agente em posição de semblant → outro

Verdade produção

Esses elementos (letras); lugares (quadrantes) e as funções (operadores lógicos) configuram a existência dos quatro discursos, a saber: Universidade, Mestre, Histórica e Analista.

A partir de considerações do campo da álgebra, Lacan propõe essas estruturas de discurso que propiciaram supor sobre essas quatro modalidades de laço social. Antes de prosseguir com a apresentação de cada um dos discursos que nos permitirão supor a produção do aluno ante o confronto com o equívoco de escrita, creio ser prudente apresentar uma consideração feita por Lacan no seminário 11, quando faz menção ao uso dos recursos da topologia:

Cuidado! São suportes para o pensamento de vocês, que não deixam de ter artifícios, mas não há topologia que não demonstre suportar-se de algum artifício – é justamente o resultado do fato de o sujeito depender do significante, dito de outro modo, de uma certa impotência do pensamento de vocês. (LACAN, 2008. p. 205)

Com esse cuidado, é importante lembrar que, em Radiofonia, Lacan inclui na definição dos quatro discursos a noção de impossibilidade, dizendo que entre as barras, ou seja, entre os lugares há uma impossibilidade. Creio que essas considerações deixem claro o caráter de suposição tanto no que se refere a como é suposta uma passagem de um discurso ao outro, quanto à rotação entre essas posições do discurso.

Ressalto que os conceitos mobilizados do campo da Psicanálise lacaniana no âmbito do trabalho em questão nos permitem uma suposição, mas jamais, uma apreensão e descrição do sujeito frente ao equívoco de escrita. Vejamos como funciona

1) Discurso da Universidade: $S_2 \rightarrow a$

$S_1 \quad \$$

No discurso da Universidade o saber ocupa o lugar de agente e se dirige ao outro enquanto um objeto a que se configura na produção de um sujeito dividido, barrado. A impossibilidade, nesse discurso, parece se configurar entre o saber e o objeto a, ou seja, essa impossibilidade parece vincular-se a um impossível de educar a partir do saber.

Segundo Riolfi (1999. p. 215-216)

Trata-se de um discurso resultante de um giro de um quarto de volta que faz surgir como dominante um saber desnaturado de sua localização primitiva (a posição do Outro no discurso do Mestre). Em posição de agente está o saber, que, visando a operação impossível de dominar o real sobre o qual se interroga, potencializa que o S_1 no lugar da verdade acabe agindo como mandamento (...) o Discurso Universitário costuma ser eficaz em produzir um sujeito que deve ser conforme o saber que agencia o discurso no qual ele é *formado*.

O discurso da Universidade nos ajuda a pensar em como a formação do professor de Língua Portuguesa tende a se vincular com a tentativa de formar um aluno conformado com esse saber. Em outros termos, sendo o saber o agente do discurso da Universidade, o professor poderia, na relação com o aluno, agir intencionado pela tentativa de impor ao outro tal saber.

Também, na sua preponderância, o discurso da Universidade possibilita, conforme Pereira (2005) a tentativa de fazer com que o Imaginário prevaleça ao Simbólico, visando fazer jus àquilo que é definido por um campo e legislado por um grupo eleito como doutores do saber.

2) Discurso do Mestre: S1 → S2

\$ a

O agente tenta ocupar, na posição de mestre, o semblant de que é uno, que tem a verdade que, a bem dizer, lhe falta. O discurso do Mestre nos ajuda a pensar nos momentos em que o professor dirige-se na posição de agente portador de uma verdade sobre a língua e a escrita ao aluno colocando-o na posição daquele que aprendeu o conteúdo estudado, ou seja, que tem um saber. Supondo que o aluno tem esse saber, o mestre pode exigir que na articulação com a escrita o aluno, enquanto sujeito dividido possa produzir o que o professor espera. Parece-me que na passagem do discurso do mestre para o discurso da histérica é possível, em alguns casos, situar a ocorrência de inúmeras queixas dos professores ante a não produção dos alunos do modo com que o mestre, agenciado pelo discurso da Universidade, espera.

3) Discurso da Histérica: \$ → S1

a S2

O discurso da Histérica se configura quando o sujeito dividido, barrado, na posição de agente interroga ao outro que supostamente teria um saber sobre seu mal estar por estar no lugar de verdade. Nesse movimento, o sujeito esbarra com o objeto a que lhe endereça ao desejo. Para Riolfi (1999), em sua leitura de Lacan, o discurso da Histérica leva a uma produção de saber, independentemente do contexto de análise. Essa produção pode ter caráter de criação que leve o sujeito a uma mudança de posição em relação a alguma questão.

Conforme Almeida (2010) o cerne de produtividade do discurso da histérica no espaço escolar centra-se na possibilidade de tais sintomas não marcarem uma repetição insistente. Quando o discurso da histérica emerge, ele acaba por produzir efeitos no discurso do mestre possibilitando que esse venha a produzir algo pelas vias dessa demanda.

4) Discurso do Analista: a → \$

S2 S1

Vejamos que o discurso do Analista inicia-se por um giro de quarto de volta no discurso da Histérica. Do mesmo modo, da posição de verdade no discurso do Analista, há um retorno à posição de agente do discurso da Universidade que faz uma espécie de fechamento entre o circuito dos quatro discursos.

O discurso do Analista, conforme Riolfi (1999), é aquele que pode possibilitar que o sujeito possa mobilizar relações entre os significantes que o leve a outra(s) posição(ões) que não sejam aquela(s) com a(s) qual(is) estava alienado. O discurso do Analista, ainda conforme a autora, pode levar o sujeito à uma produção sobre sua verdade. Lacan (1992, p.112) diz que

Em se tratando da posição dita do analista – nos casos, aliás, improváveis, pois haverá mesmo um analista?, quem pode saber?, mas teoricamente podemos postulá-lo -, é o próprio objeto a que vem no lugar do mandamento. É como idêntico ao objeto a, quer dizer, a isso que se apresenta ao sujeito como a causa do desejo, que o analista se oferece como ponto de mira para essa operação insensata, uma psicanálise, na medida em que ela envereda pelos rastros do desejo de saber.

No discurso do analista, o analista em posição de agente pede que o outro fale e, estando esse outro na condição de \$, esse sujeito pode mobilizar redes significantes a partir das quais uma produção pode ser configurada nas vias de um S1 ou verdade que leve esse sujeito a um saber.

Conforme Riolfi (1999, p.35), “a mudança de posição subjetiva está relacionada com a rotação dos discursos, ou seja, com a operação de um giro de quarto de volta que faz com que de um discurso se passe para outro.” Ou seja, quando um agente, na posição de *semblant* se dirige ao outro, este tende a uma produção que se volta a algo que é posto no lugar de verdade.

Em seguida, apresentarei as considerações metodológicas do trabalho e posteriormente a análise do *corpus* para tentar discutir sobre os possíveis desdobramentos enunciativos do aluno frente aos seus equívocos de escrita, após a intervenção do professor, centrada na aposta, de um lado, no aluno e, de outro, na possibilidade de que algo seja produzido a partir da ocorrência de equívocos.

IV – Capítulo III SOBRE COISAS QUE PODEMOS FAZER COM O QUE SABEMOS

4.1 Metodologia

Com efeito, o que é apreensível no nível do discurso concreto sempre se apresenta, em relação ao engendramento do sentido, numa posição de ambiguidade, dado que a linguagem volta-se para objetos que já incluem em si alguma coisa da criação que receberam da própria linguagem. (LACAN, 2010, p. 35)

Muitos linguistas defendem que, a partir de Saussure, a Linguística adentra na órbita da ciência. Se ela tornou-se uma ciência, conforme Milner (1997), ela é uma ciência do empírico, do mesmo modo que os demais campos que sustentam esse estatuto.

Se o discurso da ciência deixa como herança para o campo em questão um modo teórico metodológico de abordar o objeto da Linguística que faz com que a língua e suas questões estejam submetidas, sob a visada empírica, a procedimentos que visam a produção de proposições teóricas a partir, principalmente, de regularidades experimentais que excluem manifestações singulares como, por exemplo, os equívocos de escrita²⁰, essa herança nos interessa apenas no sentido de apontar o que se apaga ante a higienização do singular que emerge nos equívocos de escrita.

Considerando tal estatuto de ciência e sendo possível supor o caráter empírico da Linguística, esse trabalho sustenta-se epistemologicamente fora da hipótese de que, via método e percepção o homem pode desvendar as leis que regem a língua e sua escrita, para, posteriormente, formalizá-las e ensiná-las para que, por sua vez, o aluno domine essas leis e regras e controle a língua ou faça nela intervir a norma padrão.

Nesse aspecto, retomo o aforismo lacaniano já mencionado de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” que autoriza, por essa perspectiva, a seguinte afirmação: a língua, ao permitir as operações de um sujeito na ordem dos significantes, interdita esse sujeito a uma verdade sobre essas operações.

²⁰ No item 2.1 do capítulo I fiz referência à herança vinculada ao discurso científico e seu legado nos cursos de pós-graduação em linguística, bem como à possível vinculação entre essa herança e a frequente exclusão do singular em muitas pesquisas que tratam dos “erros” de escrita. Como exemplo da exclusão de evidências dessas emergências singulares, apresentei no tópico designado erro, alguns dos exemplos em que a motivação do discurso científico fomenta essa exclusão.

Em outros termos, a partir da Psicanálise, não há como abordar a língua e seu funcionamento na ordem do Simbólico de modo que seja possível formalizar um conjunto de conhecimentos estabilizados que se tornem aplicáveis para controlar as redes de significantes.

Em consequência disso, o aporte metodológico, entendido aqui como caminho para a sustentação da verdade de um sujeito sobre um objeto de estudos, será empregado como via para uma problematização que tem o intento de marcar uma posição sobre a possibilidade de uma produção, por parte do aluno, no que se refere aos seus equívocos de escrita a partir da intervenção do professor.

No que se refere a tais intervenções, desdobro-me em duas posições imaginárias: a de professor dos alunos participantes da pesquisa e também a de pesquisador na qual analiso ocorrências que também participei. Nesse sentido, remonto o leitor à introdução desta dissertação, quando ressalto o embate entre a minha *práxis* em sala de aula e abordagens do Ensino de Língua Portuguesa em confronto com alguns conceitos da Psicanálise que integram eixos de sustentação da dissertação.

Sendo assim, durante a apresentação dos dados e sua análise, conforme já dito, mantereí um pseudônimo para fazer referência aos alunos participantes da pesquisa, mas, no que se refere às minhas tomadas de posição diante da ocorrência dos equívocos de escrita, mantereí meu nome próprio na transcrição como uma forma de reforçar a existência e posição de um sujeito.

Metodologicamente, a tentativa de problematizar o discurso acadêmico no âmbito do trabalho sustenta-se na visada de que a partir do Imaginário é possível constituir uma posição sobre um dado objeto de estudos, tendo em vista, principalmente, o arcabouço teórico que me afeta, na condição de professor e de pesquisador, bem como as questões que surgem a partir de uma *práxis* em sala de aula. Assim, tomo por pressuposto que:

O dado, portanto, não é jamais “dado”, ou seja, algo que se vislumbre como tal a *priori* e independentemente. Trata-se de uma construção determinada em certo sentido, pelo ponto de vista do pesquisador, que está determinado, por sua vez, pelo modo como incide nele a teoria que assume a lente teórica por meio da qual vê o (seu) mundo. (AGUSTINI E BERTOLDO, 2011, p. 122).

Postas tais considerações, ante o objetivo de problematizar, via transcrição das gravações de aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação, que ministrei a uma

turma de oitavo ano, no primeiro semestre de 2012, composta por 17 alunos que estudam em uma escola filantrópica da cidade de Uberlândia, MG. Cabe ressaltar que esses alunos, em sua maioria, são provenientes, em grande parte, de camadas sociais mais pobres e, em sua maioria, esses alunos tem acesso à leitura e escrita principalmente por intermédio da escola.

As aulas são divididas, conforme já exposto, em conteúdos enquadrados no âmbito da Literatura, Língua Portuguesa e Redação cuja orientação teórica norteadora é a linguística textual e também as noções de letramento e gêneros do discurso. Além disso, as produções de texto também são feitas levando em conta os três passos da escrita propostos por Antunes (2003), a saber: momentos de planejamento, produção e revisão.

No que se refere às aulas de Literatura, na condição de professor que ministra as aulas, sigo as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Literatura incluindo, nessas aulas, momentos de leitura e produção textual.

Nas aulas de Língua Portuguesa, o livro didático é facilitador do estudo de questões também postas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e às vezes perde lugar para outros temas e questões que são tomadas por prioritárias ou que se vinculem aos interesses e necessidades gerais dos alunos.

Após adotar a proposta de Antunes (2003) no que se refere a planejar o texto, escrevê-lo e, posteriormente, revisá-lo, os alunos tem produzido, em média, um texto por semana, alternando entre um texto literário e um não literário, pois, há indícios nessa *práxis* de que quanto mais o aluno tem oportunidade de trabalhar em torno de um único texto, melhor esse texto fica.

No instante da revisão, os alunos também tem a oportunidade de terem seus textos lidos pelos colegas, o que parece ajudá-los no que se refere, principalmente, a (re)conhecer qualidades e problemas no texto do outro e, também, a produzir um juízo sobre esses textos e ter contato com o juízo dos colegas sobre esse texto antes que na condição do professor dessa turma, eu faça as intervenções finais.

Após essa pequena contextualização sobre as aulas e os alunos que delas participam, resalto que as intervenções transcritas que serão problematizadas no *corpus* foram feitas durante as aulas de revisão e correção, ou então, em momentos em que os alunos eram atendidos individualmente, tendo por prioridade aqueles que apresentam maiores dificuldades.

Ao implicar-se com o aluno e seus equívocos de escrita ou ao admitir uma relação entre sujeito e língua que não fosse da ordem do controle, o professor pode viabilizar, ao convocar que o aluno responda por seu texto, um processo em que o próprio aluno venha a assumir algo de si em sua escrita.

E dado também ao objetivo de problematizar, via transcrição, os possíveis equívocos de escrita e a(s) possível(is) mudança(s) de posição do(s) aluno(s) frente ao suposto equívoco a partir da minha intervenção, essa problematização será feita levando em conta que:

1º a partir de um investimento da ordem do Imaginário supus, na condição de professor, e durante a intervenção que é apresentada na forma de transcrição, que o aluno tivesse cometido um equívoco de escrita. Com base nessa suposição, dirigia-me aos alunos pedindo que os mesmos falassem sobre os possíveis problemas de escrita em determinados trechos do texto, na tentativa de que o aluno se afetasse pelo equívoco e produzisse uma enunciação que indiciasse a produção de um saber do aluno sobre esse equívoco.

2º A partir dos trechos da transcrição levo a termo, para a análise (1), o momento que indago aos alunos sobre partes de seu texto que, supostamente, apresentam equívocos. (2) os possíveis efeitos observáveis na transcrição que indiciam um desdobramento do aluno frente ao equívoco e à intervenção. (3) a enunciação verbal do aluno sobre o equívoco que permitirá considerar que, a despeito de conhecer algumas normas da escrita na modalidade padrão, algo irrompe na escrita, sinalizando a ocorrência de um equívoco de escrita.

Os alunos serão referenciados por pseudônimos, a saber: Sofia, Breno e Flávia e os alunos que, por ventura se apresentarem durante a intervenção também assim terão suas identidades resguardadas. A escolha dessas três intervenções foi feita, em meio a outras, devido ao fato de sinalizarem bem essa possível rotação das posições do discurso e devido à minha **hipótese** de que esses três alunos se reportam à minha posição de professor como sendo da ordem de um Outro, que será melhor detalhado no tópico subsequente.

Na tentativa de esboçar uma pequena apresentação desses alunos, e muito distante de supor a possibilidade de considerar que a história de vida determine um comportamento desses alunos ou de cair no engodo de que tal história de vida permita

explicar a ocorrência dos equívocos de cada um, farei algumas considerações sobre cada um dos informantes do trabalho.

Sofia tem 13 anos e indicia ser uma aluna que tem gostado muito de ler e também de escrever. É muito agitada, faz tudo muito rápido e tem tantas ideias que às vezes se perde em meio a tantas coisas que quer fazer e falar. Tem pouca paciência para planejar seus textos e quase sempre trata os mesmos como se estivessem perfeitos logo que termina de escrever. Escreve muito rápido e não gosta de ter que planejar seus textos.

Breno também tem 13 anos e é outro menino muito agitado. Tão brincalhão que às vezes é difícil falar sério com ele. No ano passado, ele foi meu aluno e tinha asco declarado de qualquer atividade de leitura e escrita. Atualmente, ele tem me surpreendido: virou fã declarado de Shakespeare após ler Romeu e Julieta.

Flávia tem 14 anos e é uma menina que se comporta de modo muito calmo e sereno em sala de aula. Normalmente, demonstra uma grande dificuldade em fazer os exercícios e também em se envolver com os conteúdos e atividades escolares. Ela também indicia uma grande dificuldade com a leitura e a interpretação.

4.2 Análise do *Corpus*

3.5.1 Intervenção no texto de Breno

A problematização em torno do atendimento a Breno e também das possíveis mudanças de posição enunciativa do aluno frente aos supostos equívocos de escrita estão divididas, dado à sua extensão, em blocos sequenciais que são referidos em algarismos romanos, sendo que, cada parte de um bloco é demarcada por letras do alfabeto.

O texto de Breno foi escrito em Fevereiro de 2012 e o objetivo da atividade que norteou sua escrita era a produção de um texto expositivo argumentativo sobre os impactos do programa de televisão *Big Brother Brasil* na cultura do país e nos hábitos da população. Antes da produção da redação, estudamos alguns textos que defendiam posições a favor e contra o programa em questão. Primeiramente, os alunos tiveram a oportunidade de planejar o texto e de discutir em grupo a estrutura do planejamento, principalmente, com o objetivo de identificar a mobilização incoerente de argumentos e,

também de observarem como os demais colegas estavam vislumbrando a produção a ser escrita.

Os textos foram escritos em casa pelos alunos e, posteriormente, entregues ao professor. Desse modo, as intervenções resultam de uma aula de correção com a participação do aluno.

3.5.1.a Primeiro bloco

I.a. Diogo: Durante uma aula que teve como objetivo a intervenção nos textos produzidos pelos alunos, dirijo o olhar a um deles, mostro uma folha fazendo referência ao texto que eu já havia analisado antes da aula e digo – Esse aqui é seu Breno!

I.b. Breno: A Marina tá gritando, você tem que brigar com ela!

I.c. Diogo: ok! Não, nós não viemos aqui para brigar! Vem cá Breno!

I.d. Breno: Ichhhhhh!

Por mais que durante uma formação em Letra aprendamos a estabelecer critérios de correção para um texto, raramente somos persuadidos quanto à relação singular de cada aluno com a escrita. Essa relação singular inclui, inclusive, o modo com que cada aluno se posiciona diante das duas variantes, sendo que alguns demonstram um vínculo mais forte com a variante padrão e outros, como parece ser o caso de Breno, uma ocorrência maior de equívocos frente a essa hiância.

O apagamento da referência a essa singularidade no espaço de formação e formação continuada de professores, quase sempre é fomentado pelas heranças teóricas que levam a considerar que um aluno, após a aprendizagem, aplica e controla os conhecimentos escolares que se referem à variante padrão em detrimento da variante não padrão, conforme a circunstância ou contexto, sem dificuldades.

Breno, durante muito tempo, se irritava ao extremo com as correções e por mais delicadas que elas fossem, ele parecia tomar uma correção como uma espécie de desabono às suas capacidades e isso parecia fomentar uma tensão nesse laço.

Assim, o que está em questão, não é meramente um texto e um professor que deve corrigi-lo, e sim, corpo e linguagem em embate na relação. Essa irritação de Breno parece apontar, dentre inúmeras suposições, para a renúncia exigida ao aluno no que se refere a ir além do simples fato de ter condições de escrever, chegando a produzir um texto conforme o ensejo, nesse caso, da configuração escolar.

A aluna que Breno diz ter gritado durante a aula e que não estava gritando, apresenta poucos equívocos em sua escrita. Avançando nos perigos da interpretação, Marina demonstra uma satisfação imensa quando praticamente não aponto problemas em seu texto e usa de várias estratégias na tentativa de que eu elogie sua escrita enquanto tenta se exibir para os colegas como uma espécie de “melhor aluna da sala”.

Ultimamente, Breno tem se mostrado mais aberto às intervenções e quando convocado a esse ato, normalmente, se utiliza de uma série de desculpas para não conversarmos sobre seu texto. A despeito de tais resistências, ele recua, mas não recusa as intervenções. Ao contrário de Breno, Marina insiste para que seu texto seja lido, observado e exibido.

A intervenção no texto de Breno segue conforme veremos a seguir.

3.5.1.b Segundo Bloco

II.a. Laura (interrompendo meu diálogo com Breno): Professor, você tem *super bonder*?

II.b. Diogo: Se eu tenho *super bonder*? Lá na minha casa eu tenho. Em seguida, aponto o dedo para a tarefa da aluna e olho com firmeza para seu caderno. Laura responde com um sorriso pálido, denunciando ter reconhecido que não era momento para se preocupar com *super bonder* e sim, com a tarefa designada na aula.

A intenção de prosseguir com a correção esbarra com algumas pequenas interferências dos demais alunos que deveriam, em duplas, continuar se revezando para que cada um deles pudesse ler e comentar os textos produzidos pelos colegas enquanto eu atendia-os individualmente.

3.5.1.c Terceiro Bloco

III.a. Pego o texto de Breno, fico de pé ao lado dele, e começo a ler o seguinte trecho, a saber, o primeiro parágrafo de sua redação - *No ano de 1999, na Holanda, um grupo de **cientistas** tiveram a ideia de (...)*. Em seguida, apontando o dedo para a palavra **cientista**, escrita pelo aluno no plural, pergunto: Isso aqui é singular ou plural?

III.b. Breno: Plural!

O trecho apontado no texto de Breno já resguardava a minha suposição quanto à ocorrência de um equívoco²¹ de escrita no que se refere à grafia da palavra ***cientista***, escrita, no texto de Breno no singular em detrimento do esperado ***cientistas***, no plural.

Essa pequena ocorrência nos permite considerar que há um hiato entre o que Breno de fato escreveu e a sua resposta sobre tal trecho após a minha pergunta. Assim, Breno indicia ter se alienado aos conhecimentos de pluralização advindos do campo do Outro, mas nesse caso, tais conhecimentos não compareceram durante a sua escrita e sim, apareceram em sua enunciação que decorre da minha indagação.

Essa ocorrência nos possibilita desconfiar da suposição de que há uma memória de trabalho, conforme já discutido em tópico anterior, que mobiliza os conhecimentos durante uma produção escrita e a admitir que o sujeito emirja no intervalo entre um significante e outro marcando essa desestabilização. Quando o conhecimento sobre a pluralização da palavra ***cientista*** falha no gesto de escrita e o reconhecimento da ausência dessa pluralização ressurge na enunciação de Breno, percebemos a hiância instaurada entre variante não padrão e padrão ante as quais Breno vacila.

Se Breno fosse portador de uma memória de trabalho e a mesma estivesse se apresentado fragmentada durante a escrita, por que ela teria se desfragmentado tão rapidamente durante o início da minha intervenção? Se fosse possível acoplar os conhecimentos da variante padrão na estrutura da língua, como prevê a abordagem dos exercícios estruturais, por que a capacidade de Breno responder pelo seu equívoco de pluralização não seria suficiente para que essa mesma resposta fosse mobilizada em ato durante a escrita?

Questões como essas reforçam a relação contingencial e singular de Breno com a escrita apontando para a tensão entre a alienação à variante padrão como também, à variante não padrão, ambas advindas do campo do outro.

Ao observar a escrita de Marina pela lupa teórica que não admite equívocos de escrita, talvez um professor dissesse que ela comete poucos “erros” de escrita porque demonstra ter aprendido os conteúdos, ou seja, adquirido conhecimentos. Por outro lado, Breno também demonstra ter adquirido conhecimentos, afinal, ele tem condições de reconhecer o problema de pluralização em seu texto e a despeito de ambos terem conhecimentos, a relação de cada um com a escrita é singular.

²¹ Não há consenso entre os gramáticos sobre um modo único de pluralização acompanhada por substantivo coletivo.

A aposta no aluno, nesse caso, parece centrar-se no meu endereçamento enquanto professor a Breno, como também, nas saídas encontradas para tentar driblar suas resistências e sua agitação sem que disso surja um embate improdutivo para ambos. Essa aposta parece não ser exclusivamente unilateral, afinal, há alunos que a despeito de todas as nossas tentativas de estabelecer laço, se mostram em total recusa a essa oferta.

Nesse pequeno excerto, há a possibilidade de inferir sobre o funcionamento do discurso da Universidade que parece vigorar no laço.

No algoritmo desse discurso, o agente seria S2, ou seja, o saber do qual o professor torna-se representante. O outro, ao qual o agente se dirige, nesse caso, seria o aluno colocado na condição de objeto a. O direcionamento do agente ao outro levaria a uma produção. Nessa produção, o saber S2 que professor representa e hauriu com base nos mestres, que resguardam S1 como verdade, reapareceria na nova construção enunciativa de Breno.

Desse modo, enquanto professor represento e agencio esse saber haurido nos trabalhos dos gramáticos e outros autores que legislam e formalizam ou estabelecem parâmetros para a escrita dita padrão. Em outros termos, autorizado por esse saber advindo da minha formação, me dirijo a esse outro em sua condição de objeto a enlaçando-o para entrar em uma relação outra com a própria escrita.

Frequentemente, o agente, no discurso da Universidade, se dirige ao outro objetivando educar como se ele não soubesse. No caso da intervenção em análise, talvez seja possível dizer que não me dirijo a Breno como se ele não soubesse e sim, como se ele estivesse, de fato, se equivocado, com a tentativa de encaminhá-lo, pelas vias de uma produção, à norma padrão de pluralização da palavra ***cientista*** na frase em questão.

Como a produção resultante do endereçamento do agente ao outro no discurso da Universidade é um sujeito barrado, dividido, representado por \$, não há como garantir que esse manejo faça com que um equívoco da mesma natureza ocorra na escrita de Breno em outro momento.

Considerando a lógica dos discursos na trama dos laços sociais, é possível dizer que, durante a intervenção no texto de Breno, o tipo de laço que estabeleci com meu aluno norteou-se na lógica do Discurso da Universidade em detrimento ao discurso da Histórica. Essa espécie de troca institui supostamente, uma configuração em que o saber atua como agente substituindo, por exemplo, um conjunto de queixas improdutivas que

poderiam surgir da minha parte, como, por exemplo: você precisa prestar mais atenção. Veja: você sabe que deveria escrever ***cientistas***! Então, porque escreveu ***cientista***?

Não se trata, no âmbito do presente trabalho, de defender que o professor tenha total controle da ocorrência desses discursos, muito menos, de dizer qual ou quais os discursos o professor deve fazer operar. Afinal, é preciso relembrar a dimensão inconsciente da ocorrência desses discursos e até mesmo a relação dos mesmos com o desejo de um sujeito. Talvez, muito mais do que usar esses discursos, somos nós usados por eles a partir de determinantes inconscientes.

A mudança de posição de Breno entre a enunciação ***cientista*** escrita em seu texto e a sua nova enunciação sobre o mesmo trecho durante a minha intervenção, parecem sinalizar que a ausência de uma resposta dada por mim sobre seu equívoco e o espaço concedido a ele para que respondesse por sua produção, encaminharam uma criação – em outros termos, a retomada de um saber que sucumbiu ao equívoco.

3.5.1.d Quarto Bloco

IV.a. Diogo: após conversarmos sobre a concordância da palavra ***cientistas***, prosseguimos a partir da minha sinalização na palavra ***tiveram*** – E aqui? Singular ou plural?

IV.b. Breno: Singular

IV.c. Diogo: Tá... *Cientistas* ***tiveram***? Como é isso aqui?

IV.d. Breno: hummm, cientistas ***teve***!

IV.e. Diogo: Ahhh, tá vendo que não é plural!?

Em IV.b e VI.e, podemos notar a preocupação com a concordância do verbo ***teve*** com a palavra *grupo*, que aparecem na frase escrita por Breno do seguinte modo: “No ano de 1999, na Holanda, um grupo de ***cientistas*** ***tiveram*** a ideia de (...)”. Mais uma vez, a estrutura do discurso da Universidade parece vigorar na tentativa de operar uma filiação de Breno, enquanto outro, ao saber vinculado ao S2 enquanto agente sob os imperativos da variante padrão na tentativa de convidá-lo a se inscrever em tal variante de modo mais consistente.

Corroborando com Riolfi (1999), a incidência do registro Imaginário no que se refere ao ensejo por uma Língua Portuguesa una, fomenta a aposta na possibilidade de esse aluno filiar-se aos pressupostos da variante padrão. Os desdobramentos dessa

intervenção parecem denunciar uma filiação do aluno a alguns recursos da variante padrão que se esfacelam diante desse sujeito barrado, dividido e marcado pela hiância entre variante padrão, não padrão e as demandas do Outro frente ao seu texto.

As mudanças de posição do aluno denunciam a relevância de um equívoco de escrita para o processo de intervenção em detrimento da sua higienização ou substituição por correções imediatas comuns no processo de correção. Conforme as orientações metodológicas para correção de “erros” de escrita apresentadas no trabalho em questão, uma das minhas posturas, diante do um suposto “erro”, seria explicar, novamente, um conteúdo sobre o qual o aluno demonstrasse fragilidade na aplicação, mas, como podemos perceber, é possível jogar com essa espécie de saber não sabido que falha sem, necessariamente, recorrer a explicações repetitivas que só retomariam algo que Breno já conhece.

Desse modo, a intervenção parece ser um recurso que possibilita brincar ante o furo do Simbólico. Vazio esse que pode abrir para a criação, a mudança de posição do aluno e possibilitá-lo uma forma de reforçar a inscrição, pelas vias de sua própria palavra, em outro modo de dizer e escrever.

3.5.1.e Quinto Bloco

V.a. Diogo: Dirigindo-me a outra parte do texto onde supus a ocorrência de outro equívoco, tento fazer, novamente que Breno se afete por seu próprio equívoco. – Tá faltando um acento onde?

V.b. Breno diz apontando com o dedo – Aqui, no éééé!

Nos blocos I, II, III e IV, percebemos o comparecimento de efeitos dos conhecimentos escolares que denunciam a alienação do aluno aos mesmos no que se refere, sobretudo, à pluralização. Também notamos o não comparecimento de alguns dos conhecimentos que ele demonstra ter na própria escrita, o que reforça a consideração de Lacan (2008) no sentido de que o processo de alienação não está desvinculado de uma alternância.

As mudanças de posição enunciativa de Breno puderam ser percebidas nas ocorrências: *cientista* e *cientistas*, *tiveram* e *teve* e parecem ter sido fomentadas, principalmente, pela alternância das posições integrantes do funcionamento do discurso

da Universidade e da aposta na possibilidade de Breno haver-se com essa condição de equívoco.

Em seguida, na relação corpo linguagem determinada por sua posição frente ao Outro, a saber, seu professor e ao seu olhar motivado por esse Outro frente à sua própria escrita, Breno se afeta pela ausência de acentuação na letra “e” que descaracterizava a necessidade do “é”, no contexto da frase por ele escrita. A mudança de posição enunciativa de Breno frente a esse equívoco configura-se na dialética entre agente e Outro e, principalmente, da demanda desse Outro representativo suposto de uma escrita em conformidade com o saber, via S2 que nesse caso, agencia a variante padrão.

Ocorrências dessa natureza parecem sinalizar a hipotética alienação do aluno tanto no que se refere a elementos da variante padrão quanto da variante não padrão. Não creio ser possível dizer que foi a partir da minha intervenção que o aluno alienou-se à variante padrão, mas, que essa intervenção parece ter levado Breno a uma escolha que parece atender uma demanda do Outro com relação à sua escrita, mesmo ante uma hiância entre essas duas variantes.

3.5.1.f Sexto Bloco

VI.a. Continuo lendo o texto em voz alta e aponto o dedo em um determinado trecho dizendo – Esse artigo o aqui, vai ser singular ou plural?

VI.b. Breno: Plural!

VI.c. Diogo: Por quê?

VI.d. Breno: Porque é os Estados Unidos.

Nesse trecho, Breno havia escrito a frase “O *Estados Unidos*” e eu apostava na possibilidade de que ele estivesse se equivocado durante a escrita. No ensejo de obter uma resposta do aluno sobre esse suposto equívoco, mantive a minha posição de representante do saber, pedindo a Breno que tomasse a palavra fazendo uso de sua posição de outro, no intento de que ele pudesse responder pela sua produção escrita.

Aproximando tal intervenção a um laço estabelecido na lógica do Discurso da Universidade, pode-se dizer que a mesma foi animada por uma discreta dissimulação de minha parte. Afinal, colocado na condição de professor e representante do saber na lógica desse discurso, eu julgava pela via desse saber, que Breno não havia escrito

conforme deveria, sendo assim, interessava-me mais que ele, ao fazer uso da palavra, enunciasse do lugar desse discurso do que, meramente, repetir as minhas correções.

Apesar de todo o trabalho mobilizado por tais intervenções, elas parecem muito mais frutíferas do que as simples anotações feitas nas redações dos alunos no gesto de correção porque permitem ao aluno jogar com essa hiância da linguagem.

A partir disso, a mudança de posição enunciativa de Breno indicia, ao dizer “Porque é os Estados Unidos” o afastamento do aluno com relação ao modo que havia escrito a mesma frase em seu texto. Esse afastamento denuncia uma espécie de retomada de um saber que sucumbiu ao equívoco em seu texto, sendo que essa retomada parece dizer respeito a uma mudança de posição que atende à demanda do grande Outro.

É no jogo com essa hiância entre variante padrão e não padrão, e no laço sustentado entre o agente S2 e o outro objeto a que se opera a tentativa de fazer com que Breno assuma uma posição enunciativa em conformidade com o que prevê a variante padrão. A lógica do discurso da Universidade, nesse caso, parece reatar a relação de Breno com um modo outro de escrita que condiz com muitas das exigências sociais com relação à escrita.

Em consequência disso, por mais que não seja simples supor uma negociação de sentidos na lógica do discurso da Universidade, essa negociação parece ocorrer durante as intervenções. Não para que o aluno escolha, mas para que, ante a representatividade da figura do professor, o aluno possa aderir à variante padrão em detrimento à variante não padrão que, discretamente, fica reconhecida nas intervenções como a modalidade de escrita que deve ser substituída ou então, que não deveria aparecer.

3.5.1.g Sétimo Bloco

VII.a. Diogo: humrum! E aqui? É **produziu** com o que?

VII.b. Breno: **Produziu** com z, porque como que vou escrever produziu com z?

VII.c. Diogo: Tá, mais qual é o problema que tem aqui depois do z?

VII.d. Breno: Ahhh, tem que ter u... é o u né? É uuuuu néé!

VII.e. Diogo: Isso! No lugar de l, é o que?

VII.f. Breno: Uuuuu!

No item 2.6 do presente trabalho, percebemos, conforme o trabalho de Monteiro (2010) a referência do autor aos “erros” relacionados às questões fonéticas como o que, supostamente, pode ser identificado quando Breno escreve em seu texto a palavra *produzil*, ao invés contrário de produziu.

Esse tipo de “erro”, na visão do autor, diz respeito às ocorrências em que os alunos escrevem conforme falam, mantendo uma relação entre uma letra e um valor, prevalentemente sonoro. Ainda conforme o mesmo autor, esse tipo de “erro” tende a se reduzir à medida que o aluno lê e escreve com mais frequência.

Se retomarmos a prescrição de Garcez (1998) endereçada aos professores, diante de um erro o professor deveria:

1° Coletar os erros do aluno.

2° De posse dos erros do aluno, o professor precisa, para erradicar esses erros, fazer um levantamento dos mesmos.

3° Após o levantamento, esses erros devem ser catalogados por tipos. Exemplo: concordância, acentuação etc.

4° O professor deve, em seguida, fazer o levantamento da frequência desses erros para saber se são significativos ou não (a título de observação, o autor não deixa claro o que seria erro não significativo).

5° O professor deve mapear os erros mais graves.

6° O professor deve planejar o foco de ensino e revisão com base nos erros mais graves da turma ou de cada aluno.

Nesse sentido, o fato de Breno ter demonstrado em VII.b uma confusão com relação à ortografia da palavra ***produziu***, não quer dizer que ele não tenha condições de escrever tal palavra. Afinal., em VII.d, Breno demonstra, ao contrário de ter “errado”, que o ato de escrever inclui o ato de equivocar-se frente à escrita. Desse modo, os seis passos para a correção de “erros”, na versão de Garcez (1998) parecem entrar em contradição, no que se refere à possibilidade de erradicar erros e parecem nos convidar à produtividade de intervenção frente aos equívocos.

A irrupção de efeitos do Real marca a primeira tentativa de intervenção sinalizada em VII.a e VII.b evidenciando a relação contraditória do sujeito com a linguagem, nesse caso, na modalidade da escrita. Quando pergunto a Breno: “*E aqui? É produziu com o que?*” ele me responde, primeiro, em tom afirmativo: “***Produziu*** com z (...)” e depois, ele mesmo coloca em questão sua afirmação anterior quando completa

em tom interrogativo: “(...) *por quê? Como que vou escrever **produziu** com z?*”, para, após a intervenção apresentada em VII.c, responder, de pronto, sobre o seu equívoco de escrita no trecho, afastando-se, de certa forma, da posição titubeante sobre uma mesma questão ortográfica sob a qual ele posteriormente indicia conhecer.

As intervenções no texto de Breno prosseguem sem referência a ocorrência de outros equívocos de escrita e centrou-se, principalmente, em problemas específicos de textualidade.

Nessa problematização, percebemos a condição de sujeito cindido no que se refere, principalmente, às ocorrências que indiciam a existência de um conhecimento teórico demonstrado pelo aluno que permite reconhecer um desvio da variante padrão e também de uma produção do aluno que valida esse conhecimento a despeito de uma escrita equivocada referente a esse mesmo conhecimento.

A intervenção na escrita de Breno nos demonstra que, ante a ocorrência de equívocos, o gesto de intervenção em oposição ao de correção, parece atender mais ao aluno, quando considerado como sujeito singular. A proposta de intervenção parece também ser condizente com um aluno considerado em um funcionamento de linguagem que está sujeito ao furo.

Em seguida, encontra-se a análise feita em torno das intervenções no texto de Sofia.

3.5.2 A Intervenção no texto de Sofia

Cada aluno precisou, no ano letivo cuja coleta de dados deu-se, ler um livro por mês. A escolha desse livro foi feita conforme o ensejo de cada aluno e realizada em paralelo ao estudo de outros textos trabalhados a partir das aulas de Literatura.²²

As intervenções feitas diante dos equívocos de escrita de Sofia resultam de uma atividade de Literatura que ocorreu da seguinte forma: cada aluno deveria produzir um

²² Conforme a recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de Literatura no nível fundamental deve ter como um de seus objetivos o desenvolvimento do gosto pela leitura. Esse objetivo esbarrava em dois problemas. Primeiro, que a condição socioeconômica da maioria dos alunos não permitia que os mesmos adquirissem livros com frequência e segundo, que a biblioteca da escola contava com poucos exemplares que possuíam mais de um volume. Assim, entre não ler e ler a partir dos livros que estavam à disposição, os alunos se dirigiam à biblioteca, manuseavam diversos livros e escolhiam aquele que lhes despertasse mais interesse. Se o aluno não se identificasse com o livro, ele poderia trocá-lo por outro.

texto literário que possibilitasse o encontro de personagens do penúltimo e último livro lido. Desse modo, Sofia uniu em seu texto dois personagens de livros distintos e fez com que, na sua narrativa, eles se apaixonassem e se casassem.

O texto não passou pelas mesmas etapas de planejamento que a redação de Breno, dado à intenção fluída que procurei incitar no que se refere à tentativa de uma escrita que se aproximasse do estilo literário. As intervenções foram feitas durante uma aula semelhante à que intervi no texto de Breno.

Assim como na intervenção feita no texto de Breno, a análise da intervenção no texto de Sofia será dividida em Blocos, que serão separados por algarismos romanos e em trechos que serão referenciados por letras do nosso alfabeto.

3.5.2.a Primeiro bloco

I.a. (O trecho a seguir resulta de uma parte do trabalho empreendido com Sofia e seu texto, a saber, aquela que faz referência, na transcrição, às intervenções diante dos supostos equívocos de escrita encontrados no texto da aluna). Começo a intervenção assim: *Lê a linha 8 em voz alta pra mim!*

I.b. Sofia: Sócrates e Jéssica **eram** muito **íntimos**.

Quando me dirijo à Sofia em I.a., pedindo a ela que lesse a linha oito do seu texto, eu esperava de pronto, que ela falasse diretamente sobre os seus supostos equívocos, a saber, ter escrito em seu texto: “Sócrates e Jéssica **era** muito **íntimos**”, mas, ao contrário do que eu gostaria, ela lê a frase como se nenhum estranhamento pudesse surgir.

Ao contrário de Breno, que percebeu com rapidez as próprias trocas ortográficas, Sofia lê o trecho com naturalidade em I.b, como se nada de diferente tivesse ocorrido entre o que ela escreveu e o que ela leu a partir de tal escrita. O que nos remonta aos gestos singulares do aluno que se estendem até mesmo com relação à leitura. Essa ocorrência leva a pensar, também, no modo com que o aluno pode ou não se afetar a partir das anotações que por vezes são feitas pelos professores durante a correção das redações que os mesmos entregam a seus alunos²³.

²³ Os gestos de intervenção surgiram em minhas aulas a partir de circunstâncias nas quais eu percebia que os alunos não compreendiam o que eu havia escrito durante a correção das redações. Em alguns momentos, devo admitir que só percebia que as minhas observações não

Apontar “erros” por escrito no texto do aluno durante o processo de correção supõe que esse aluno tenha condições de ler exatamente o que foi escrito pelo professor. Às vezes, além de ter condições de ler as observações feitas pelo professor, o aluno consegue mobilizar um gesto de reescrita, mas, conforme observamos na reação de Sofia, às vezes o aluno sequer compreende tais anotações.

Indignado com essa leitura discrepante e, de certo modo, sem saber muito bem o que fazer diante dela, procuro manter a continuidade da intervenção que esbarra, às vezes, com o incerto e o inesperado. Ante esse vazio, recorro à outra pergunta na tentativa de prosseguirmos até que eu percebesse uma mudança de posição enunciativa de Sofia frente à frase que ela mesma escreveu.

I.c. Diogo: Tá, lê de novo pra mim: (silêncio) Sofia: Sócrates... (silêncio).

Quando percebo que Sofia não se afeta pelo equívoco de escrita, em I.c, volto a pedir que ela leia o mesmo trecho com a intenção de que a partir de uma outra posição no tempo e de uma leitura que não se pode mais dizer a mesma, ela se veja diante de algum estranhamento ao retomar sua escrita.

A princípio meu ato fracassa novamente, pois em I.c., Sofia silencia, e depois pronuncia apenas o Substantivo *Sócrates* de modo reticente. Após esse silêncio, com o olhar firme para o texto e sem demonstrar ansiedade, ela retoma de modo enfático:

I.e. Sofia: Sócrates e Jéssica **eram** muito **íntimos**!

Percebo assim que a posição do olhar de Sofia ante o meu pedido de releitura e a sua postura constante de observar o texto não eram suficientes, até então, para que a mesma falasse sobre os dois problemas ortográficos que estavam escritos. A despeito disso, em sua enunciação verbal, já era possível notar a correção subsidiada pela alienação a pressupostos que integram a variante padrão da Língua Portuguesa mais que, a despeito disso, não emergiram no ato de escrita. A seguir, encontra-se a continuidade da intervenção que parece demonstrar o meu esforço para que essa filiação a S2 (que representa a variante padrão), fosse destacada em detrimento ao modo que Sofia havia escrito o trecho em análise.

estavam claras quando alguns alunos questionavam o que eu havia escrito no texto deles. Em contrapartida, em várias situações, eu havia especificado muito bem no texto dos alunos quais eram os problemas ou equívocos, mas, a despeito disso, os mesmos não compreendiam o que eu estava dizendo. Assim, preferi empregar o tempo que gastava fazendo anotações extensas nas redações em momentos nos quais eu pudesse conversar com o aluno sobre tais problemas previamente assinalados no texto.

3.5.2.b Segundo bloco

Na tentativa de fazê-la afetar por seu equívoco, pois não parecia suficiente apenas que a aluna produzisse uma enunciação condizente com o saber, interrogo a ela:

I.f. Diogo: Tá, mas aí ai você tá lendo pra mim que Sócrates e Jéssica **eram** muito **íntimos**, mas, como é que apareceu na sua escrita?

I.g. Sofia: **Era** muito **íntinos**

I.h. Diogo: Olha que legal!!!

I.i. Sofia olhando para o texto diz: Ai no **íntimos** eu puis **íntinos**.

I.j. Diogo: Isso, então tá vendo que você escreveu **era** e, quando você foi ler pra mim, você leu **eram**? Tá vendo que tem um probleminha aí de singular com plural com o verbo?

I.k. Sofia: humrum! (relendo o restante do texto)

I.m. Diogo: Olha que legal né, você escreve **era** e, na hora de ler...

I.n. Sofia: Plural no verbo!

Se considerarmos que essa intervenção vincula-se à lógica do Discurso da Universidade, é possível dizer que, ao representar o saber que é o agente do discurso, insisto, nos itens 1.a, 1.c, 1.e e 1.f, para que, no laço entre o agente e o outro algo possa se desdobrar encaminhando Sofia a uma produção vinculada à possibilidade da aluna promover algum deslocamento no sentido de perceber que sua escrita destoava do saber o qual eu representava naquele instante.

O modo com que Sofia escreveu é passível de leitura e entendimento e também, não interfere gravemente no sentido de comprometer os fatores de textualidade de sua produção, mas, não se enquadra no que via S2 exige-se do aluno no contexto escolar. Nesse discurso, o saber impera e tenta subjugar o outro a esse saber.

Nessa modalidade de intervenção, espera-se que ao contrário de repassar um conhecimento ao aluno, esse possa reaver tal conhecimento, mesmo que enunciativamente, ante a emergência do equívoco. Talvez seja possível dizer que ao mesmo tempo em que S2 mobiliza saberes que visam a aderência de Sofia à variante padrão, há também uma bateria de significantes que mobiliza um saber que permita considerar a aluna em sua condição de sujeito do inconsciente, viabilizando uma manobra a partir da qual o gesto de correção é substituído pelo ato de intervenção.

Como Sofia, até 1.e, não dá indícios de perceber seu equívoco de escrita e como na relação entre agente e outro algo emperrava um deslocamento na estrutura do discurso que encaminharia Sofia a uma produção, em 1.f introduzo uma nova manobra para tentar fomentar o embate entre Sofia entre o saber e aquilo que, para a variante padrão, seja uma espécie de saber falho ou inaceitável.

Após essa manobra, a aluna lê em 1.g, o mesmo trecho que já havia lido em 1.b e 1.e, de modo diferente, ou seja, sem operar, enunciativamente, a sua filiação à variante não padrão. Essas ocorrências destacam muito bem a emergência dos equívocos de escrita e sinalizam a hiância de Sofia frente a dois modos de dizer, praticamente, a mesma coisa.

A posição enunciativa de Sofia parece manter um processo que insiste mais não avança nos tópicos 1.b e 1.e. Dada a não conformidade do modo com que Sofia escreveu com o saber do qual eu era representante. A interferência realizada em 1.f, parece levá-la a uma produção, a saber, a construção de um olhar outro com relação à escrita da frase em questão que a possibilitou em 1.i e 1.n fazer um movimento que indicia o confronto entre sua filiação à variante padrão e aquilo que a esse saber é antagônico.

Os movimentos enunciativos de Sofia nos convidam a rever a proposta da abordagem que defende a memória de trabalho da aluna. Se Sofia fosse portadora de uma memória que resgatasse os conhecimentos adquiridos para serem empregados durante a escrita, o que aconteceria com essa memória que “funciona” após a intervenção, mas fracassa no gesto de escrita?

Dizer que a aprendizagem acopla os recursos da variante padrão na estrutura da língua, conforme a abordagem dos exercícios estruturais parece-nos incitar uma contradição, no sentido de que essa acoplagem não garante, conforme prevê tal abordagem, que o aluno produza o emprego “eficiente” das formas linguísticas.

Quando os profissionais que investem na abordagem da competência comunicativa insistem no fato de que o professor deve fazer com que o aluno adquira as competências linguísticas eles apostam no Imaginário de que, ao adquirir uma competência, o aluno tem condições plenas de fazer uso controlado dos conhecimentos adquiridos no espaço escolar. Ao mesmo tempo em que essa aposta da ordem do Imaginário permite que algo possa ser produzido, ela apaga o fato de que, mesmo diante de uma pretensa competência comunicativa, algo pode falhar.

Após esse trecho transcrito da intervenção, Sofia e eu continuamos discutindo outros impasses do texto que se referiam às questões de ordem textual e da organização das informações nos parágrafos. Dado o nosso interesse específico nos equívocos de escrita, passarei agora à análise da intervenção feita no texto de Flávia.

3.5.3 A Intervenção no texto de Flávia

A proposta de trabalho que levou à produção do texto de Flávia é a mesma que deu origem à escrita do texto de Sofia, anteriormente analisado. Enquanto Sofia utilizou seu texto para fazer com que personagens de livros distintos viessem a se casar, Flávia uniu personagens dos dois livros que leu em uma história de aventura, ficção e mistério.

Flávia é muito tímida, às vezes fala pouco durante as aulas e intervenções. Parece não gostar muito de escrever e, quando escreve, tende a ser muito breve e a produzir orações confusas. Raramente ela gosta de um livro e o lê até o final.

As análises apresentadas, a seguir, referem-se a um trecho da transcrição onde é possível perceber as intervenções diante dos equívocos de escrita da aluna e os desdobramentos que advém dessas intervenções. No restante da gravação, estão registradas discussões sobre questões estruturais do texto e sobre a disposição dos parágrafos. Os trechos da intervenção que convém ao foco do trabalho estão divididos em blocos, mencionados por algarismos romanos e também em subdivisões que são caracterizadas por letras do nosso alfabeto.

3.5.3.a Primeiro bloco

Quando li o texto de Flávia em casa, percebi trocas ortográficas que pareciam equívocos. Durante essa leitura, assinalei os trechos em que eu supunha a ocorrência de impasses e quando estava diante da aluna, retomei os trechos assinalados pedindo a ela que lesse um desses trechos do seu texto que aponte com o lápis, tendo por objetivo que ela percebesse o equívoco.

Supor que o aluno tenha se equivocado envolve outra suposição: que ele tenha sido afetado por saberes que circulam no espaço escolar e que tais saberes sucumbiram aos efeitos do inconsciente durante o ato de escrita. Tendo em vista a possibilidade de reatar-se com os significantes que resguardam tais saberes, a intervenção diante dos

equivocos começa como podemos perceber a seguir, com a leitura que Flávia faz de um dos trechos que aponte em seu texto. Vejamos o primeiro.

I.a. Flávia: E ela também vê que *sua* irmã e ela não *está* e depois ela descobre que (...).

I.b. Diogo: Tá, vamos parar aqui. O que é que a gente pode achar como problema aqui, nesse *está*? Que ela e sua irmã não...?

Em 1.a, Flávia lê em conformidade com o que havia escrito em seu texto, ou seja, parece não perceber que escreveu *está* ao contrário de *estavam* em uma oração em que o verbo faz menção a dois sujeitos. Diante dessa ocorrência, eu apostava que Flávia havia se equivocado e que conseguiria produzir uma enunciação outra que fizesse coro com a variante padrão no que se refere à pluralização. Eu apostava também que noções de pluralização não eram um tema que Sofia desconhecesse por completo e em consequência disso, que a aluna não houvesse produzido um “erro”.

Nesse sentido, vale relembrar que Breno e Sofia leram os trechos que aponte em texto de cada um como se não houvesse equivocos e ao contrário deles, Flávia não produz de imediato, uma enunciação que demonstra uma vinculação à variante padrão. Tendo em vista a suposição de que o laço estabelecido entre mim e Flávia funcione na lógica do discurso da Universidade, talvez seja possível dizer que ao representar o saber, insisto em 1.b, na tentativa de fazer com que Flávia não releia o trecho em intervenção do mesmo modo que leu em 1.a, ou seja, caracterizado pela variante não padrão que destoa de S2 que, nesse caso, refere-se a uma bateria de significantes que vinculam-se a conhecimentos sobre pluralização.

Se no discurso da Universidade o saber visa formar e conformar o outro a esse saber, para que essa intervenção angariasse a adesão de Flávia a tal saber em detrimento do modo com que havia escrito o seu texto, insisto na continuidade da intervenção visando, nessa lógica de enlaçamento social, que Flávia se engajassem em outra relação com a língua frente à hiância entre variante padrão e não padrão.

I.c. Flávia parece ler o texto silenciosamente, fica calada, espero um tempo e retomo: Que ela e sua irmã não *está*?

I.d. Flávia: É uai!

Em I.d., Flávia reafirma o que escreveu em seu texto com firmeza, mantendo-se aparentemente indiferente à possibilidade de perceber um equivoco em sua escrita. Em 1.d, Flávia parece contestar a possibilidade de qualquer problema em seu texto, o que

aponta para o a continuidade de seu engajamento à variante não padrão e o seu distanciamento em relação aos significantes que possivelmente a permitiriam enunciar o mesmo trecho marcando sua inscrição na variante padrão.

3.5.3.b Segundo bloco

Como a posição do agente, no discurso da Universidade, almeja que o outro seja condizente com o saber aventado por esse discurso, a saída que encontro para tentar fazer com que Flávia estabeleça um laço, nesse momento específico da aula, é incentivá-la a continuar observando seu texto e relendo a mesma frase. Assim, prossigo.

I.e. Diogo: Que ela e sua irmã não *está*? Será que é o *está* mesmo? Que ela e sua irmã, temos duas pessoas, não é?

I.f. Flávia: balança a cabeça afirmativamente.

Em 1.e, insatisfeito com a ausência de um indício de mudança de posição enunciativa de Flávia que denunciasse uma transição da variante não padrão para a variante padrão, incluo outro elemento visando um novo afetamento de Flávia com relação à própria escrita.

I.g. Diogo: Aí, normalmente é singular ou plural?

I.h. Flávia? Plural!

Em I.h, surpreendo-me com a resposta de Flávia que indicia um desdobramento enunciativo quando ela emprega o termo *plural* para responder ao questionamento que enderecei a ela em I.g. Em 1.b, eu já supunha que Flávia tivesse condições de retomar os seus conhecimentos sobre pluralização e reconhecer o equívoco, mas, não bastava que ela dissesse apenas a palavra plural, era preciso que ela retomasse sua filiação a S2 chegando ao ponto de uma nova enunciação condizente com a variante padrão. Tendo em vista esse ensejo, prossigo:

I.i Diogo: Plural! Então, que ela e sua irmã não o queê?

I.j. Flávia: Não *estavam*!

Em 1.j, Flávia avança em relação à ocorrência do tópico 1.h, ou seja, após ter dito a palavra plural, muda de posição enunciativa e, ao contrário de repetir a expressão não *está*, transita para a forma não *estavam*. Essa ocorrência nos coloca em confronto com a hiância entre variante padrão e não padrão para o sujeito e da possibilidade de

errância desse sujeito frente a esse hiato. No intento de confirmar a resposta de Flávia, pergunto:

I.k. Diogo: Hummm! Então o que tem de problema aqui?

I.l. Flávia: Tem que eu coloquei errado!

3.5.3.c Terceiro bloco

I.m. Diogo: Tá, mais, assim, agora que já colocou errado, vamos pensar no que vai acontecer aqui! E ela também vê que sua irmã e ela não?

I.n. Flávia: *Está!*

I.o. Diogo: Hãa?

I.p. Flávia: *Estáaa!*

A hiância entre variante padrão e não padrão parece se acirrar entre 1.n, e 1.p, quando Flávia alterna entre os dois registros. Essa alternância nos indicia a instabilidade do conhecimento, ou seja, ora ele se apresenta, ora ele sucumbe. Tal alternância nos remonta à possibilidade de questionar a abordagem designada memória de trabalho, afinal, se Flávia possuísse uma memória que resgatasse os conhecimentos advindos do espaço escolar durante a sua produção escrita, talvez ela não incorresse na substituição da forma *está* ao contrário de *estavam*.

De outro modo, supor que os conhecimentos escolares possam ser acoplados à estrutura da língua e empregados conforme a necessidade do aluno, não parece ser condizente com o caso de Flávia. Se a aluna tivesse condições de aplicar os conhecimentos sobre pluralização de modo controlado, seja no ato da escrita ou fala, possivelmente, ela não apresentaria essa alternância entre duas formas linguísticas de modo quase espontâneo.

I.q. Pouco tempo depois, com entonação muito firme, Flávia: *Estavammm!*

Nessa errância denunciada pela forma *estavammmmm*, Flávia alterna entre as formas *está* e *estavam*, convidando-nos a supor que a adesão a S2 não é tão simples quanto parece, afinal, a entrada nessa lógica convoca o aluno a uma relação diferente com a linguagem. Quando Flávia diz em 1.l, *tem que eu coloquei errado*, percebemos que a própria aluna mobiliza a noção de erro para nomear o seu gesto. O que nos leva a pensar também que o discurso da Universidade deixa marcado na cultura que há um saber e que aquilo que se constrói em oposição a esse saber, não seria correto.

I.r. Diogo: Isso! Veja que você repetiu duas vezes o *está* e, depois, você viu que era o *estavam*, né? Tá vendo que tem um problema aqui com o plural.

I.s. Flávia: Então!

I.t. Diogo: Beleza?

I.u. Flávia: Humrum!

I.v. Diogo: agora, vamos ver outras coisas aqui...

Como é possível notar, Flávia indicia sua alienação tanto a elementos da variante padrão quanto da variante não padrão. A despeito dessa alienação, percebe-se que a aluna transita entre as duas formas linguísticas e, por fim, parece sustentar em 1.q, uma nova vinculação com a variante padrão.

A intervenção no texto de Flávia prossegue após 1.v, em torno da discussão de de outros problemas de escrita que referem-se a questões textuais.

“Tempo de concluir”

A maioria de nós não se preocupa com o tempo e o espaço, seja o que seja, mas todos nos perguntamos em alguma ocasião o que é o tempo, como começou e onde nos leva. (STEPHEN, 2001, p.65)

À guisa de conclusão, retomo a introdução da dissertação, em que fiz referência à importância do entrecruzamento de três eixos para a apresentação deste estudo. Esses eixos são: o meu percurso de formação em Letras, o contato com conceitos da Psicanálise lacaniana e a *práxis* que empreendi em sala de aula.

De fato, no ano de 2006 eu estava imbuído, de um lado, por uma certeza e de outro, por uma esperança. Eu esperava aprender como a língua funcionava neurologicamente e estava certo de que os pesquisadores da universidade me apresentariam conhecimentos científicos inquestionáveis sobre as questões de linguagem.

A ausência de consenso teórico entre funcionalismo e gerativismo foi uma das primeiras questões que me fizeram desconfiar de alguns dos conhecimentos apresentados no âmbito acadêmico que eu supunha absoluto. Por mais que o Discurso da Universidade visa a produzir um sujeito formado e conformado aos saberes que são agenciados nos laços sociais que se dão nessa lógica, esse trabalho marca um modo outro de olhar para as heranças advindas do campo do ensino de Língua Portuguesa frente às ocorrências de sala de aula.

Nesse sentido, o conceito de nó borromeano e os registros Real, Simbólico e Imaginário foram fundamentais para que, ao admitir o sujeito do inconsciente, eu pudesse chegar a uma posição outra no que se refere tanto às divergências teóricas encontradas no âmbito da universidade quanto à importância dessas teorias às quais nós professores, de certa forma, nos alienamos e mobilizamos em nosso cotidiano de trabalho.

A partir dessa admissão, passei a compreender que toda formulação teórica vinculada ao ensino de Língua Portuguesa envolve-se no investimento Imaginário de seus proponentes no sentido de tentar intervir diante do Simbólico, quase sempre, sem a admissão do Real. Sendo assim, tais proponentes são colocados no lugar de grande Outro para muitos professores que a esse lugar de *sujeito suposto saber* reportam como se esse saber não esbarrasse em nenhuma falta, em nenhum Real.

Conforme destacado, se toda formulação teórica empreende-se no investimento Imaginário de tentar intervir diante do Simbólico, esse trabalho, com todas as suas limitações, configura-se como um destino dado a algumas das heranças recebidas e que se referem ao modo com que o “erro” de escrita é tradicionalmente abordado teoricamente: como se não houvesse Real.

Admitir que o equívoco (quando o conhecimento falha) incide na escrita só foi possível a partir do embate entre a *práxis* em sala de aula, o confronto com abordagens voltadas para o Ensino de Língua Portuguesa e alguns conceitos da Psicanálise que permitem considerar o sujeito em sua hiância ante o furo no Simbólico.

Desse modo, sustentar uma implicação com o aluno e seus equívocos de escrita e proporcionar um espaço para que os alunos falem sobre sua própria escrita, conforme a *hipótese* da dissertação parece ter proporcionado a Breno, Sofia e Flávia um espaço para que os mesmos produzissem uma mudança de posição enunciativa em relação aos equívocos de escrita, retomando, assim, os conhecimentos que sucumbiram no gesto de escrita marcando a incidência do equívoco.

Sendo assim, os gestos de intervenção parecem prescindir, dentre outros fatores, de situações em que o professor possa induzir o aluno à tentativa de se afetar pelo próprio equívoco de escrita. Ao ser convidado a perceber o próprio equívoco, o silêncio às vezes é necessário no intervalo que marca a distância entre o aluno ser afetado pelo equívoco e o seu gesto de produzir um deslocamento enunciativo que indicie a retomada do conhecimento que sucumbiu ante o equívoco.

Nas abordagens que apresentam uma pauta para o processo de correção dos “erros”, é comum a defesa de que um “erro” denota a ausência de conhecimento. Ao contrário dessa lógica, os equívocos de Breno, Sofia e Flávia bem como de tantos outros alunos que indiretamente auxiliaram nos deslocamentos que configuram esse trabalho, ajudam a perceber que o sujeito do inconsciente representa um desafio para as questões de Linguagem e também para o campo do ensino de Língua Portuguesa.

Apesar dos apontamentos feitos no trabalho, não pretendo defender que as intervenções sejam melhores ou piores do que os processos de correção. Creio que elas constituem um caminho na tentativa de fazer com que o aluno possa se haver com a própria escrita e a partir dela, fazer laço. Creio também que o embate entre essas duas propostas possam encaminhar escolhas que se fundamentem na ética de cada professor frente a seus alunos e às suas apostas.

V– Referências Bibliográficas

- AGUSTINI, Cármen L. H. ; BERTOLDO, Ernesto S. A constituição de *corpora* em Linguística da enunciação. *In: SILVEIRA, Eliane M. (org.) As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- ALMEIDA. Araújo, A. O discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento. *In: Revista mal estar e subjetividade*. Vol. 10, nº03, Fortaleza, 2010.
- ANGELO, Graziela. L. Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa. Campinas: Tese disponível na biblioteca digital da UNICAMP, 2005.
- ANTUNES, Irandé. Aula de Português. Encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.
- BERTOLDO, Ernesto S. O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa e língua estrangeira e a formação de professores – uma introdução. *In: BERTOLDO, Ernesto S. (org.) Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor. Perspectivas discursivas*. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 4ª ed. 2001.
- CASTRO, Eduardo J. Considerações sobre a escrita lacaniana dos discursos. *In: Revista Ágora*, vol. II nº02. Rio de Janeiro, 2001.
- CAGLIARI, Luís C. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 10ªed. 2006.
- CORACINI, Maria J. Discurso, sujeito e subjetividade. *In: BOSCO, João. C. (org.) Sujeito e subjetividades contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 1999.
- CORREA, Jane. Avaliação da consciência morfossintática da criança. *In: Revista Psicologia, reflexão e crítica*. vol.18 nº01, Rio de Janeiro, 2005.
- DESCARTES, Renê. Discurso do método. Porto Alegre: L&mpoket, 2010.
- DUBOIS, Jean. Dicionário de Linguística. São Paulo: Cultrix, 1998.
- GARCEZ, Lucilla H. C. A. A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto. Brasília: acervo digital da biblioteca da UNB, 1998.
- GRANON-LAFONT. A topologia de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1990.
- HAWKING, S. W. Breve história sobre o tempo. Lisboa: Gradiva publicações, 1994.
- JESUS, Osvaldo. F. Aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita. *In: JESUS, Osvaldo F. e FIGUEIREDO, Célia. Linguística Aplicada (org.): aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2006.
- KATO, Mary, A. A concepção de escrita pela criança. Campinas: Pontes, 2004.

LACAN, Jacques. Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2008.

_____ O avesso da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1992.

_____ A angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2005.

_____ A identificação. Recife: centro de estudos freudianos do Recife, 2003.

_____ Mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1985.

_____ O seminário R. S. I. Tradução independente do movimento psicanalítico do Rio Grande do Sul, 1974.

LAJONQUIÈRE, Leandro. De Piaget a Freud: notas para repensar o erro das aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Campinas: acervo digital de teses da UNICAMP, 1992.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.) Leitura em crise na escola: As alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado aberto. 10ª ed. 1991.

LE MOS, Maria. T. G. de. A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem. São Paulo: Mercado de Letras, FAPESP, 2002.

LEBRUN, Jean-Pierre. A perversão comum; viver junto sem o outro. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2010.

LIMA, Ana Paula. Tratamento do erro na produção escrita: análise de estratégias de correção dos erros. Lisboa: Tese disponível no acervo digital da Universidade Federal de Lisboa, 2010.

MARCUSCHI, Luís A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

MILNER, Jean C. Introduction a une science du langage. Paris: Edition Seuil, 1987.

_____ O amor da língua. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.

MONTEIRO, Carolina R. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. In: Cadernos de educação. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas.

MATENCIO, O. M. L. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo sobre o gênero resumo. Belo Horizonte: Scripte, nº11, 2003.

OLIVEIRA, Luciano A. Coisas que todo professor de Língua Portuguesa precisa saber. A teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2011.

PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa. Brasília: Editora do Ministério da Educação, 1997.

____ Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa. Brasília: Editora do Ministério da Educação, 2002.

PEREIRA, M. R. Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”. In: MRECH, M. (org). O impacto da Psicanálise na Educação. São Paulo: Avercamp, 2005.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

QUINET, Antônio. Atualidade da pressão e a dor de existir. *In: Extravios do desejo – depressão e melancolia*. Rio de Janeiro: Marca D'água, 1999.

REIS, Ricardo. G. O diabo e a educação. *In: Revista estilos da clínica*. V.16, nº01. São Paulo, 2011.

RIOLFI, Cláudia R. O discurso que sustenta a prática pedagógica. Formação de professores de língua materna. Campinas: Tese disponível no acervo digital da biblioteca da UNICAMP, 1999.

_____. A criança errante. *In: Formação de profissionais e a criança-sujeito*. Vol. 7, São Paulo, 2008.

TRAVAGLIA, Luís C. ; ARAÚJO, MARIA H. S. ; ALVIM, Maria T. F. Metodologia e prática do ensino de Língua Portuguesa. Uberlândia: EDUFU, 2009.

TRAVAGLIA, Luís C. Ensino de gramática numa perspectiva textual e interativa. *In: AZAMBUJA, Jorcelina. (org.). O ensino de para o segundo grau*. Uberlândia: EDUFU, 1996.

VORCARO, Ângela. M. A criança na clínica psicanalítica. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.