

O ERRO DE LINGUAGEM E A ESCRITA: UMA INTERPRETAÇÃO LINGÜÍSTICO-EDUCACIONAL

Euzi Rodrigues Moraes
Univ. Federal do Espírito Santo

Resumo

A autora enfatiza a necessidade de aproximar psicólogos, lingüistas e pedagogos para que os conteúdos e as práticas escolares venham a refletir o novo conceito de erro que se esboça na literatura especializada mais recente, na qual a aquisição do conhecimento é vista como um processo infatigável de construção cognitiva e social. O erro, nesse processo, constitui uma verdade provisória, uma matéria prima do processo ensino/aprendizagem, em que o aprendiz é co-participante da análise de seu conhecimento e da construção de seu conhecimento.

Abstract

This paper emphasizes the need of getting psychologists, linguists, and teachers together in order to make instructional programs and activities reflect the new concept of error, a concept largely described by the most recent literature: the acquisition of knowledge is analyzed as a tireless process of a socio-cognitive construction. Error, in this process, constitutes a provisory truth, a raw material of the teaching/learning process in which the learner is a co-participant of the analysis and of the construction of his knowledge.

Não é de hoje a preocupação com o erro na linguagem. A história registra momentos cruciais em que acerto e erro são confrontados, e o apelo à norma põe em relevo a condenação a usos desviantes. Do conhecido *Appendix Probi* ao chamado "erro construtivo" (Ferreira, 1986), alguns séculos contam a história do erro, que vai sendo construída criando novas formas e usos, enquanto prestigia uns ou estigmatiza outros. Como a história é móvel e caminha no meio da agitação dos grupos humanos, prestígio e estigma não têm referentes fixos: as palavras ou frases que têm prestígio hoje podem ser estigmatizadas amanhã (e vice-versa), como a lingüística histórica tem mostrado com clareza, ajudando-nos a entender a plasticidade da linguagem (Cf. Lemle, 1991, Cagliari, 1990 e Moraes, 1986). Mas não estamos dizendo que é clara a fronteira entre prestígio e estigma. Acontece algumas vezes que modismos estigmatizados por certos grupos de usuários da língua são elevados à condição de boa linguagem por outros grupos. Os jornalistas, por exemplo, têm as suas escalas de valores. No editorial do número 1171 da revista *Isto é/Senhor*, o verbo resgatar é referido como "verbo da moda", ou seja, "velha peça perdida no fundo do baú e enfim reconstruída para ser devolvida ao lugar de honra que, de fato, lhe cabe com todos os méritos". Usando uma metáfora bem apropriada ao discurso jornalístico, o autor do editorial esclarece: "Na bolsa das palavras, periodicamente, umas ou outras têm suas cotações elevadas, nem sempre por razões claras, como se dá com os papéis de outra bolsa, a de valores". E ele conclui que esse mergulho no passado "está na boca de todos — ... não é da exclusividade dos pesquisadores acadêmicos, dos colunistas sociais ou dos locutores esportivos".

O erro tem uma história de resistência à análise e de submissão ao preconceito. No momento em que se começou a suspeitar do moralismo implícito no tratamento ao erro de linguagem, a literatura acadêmica recorreu a eufemismos como desvio (da norma), distorções, inadequações, falhas, imperfeições, e outras.

Qual a origem da história do erro? Heath (1983:138) faz recuar à religião a dicotomia certo/errado, atribuindo ao ensino fundamentalista da Bíblia a obsessão pelo certo. Em sua descrição do processo de aprendizagem da fala pelas crianças de Roadville, nos Estados Unidos, ela inclui o depoimento de uma jovem mãe que se refere assim aos seus pais:¹

Nós aprendemos na igreja e em casa também que as coisas eram ou certas ou erradas; se a gente fizesse as coisas do jeito certo, a gente estava certa; se fizesse errado ou falasse errado, todo mundo sabia que estava errado. Eu achava engraçado como que as mães de outras pessoas falavam mais ou menos as mesmas coisas sobre o certo e o errado.

¹ As citações de trabalhos em língua estrangeira foram traduzidas pela autora, à exceção de Hagège, *L'homme de paroles*.

Na mesma comunidade Heath observa uma forte ligação entre palavras e comportamentos. As crianças que passam por essa experiência educacional.

aprendem que devem ter cuidado quando estão seguindo instruções sobre os vínculos entre as palavras e o comportamento; se elas "falam certo", mostram que "entenderam certo", e que elas próprias estão "certas", por sua vez.

A crença na palavra certa e a sua busca permanente pelas crianças contribuem para a estruturação dos padrões cognitivos que elas extraem do mundo, isto é, "o que elas passam a saber e sua noção sobre a maneira de mostrar o que sabem".

Entre nós o aprendizado da linguagem também se resolve em torno do "o quê", em detrimento do "para quê" ou do "por quê", e isto pode explicar a obsessão social e escolar pelo erro da palavra: o fonético, no caso da fala; e o ortográfico, no caso da escrita. A contrapartida dessa censura escolar seletiva é a direção do foco de atenção da criança. Ela também se concentra nos traços salientes da pronúncia e da ortografia, ficando o conteúdo da linguagem rebaixado de sua posição de primazia para um lugar de última grandeza. A tradição escolar reflete, portanto, essa interpretação histórica do certo e do errado.

Em todos esses momentos, no entanto, a língua padrão foi tratada como a certa e os outros sistemas lingüísticos como errados, ainda que fossem legítimos meios de interação entre membros de certos grupos sociais. Não se cogitou de ver as diferenças estruturais entre erro e acerto, entre erro e erro, nem a sistematicidade dos erros. Até que um dia os estudos da linguagem refinaram os seus instrumentos de análise e passaram a investigar e conhecer aspectos das línguas humanas antes refugados e destinados ao lixo. Entramos, então, na era em que o erro passou a interessar à ciência lingüística. No livro *The roots of language*, Bikerton (1981) presta uma homenagem às línguas pidgins e crioulas que

lutaram pela decência, dignidade e liberdade, contra a selvageria dos colonizadores e escravagistas ocidentais; cujas línguas, tendo sobrevivido para confundir tanto pedagogo como filósofo, agora, por um golpe de ironia da justiça, nos oferecem as chaves indispensáveis para o conhecimento da nossa espécie.

Esse é um momento histórico em que, no linguajar "errado" dos falantes de pidgins e crioulos, percebem-se traços de outros falares, como a fala da criança e a do estrangeiro. São semelhanças estruturais que autorizam a associação das três linguagens como manifestações de um mesmo processo cognitivo. Moraes (1984) lembra esse fato quando faz menção de "investigações sobre a natureza da linguagem e do conhecimento lingüístico que têm sugerido que há uma relação entre a evolução de um pidgin ou crioulo e a aquisição da língua pela criança". E em relação à linguagem "errada" dos falantes de línguas estrangeiras, Moraes reporta-se a Corder (1977), que retoma o termo "interlanguage" (interlíngua), cunhado por Selinker (1972)

para designar esse contínuo lingüístico que faz com que as primeiras tentativas de fala de um aprendiz de língua estrangeira se aproximem, através de reestruturações sucessivas, da língua-alvo que se propõe atingir.

Nesse clima de pesquisa e incursão em domínios ainda não conhecidos da linguagem, a análise científica do erro faz seus primeiros ensaios. No caso da aprendizagem de línguas estrangeiras, surgem as análises contrastivas de L1 e L2, que bem cedo incorporam a idéia do "developmental continuum" sintetizado na interlíngua. Aos pidgins e crioulos é concedido o status de línguas naturais, e a fala infantil se torna objeto de análise criando espaço para o estabelecimento da psicolingüística.

Na década de 50, Chomsky ocupa o centro das atenções e cria o binômio competente/performance para dar conta destes dois ingredientes essenciais da linguagem: a invariância, situada na competência, e a variação, onde explodem as falhas da performance. Com as idéias de Chomsky, ganha momento a discriminação entre erro e erro, e desenvolve-se o conceito de agramaticalidade, que não é meramente um eufemismo ou um neologismo vazio. O agramatical está longe de ser o errado procurado pela sociedade e pela escola. O impasse assim criado faz colidirem o errado e o gramatical, confrontando a escola com um conflito até hoje não superado: se nós vai é errado, como pode ser gramatical?

Mas Chomsky (1980) preferiu dedicar-se ao estudo da competência, não por ignorar ou desprezar a variação, como se pode inferir da argumentação que ele desenvolve em defesa do seu foco de interesse: "um falante-ouvinte ideal, que vive numa comunidade lingüística completamente homogênea ..." Chomsky argumenta que ... "é tão óbvio quanto irrelevante (dizer) que as comunidades lingüísticas não são homogêneas", e pergunta:

Será que a idealização falsifica o mundo real a tal ponto que ela é incapaz de nos levar a uma compreensão mais profunda da natureza da faculdade lingüística? Ou será, por outro lado, que ela nos abre a possibilidade de descobrir propriedades fundamentais dessa faculdade?

Foi já na década de 60, que a performance, vasculhada por Labov, dá impulso à sociolingüística, e a ciência da linguagem põe a nu os preconceitos lingüísticos, com repercussões sobre a escola.

Enquanto a lingüística (através da sociolingüística) mostrava a língua como é, profissionais da educação interpretavam os dados da pesquisa sobre a linguagem como preceitos para serem observados no ensino, confundindo ciência com dogma, o "é" com o "deve ser", a lingüística com a pedagogia. Se os lingüistas afirmavam que "eu vi ele", "eu o vi" e "eu vi-o" são variações da língua portuguesa, alguns setores da pedagogia interpretavam essa afirmação como um juízo de valor, responsabilizando a lingüística (e os lingüistas) pela suposta "corrupção" da língua padrão e acusando-a de defensora do erro da linguagem. Sabemos que essa atitude pedagógica tem suas raízes na dicotomia certo/errado: a língua padrão é a certa, as outras maneiras de falar são erradas (Cf. p. 2v.), não chegando nem mesmo a ter status de língua. É como se frases como "eu vi ele" não fizessem parte da língua portuguesa.

Não são poucas as manifestações oficiais de repúdio a variantes informais ou não prestigiadas da língua portuguesa. Moraes (1980) lança mão de uma dessas manifestações para ilustrar o conflito entre a variedade oficial do português e outras "linguagens":

Alguns documentos oficiais publicados pelo governo nos últimos anos revelam que no Brasil os professores de linguagem e os educadores são unânimes em afirmar os baixos padrões de ensino de línguas no país, particularmente e principalmente o ensino de português. Alegam que a língua 'natural' do Brasil tem sido 'corrompida' pela introdução de 'incorrecções' gramaticais e gíria, e reivindicam a restauração da língua 'nacional'. ... As medidas sugeridas para a solução do problema do ensino assim definido foram a aplicação de uma disciplina gramatical mais rigorosa e o estabelecimento de normas e regulamentos destinados a controlar a mídia e os editores, a fim de livrar a língua 'pura' dessas 'impurezas'. Em outras palavras, uma solução tipicamente normativa, baseada em preconceitos, e não em uma definição objetiva de pureza ou na escolha de políticas alternativas de ensino.

O pronunciamento focalizado está expresso no Parecer nº 4.031 (1975), do Conselho Federal de Educação, da autoria de Abgar Renault. O autor desce a detalhes quando, por exemplo, destaca a importância de princípios gramaticais como concordância e regência, que ele julga serem exigências do pensamento lógico.

Este é um dos resultados do preconceito contra o erro de linguagem: confundir a lógica da língua padrão com a lógica do pensamento. Labov (1976) esteve atento a esse equívoco quando estudou o BEV (Black English Vernacular) e demonstrou que há lógica nas variedades lingüísticas menos prestigiadas (ou erradas). Este, sim, é um erro grave: associar a lógica das estruturas superficiais de uma gramática à lógica das estruturas profundas do pensamento. O caso da regência e concordância ilustra bem esse contrassenso. Basta comparar o português com o inglês. Como postular logicidade no contraste 'ele ia x eles iam' e ilogicidade em 'ele ia x eles ia', face a gramáticas como a do inglês, em que a categoria número não é morfologicamente marcada no tempo passado dos verbos (he went x they went)? As formas lingüísticas condenadas por Renault atestam o seu exclusivismo. Ele critica, por exemplo, como uma das "tolices mais em voga o uso indiscriminado de você, vocês, que nada mais é do que imitação do 'you' dos ingleses e norte-americanos". E acrescenta: "Ora, a língua desses povos dispõe tão somente desse pronome de 2ª pessoa, ao passo que a nossa língua tem à mão você, tu, nós, o Senhor, a Senhora, não mencionados os que se usam no trato com autoridades". Essa maneira simplista de ver a língua reaparece também em outro ponto do documento, onde o autor dogmatiza a respeito do uso de "inclusive", que ele considera o "mais tolo e mais comum", em frases como: "Chegamos inclusive a formular pedidos". Esse "purismo" exacerbado não poupa, certamente, os erros de ortografia, que o autor relaciona sem qualquer preocupação em distinguir sua diversa origem e natureza.

O aparente rigor de tais julgamentos é visto com suspeita pelo lingüista inglês Halliday, que diz que temos tratado a linguagem com demasiada so-

lenidade mas sem suficiente seriedade (in Goodman, 1990). Ao citar Halliday, Goodman oferece uma visão que diz ser mais séria e mais científica. Ele se explica:

Temos a tendência a aceitar conceitos limitados acerca da linguagem. Os puristas da linguagem, arvorando-se em juizes, nos aconselham que sejamos totalmente corretos no uso da linguagem. Essa solenidade mascara uma total falta de respeito pela linguagem, confunde a eficácia da linguagem com o status de quem a usa, pois se considera melhor a linguagem das pessoas que têm poder e uma certa posição social do que a linguagem das outras pessoas. As atitudes sociais para com a linguagem refletem as atitudes sociais para com as pessoas.

Um estudo científico da linguagem não pode ser dogmático nem intolerante para com o erro, é claro. O linguista vê os erros como dados de interesse da pesquisa, os quais ele analisa, classifica e sistematiza, extraindo informações a respeito da língua como um todo e da linguagem como fenômeno humano, e identificando os seus significados. Mostra assim que cada sistema de erros tem sua própria lógica e informa sobre as possibilidades estruturais do padrão lingüístico do qual ele se diferencia. É por isso que as estruturas lingüísticas identificadas em um sistema de erros devem ser colocados em contraste com as estruturas correspondentes, na variante prestigiada (Cf. Moraes, 1980 e Alvarenga, etc. 1989). E é por isso também que o que é erro numa língua pode não ser na outra. Os erros de linguagem têm significados, origens e explicações diferentes. Colocá-los todos em uma só categoria, a de "erro", é perder informações de grande valor lingüístico e pedagógico.

É possível estabelecer uma tipologia de erros de linguagem que retrate as várias fontes nas quais eles se originam e apresente um quadro integrado dos padrões lingüísticos considerados desviantes do sistema que ganhou status de língua padrão ou norma culta. A identificação dessas classes de erros poderão iluminar a discussão sobre a natureza do chamado erro, ajudando a defini-lo, e pondo em relevo o traço comum a todas as categorias. Por inferência, poderemos sugerir também uma definição de língua padrão.

Sustentados pelas considerações desenvolvidas até aqui, propomos a seguinte tipologia de fontes de erros de linguagem:

QUADRO 1
Erro de linguagem: natureza e fontes

NATUREZA	FONTES													
	SOCIAL					LINGÜÍSTICA								
	Aquis. L1	Aquis. L2	Contato Lingüíst.	Português Pidginizado	Distância Geográfica	Contexto de uso	Gramática	Díscorso	Lexico	Hiper-correção				
Infantil	X													
Interlíngua		X												
Pidgin/crioulo			X											
Calpira				X										
Geográfica					X									
Coloquial						X								
Fenômenos Desviantes								X			X		X	X

O Quadro 1 apresenta o erro de linguagem como um fenômeno gerado pela interação de fatores sociais e lingüísticos, de natureza externa e interna à língua, e pelos condicionamentos históricos que consubstanciam o sistema de erros e delimitam suas fontes. A inclusão da categoria Fenômenos Desviantes, que dá conta dos erros gramaticais, discursivos, lexicais e de hiper-correção, põe em relevo o contraste gramaticalidade/agramaticalidade (ou sistematicidade/assistematicidade) que, se aplicado a outros níveis de análise lingüística, além da sintaxe, ajudará a estabelecer a primeira grande subcategorização dos erros de linguagem. As subcategorias assim definidas separam a LÍNGUA (e não língua padrão) do que nos permitiremos chamar de desvios (do sistema da língua (e não da língua padrão)). Reservamos a essa subcategoria os desvios típicos da performance nativa, que são episódicos e não estruturais, excluindo assim os erros estruturais gerados na fala estrangeira ou em outros sistemas aproximativos.

Uma segunda subcategorização pode ser sugerida reunindo, de um lado, o dialeto infantil, a interlíngua e o pidgin/crioulo, e, de outro lado, a variante geográfica e a coloquial. Esses dois grupos de variantes diferem-se fundamentalmente em relação às suas funções. As três primeiras são sistemas aproximativos que se reestruturam permanentemente na direção de um modelo: a variante adulta, a segunda língua, a língua dominante. A geográfica e a coloquial são variantes de vanguarda, que sinalizam mudança em curso. São encaradas em contraste sincrônico com a língua padrão e se definem socialmente em função da distância entre as regiões em que ocorrem e do contexto de uso da linguagem. A variante caipira poderia ter sido inserida no primeiro grupo. No entanto, paira dúvida sobre os processos sociolingüísticos que determinaram o seu aparecimento. Essa dúvida é claramente formulada por Bortoni-Ricardo, quando diz:

Mas um problema persiste: poderiam (os processos que operam em caipira) ser vistos como processos naturais de mudança no português, ou deveriam eles ser tomados como vestígios dos fenômenos abruptos de refonologização de pidgins e crioulos?

E ainda:

... existe uma tendência para a eliminação de flexões verbais, ou estarão os falantes acrescentando as flexões verbais, à medida que eles recebem a influência da educação formal?

Essas dúvidas se reproduzem neste trabalho sob a seguinte forma: O caipira é um sistema aproximativo ou reflete mudança em curso no português? Em vista dessas questões, preferimos constituir um terceiro grupo de variantes no qual figurará, por si só, a variante caipira.

1. Variante Caipira:

Segundo Bortoni-Ricardo (1989), foram os descendentes dos falantes do português pidginizado do Brasil Colônia que desenvolveram as variantes estigmatizadas do português, das quais a mais fortemente rejeitada é a variante caipira.

Essa análise histórica encontra respaldo na análise lingüística, que tem apontado semelhanças estruturais entre pidgins, em geral (e em particular as variantes pidginizadas do português) e as variantes estigmatizadas do português de hoje. Tarallo e Alkmin (1987) dizem que "as palavras-chave, comumente associadas a esse tipo de mescla lingüística (isto é, as línguas pidgin²), são: simplificação e redução. Entre os fenômenos típicos dessas línguas, eles apontam a "ausência de algumas categorias flexionadas, como gênero, número e tempo verbal", a predominância de orações simples e, no caso de seqüências de orações, das coordenadas sobre as subordinadas, e o número reduzido de vocábulos. Bortoni-Ricardo (1989) também destaca a redução, particularmente a da flexão verbal, como um traço pidgin. Referindo-se a esse fenômeno, presente no dialeto caipira, ela diz que ele ocorre "especialmente no caso de padrões redundantes de oposição como a concordância sujeito-verbo e a concordância no interior do sintagma nominal". Deve-se notar que estes são sistemas aos quais a escola dá grande relevo, restringindo quase a sua ação corretora aos erros de concordância verbal e nominal. Todd (in Moraes, 1980) inclui a linguagem infantil no confronto com o pidgin e relata que "a redução de contrastes pronominais, entre outros traços, é uma das características comuns a pidgins e linguagem infantil ...".

Dedicaremos, a partir de agora, alguma atenção às demais variantes que aparecem no Quadro 1, buscando exemplificar cada caso.

2. Variante Infantil:

Desenvolve-se durante o processo de aquisição da língua materna e se caracteriza pela ocorrência de formas comuns à fala de crianças de classes sociais diferentes. Dados de pesquisa (Cf. Moraes 1986, 1991) apresentam fenômenos detectados na variante infantil, dentre os quais destacamos:

² "uma língua pidgin é, por definição, aquela cujas estruturas e léxico forem drasticamente reduzidos, e que não é nativa de nenhuma das pessoas que a utilizam". (Tarallo e Alkmin, 1989, pp 86/87).

- 2.1 - Redução da sílaba travada, pela perda das fricativas [s] e [x]: go-toza, fofolo, apitado, potinha.
- 2.2 - Substituição de [r] por [l]: dulo, balata, fofolo, pofesola.
- 2.3 - Redução de encontros consonantais: binquedo, pofesola, taba-lha, busa.
- 2.4 - Nasalização da vogal [i]: ingual.
- 2.5 - Formação sintagmática do comparativo: mais grande, mais pe-queno.
- 2.6 - Concordância ideológica com o sujeito "a gente": a gente vamos.

3. Interlíngua:

Definida como um "developmental continuum" por Corder (in Moraes 1980, 1984), a chamada interlíngua é um sistema aproximativo que indica "estágios sucessivos do aprendiz durante a aprendizagem" (Cf. Nemser in Lombello, 1983). O termo é também aplicável a pidgins e crioulos (Cf. Widdowson 1978 in Lombello, 1983), mas neste trabalho ele se restringe à atividade lingüística de usuários estrangeiros e pode referir-se a formas desenvolvidas durante a aprendizagem formal ou informal. O texto que se segue³ é uma carta produzida por um falante nativo de inglês durante um processo de aprendizagem informal:

Quereda L,

Tudo bem! Muito obrigado para sua carta. Eu aqui para seis mais. Eu voltar para inglaterra dia 28 antes de carnaval. Muitas felicidades para voçe e tudo família. Sua ingles muito bom. Mea portugues horrivel. Muito preguica muito chuva aqui. Mea jardim chea de agua. Não muito praia. Bom carnaval. Eu escreve quando eu chegar Inglaterra. Muitos beijos.

J.

Este texto mereceria uma análise lingüístico-textual que trouxesse à tona os processos lingüísticos e discursivos que geraram os erros da interlíngua, tão evidentes à observação de um falante nativo de português. No entanto, tal análise deslocaria um pouco o centro de interesse deste trabalho. O exemplo serve para mostrar que os erros de linguagem têm origem e natureza diferentes e que pesquisar seus significados contribui para um melhor conhecimento da linguagem e da língua em questão.

³ Sempre que não constar referência a fontes, os dados foram coletados pela autora.

4. Pidgin/crioulo:

O desenvolvimento de um pidgin exige o contato entre línguas numa conjuntura histórica em que a comunicação entre falantes de línguas diferentes se faz emergencialmente e só dura enquanto se faz necessária. Caracterizados por intensa simplificação e redução (Cf. p. 10), os pidgins se desenvolvem em crioulos quando passam a ser as línguas de comunidades de falantes nativos, desempenhando "funções sociais amplas como qualquer língua natural" (Tarallo e Alkmin, 1987).

Já tratamos neste trabalho da hipótese segundo a qual a variante caipira do português descende de um português pidginizado, assim como outras variantes estigmatizadas. Se abstrairmos momentaneamente da história e lançarmos um olhar sincrônico às variações do português de hoje, descobriremos tendências que merecem ser analisadas. Uma delas é interpretada por Moraes (1980) como um processo de recrioulização. Dois subsistemas do português são examinados nessa análise: o pronominal e o de negação. As tendências apontadas são (1) a redução do contraste morfossintático pronome reto/pronome oblíquo, com vantagens para a forma reta (Ex.: Eu o vi → Eu vi ele, Ele me deu → Ele deu eu), e (2) a generalização da redundância negativa (Ex.: Eu sequer sabia → Nem eu sabia → Nem eu não sabia, Ele não vai sem saber com quem → Ele não vai sem não saber com quem, Ninguém veio → Ninguém não veio). Algumas dessas formas são típicas de variantes prestigiadas (Ex.: Eu o vi, Eu sequer sabia), outras são estigmatizadas (Ex.: Ele deu eu, Ninguém não veio), delimitando fronteiras sociais precisas. Há, no entanto, aquelas que nem são prestigiadas nem estigmatizadas. Moraes (1980), adotando a terminologia proposta por Bickerton (1975, in Moraes 1980), chama a variante estigmatizada de basileto, a prestigiada de acroleto, e a não marcada por estigma ou prestígio de mesoleto. Bortoni-Ricardo (1985) usa os termos "sharp" e "gradient" para distinguir as formas socialmente estratificadas das que caracterizam uma variação gradativa ao longo do contínuo (essas formas são chamadas de "traços descontínuos" e "traços graduais" por Reis 1989, com base em Bortoni-Ricardo 1981a).

Um desses traços graduais é, aparentemente, o uso do pronome *ele* em função de complemento verbal (Ex.: Eu vi *ele*). Esse uso, corrente na fala coloquial é considerado errado por um número ainda expressivo de falantes nativos e, particularmente, de professores de linguagem. A propósito disso, Tarallo e Alkmin (1987) dizem:

De fato, os estudos realizados até o momento mostram que a substituição do pronome cético *o/a* pelas formas *ele/ela* é típica do vernáculo das classes menos privilegiadas do ponto de vista socioeconômico. A isso corresponde dizer que os grupos mais privilegiados usam com maior frequência a forma-padrão. Esse resultado, porém, não isenta o grupo alto da forma não-padrão: ela somente ocorre com menor frequência neste grupo do que naquele.

Mas o uso oblíquo de "ele" (e "ela") é atestado em amostras do português literário pré-moderno e moderno (Cf. Moraes, 1980:35):

(1) Perdi ela que foy arrê melhor.

(D. Affo. Sanches, Vat., 21, in Dias, 1970:71)

(2) Desque vi ela.

(Vasco Rodrigues de Calvelo, Vat. 585, in Dias, 1970:71)

(3) Olha ele!

(E. de Queirós, *ibid*, in Bechara, 1976:254)

Outros processos lingüísticos que favorecem a forma "ele" são a ênfase (Said Ali, 1966) e a topicalização. Nascentes (Cf. Moraes, 1980:34) diz que a forma "ele" como complemento verbal é um dos traços lingüísticos mais caracteristicamente brasileiros, já se fazendo presente em textos literários. Tarallo e Alkmin destacam contextos sintáticos em que o uso de ele/ela é menos estigmatizado (Ex.: Eu mandei ele estudar), mas entendem que são formas "características da fala coloquial não-padrão e carregam um estigma sociolingüístico".

Esta incursão um pouco mais detalhada nos usos do pronome *ele* como complemento verbal tem o objetivo de mostrar concretamente, através de exemplos, a complexidade do conceito de erro, em contraste com o simplismo com que é tratado na escola, provocando graves reverberações no clima escolar e na interação criança/escola.

5. Variante Geográfica:

Historicamente a dialetologia tem-se ocupado do mapeamento dos falares regionais, e a palavra dialeto foi aplicada basicamente a variações de "origens geográficas divergentes" (Cf. Ferguson e Gumperz, 1960, e Halliday, 1964b in Fishman 1972:16). Os atlas lingüísticos que resultaram desse mapeamento procuravam desempenhar a tarefa difícil de delimitar as fronteiras da variação geográfica (Cf. Trudgill, 1975:160).

O conceito de erro é também relativo às diferenças regionais da fala. É comum ouvir-se do mineiro que o capixaba fala errado a palavra três [trejs], ou do capixaba que o gerúndio mineiro é pronunciado com erro: falando [fálãnu]. É claro que nos julgamentos regionais está embutida a avaliação social. A fricativa pós-vocálica da variante falada no Rio de Janeiro, [trejs] ganha mais adeptos do que censores pelo Brasil a fora.

O estudo da variação geográfica entrelaça-se, de fato, com o da variação social, pois a primeira não se explica apenas em função da distância entre comunidade de fala e das barreiras encontradas pela difusão de um traço inovador através de uma região; a distância ou proximidade social também

pode favorecer ou dificultar esse processo (Cf. Trudgill, 1975:170). Fishman (1975:15) diz que:

Os dialetólogos são bastante conscientes de que as variações de seu interesse não podem ser atribuídas à distância geográfica em si, mas às conseqüências interacionais de distâncias geográficas e outras,

e Hudson (1980:43) reforça esse ponto de vista: "Os dialetos não são, evidentemente, distribuídos apenas geograficamente, ..." Em seguida ele aponta duas principais fontes de complexidade: a mobilidade geográfica e as variáveis sociais, como classe, sexo e idade.

Esse tipo de variação, que se processa em outra dimensão que não o tempo, tem desafiado os pensadores sobre a linguagem, chegando a provocar reflexão sobre a origem da linguagem (e da espécie) e a questão da unicidade ou pluralidade de línguas. Hagège (1985 pp 9-24) coloca-se ao lado da hipótese da diversidade original das línguas, quando diz⁴:

Mas ela (a linguagem) ocorre em pontos do globo bastante afastados, para que essas línguas humanas em formação sejam, desde a origem, distintas umas das outras. Pode-se, pois, admitir uma diversidade original das línguas como perfeitamente compatível com a unicidade da aptidão para a linguagem, a qual entra na definição da espécie. Fica claro que, ao admitir-se esta diversidade, contesta-se aqui o mito da unidade. De fato, o caráter único das próprias línguas-mães não é reconhecido por todos como uma evidência. Os estudiosos do indo-europeu não consideram que tenha existido, necessariamente, uma única língua indoeuropéia original. Mas a unidade é um mito tenaz, que estimula, há muito tempo, as especulações de amadores, embora não tenha o mesmo poder sobre a prudência dos especialistas.

Esse mito tenaz da unicidade da linguagem é desafiado por outros linguistas como Labov (1976) e Trudgill (1975). Labov (p. 203) defende a tese de que a heterogeneidade é que é normal, não a homogeneidade. Ele diz que "nós sustentamos que é a ausência de variação estilística e de sistemas de comunicação multifacetados que poderia ser uma disfunção". Desenvolvendo sua tese, Labov notabilizou-se através de proposições que sustentam a existência de estrutura na variação. No mesmo tom, Trudgill (p. 37) afirma que

... o dialeto homogêneo 'puro' é também em grande parte um mito: todas as línguas estão sujeitas a diferenciações estilísticas e sociais, porque todas as comunidades humanas são funcionalmente diferenciadas e heterogêneas em graus variados.

Mas há um consenso entre os estudiosos da variação na linguagem em relação à precedência da variação social sobre a geográfica. Referindo-se à sociedade britânica, Hudson (1980:43) diz que

4 Traduzido por Myriam Pachito de Amorim.

... classe social tem precedência sobre a geografia como determinante da fala; assim, há muito mais variação geográfica entre pessoas de classes sociais mais baixas do que entre as que se situam no 'topo' da pirâmide social.

E Fishman (1972:16) diz que "o que era visto como variedade regional ... pode vir a ser visto (e a funcionar), de maneira mais significativa, como variedade social ...".

Tal é a importância do fator social na variação lingüística que alguns estudiosos o sobrepõem também ao fator tempo. Em Fishman (1975:14) temos que

... os lingüistas históricos percebem muito bem que as mudanças lingüísticas que ocorreram resultaram de interações e processos de contato diferentes que tomaram lugar à medida que o tempo passava, e não ao mero passar do tempo em si.

O chamado dialeto caipira, já discutido neste trabalho, ilustra bem o entrelaçamento entre os fatores geográfico e social. Historicamente ele está associado ao português pidginizado do Brasil Colônia, que era uma língua geograficamente situada na zona rural e socialmente atribuída às classes sociais distanciadas do centro de poder. Deve-se à mobilidade social e geográfica daquelas populações a formação do contínuo dialetal que hoje caracteriza os falares brasileiros, dos urbanos aos rurais, atravessando a periferia das cidades e criando, talvez, novos padrões urbanos de linguagem.

6. Variação Coloquial:

Outra variável extralingüística que determina alterações na linguagem é o contexto de uso. Os lingüistas em geral distinguem entre dialetos e registros. Hudson, por exemplo, define dialetos como "variedades de acordo com o usuário" e registros como "variedades de acordo com o uso". Resguardando-se antes do risco de excesso de simplificação, Hudson sugere: "podemos dizer que o dialeto de uma pessoa mostra bem (ou o que) ela é, enquanto o registro mostra o que ela está fazendo ..." (op. cit. p., 49). No caso dos registros, ocasiões diferentes determinam usos diferentes da linguagem. Como as ocasiões se diferenciam infinitamente e de forma contínua (Cf. o caso do contínuo dialetal), qualquer segmentação em categorias fechadas terá de abstrair da imprecisão das fronteiras entre uma e outra categoria. Em 1961, Martin Joos propôs, em seu livro "The five cloks" (p. 11), uma escala de cinco níveis de formalidade para a língua inglesa: frozen, formal, consultative, casual, intimate (isto é, congelado, formal, consultativo, descontraído e íntimo). Pretti (1977:36) sugere quatro níveis: culto, comum, coloquial e vulgar, atri-

buindo à "norma coloquial" "uma pronúncia desleixada, utilização de estruturas morfossintáticas mais simples e, não raro, vocabulário gírico". Ele a define assim:

É uma linguagem que pressupõe uma maior liberdade entre os falantes, maior despreocupação em relação à gramática culta. Sofre a influência muito grande dos elementos afetivos e, não raro, mistura-se ao nível vulgar ... (p. 35).

Não cabe neste trabalho uma discussão mais aprofundada das causas lingüísticas da variação que afeta as formas usadas em situações de descontração. Estudos clássicos, mais concentrados na variação fonética, apontavam a lei do menor esforço como responsável pelas alterações que sofre a fala no uso cotidiano, sob a ação da afetividade, da ausência de auto-monitoramento, e do apoio na informação que provém do contexto — todos fatores extralingüísticos. Mattoso (1967:212) discute essa questão e propõe uma reconceitualização da expressão "lei do menor esforço", recorrendo a fatores lingüísticos para a sua interpretação. Ele define, então, "menor esforço" não como a opção individual pela forma mais fácil, já que "fácil" e "difícil" são conceitos definidos culturalmente. Por exemplo, lâmpada não se reduz a *lampa* na fala de certos grupos sociais por ser *lampa* mais fácil, nem o "r" de *problema* desaparece em *problema* para fugir ao difícil (afinal, *catredral* tende a ser pronunciada como *catredral*, ilustrando o movimento oposto). É verdade que o ritmo da frase e a saliência fônica dos sons determinam alterações no fluxo da fala, mas esses são processos pertinentes ao sistema lingüístico, como um todo, não a fenômenos isolados. Mattoso usa esse argumento e traz, assim, à discussão a importância de se tomar o sistema como unidade de observação, quando se buscam os determinantes lingüísticos das alterações fonéticas na fala. Ele finaliza dizendo que

... cada falante tem mais de uma maneira de articular os fonemas da língua. De acordo com a atitude mental do momento, vai de uma segurança precisa a um relaxamento mais ou menos sensível, ou seja, em termos clássicos, a uma tendência ao menor esforço. Esse relaxamento é possível em face da redundância dos traços fônicos distintivos e do auxílio que a situação e o contexto trazem à inteligibilidade da comunicação.

Associa, então, o "menor esforço" à economia da linguagem.

Neste trabalho, evidentemente, o que definimos como "variante coloquial" abrange os outros níveis de análise lingüística, além do fonológico, e se refere ao uso descontraído da linguagem, quando o auto-monitoramento se reduz ou se anula, a afetividade tem passagem livre, a linguagem flui e criam-se condições para a variação condicionada pelo fluxo da fala (connected speech variatio, Moraes, 1991). Há também momentos de hesitação, que levam a falhas na performance, freqüentemente resultando em agramaticalidade. Estas são às vezes aparentemente episódicas ou residuais, mas trazem em si indícios de padrões pouco observados, que apenas se insinuam na linguagem (Cf. Abaurre, 1991:3). São bem conhecidos, ainda que pouco re-

conhecidos, os fatos da variante coloquial. Exemplos desses fatos são frases como: (1) "Cê tá bom?", (2) "Num vamo lá não", (3) "Graz a Deus", (4) "Ape-sar que eu num tô lá, mas eu sei cumé que é".

Pretti (p. 20) nos oferece um confronto entre uma frase típica da va-riante coloquial e sua correspondente na variante formal: (5) Se você ver o Antônio, diz pra ele que eu quero falar com ele (coloquial), (6) Se você vir o Antônio, diga-lhe que quero falar-lhe (formal).

7. Fenômenos Desviantes:

Neste trabalho, são tidos como desviantes as formas lingüísticas que não têm origem em nenhuma das fontes discutidas até este momento. São expressões construídas na performance, e que não se amoldam em nenhum dos sistemas em processo na língua, seja no nível formal (fonológico, morfológico e sintático), seja no nível funcional (texto e discurso). Podemos identi-ficá-las como expressões mal-formadas ou agramaticais.

Não se pode dizer, é evidente, que há uma delimitação rígida entre as formas desviantes e os padrões lingüísticos correntes. Muitas vezes uma for-ma desviante obtém a aprovação social, expande-se e transforma-se em ino-vação, passando a integrar o sistema lingüístico. A frase 4, (p. 19), é um exemplo de construção sintática que não se enquadra nas regras da língua em nenhuma de suas variantes. É uma oração complexa em que a oposição semântica **Eu não estou lá/ Eu sei como é que é** (na qual a segunda oração não preenche as expectativas criadas pela primeira — se eu não estou lá, é improvável que eu saiba como é — é expressa redundantemente através de dois conectores: **apesar (que)** e **mas**, dando a impressão de um cruzamento entre **Apesar que eu não estou lá eu sei como é que é** e **Eu não estou lá mas eu sei como é que é**. Ora, na gramática do português, em qualquer de suas variantes, não está prevista uma regra que dê conta dessa dupla conexão. O **mas**, da segunda oração, parece surgir no uso em decorrência de um "es-quecimento" do primeiro concessivo, **apesar (que)**. Esta é, no entanto, uma construção sintática que se alastra no uso oral da língua ganhando contextos cada vez mais formais.

Os desvios na sintaxe podem ser identificados como agramaticais, em termos chomskyanos, só que, em nossa tipologia, os casos de agramaticali-dade originados na interlíngua ou na linguagem infantil são classificados em separado, como sistemas autônomos, ao lado das línguas pidgin, já que os três sistemas apresentam semelhanças estruturais importantes (Cf. pp. 11 e 12), que parecem situar-se no nível da competência lingüística. Mas a noção de desvio é mais abrangente, abarcando erros de natureza fonológica, morfológica, textual, discursiva e lexical.

São exemplos de formas desviantes:

1. Na morfologia:

1.1 - Estruturação da palavra:

- O mel é caro e sacrificoso.
- Ela é muito acomodista (Pécora, p. 27).

2. Na sintaxe:

2.1 - Estruturação do período:

- Há forças que influenciam as pessoas a tomarem atitudes que elas mesmas não sabem o que estão fazendo. (Expectativa quebrada pela interrupção da oração subordinada relativa sinalizada pelo segundo **que**).
- Era uma vez o menino foi pescar no lago.

2.2 - Redundância sintática:

A frase 4, já discutida, não é um fato isolado na gramática do portu-guês. Estruturas semelhantes foram observadas no uso cotidiano, como as seguintes:

- Como eu já fiz o curso, por isso que eu vim.
- Por mais que a gente lute, mesmo assim não consegue muito.
- Embora não saia o trabalho de grupo, mas é muito bom para eles trocarem idéias.
- Apesar de eu não ter família, mas eu sou sozinha. (Ilustra também incoerência).

Embora o mau uso do léxico seja um ponto crítico para a comunicação bem sucedida, a literatura sobre o erro não parece contemplar esses estran-gulamentos da significação. A troca de palavras tanto pode afetar morfemas gramaticais como morfemas lexicais.

Ex.: Troca de morfemas gramaticais:

- Mediante a resposta dele, desisti do projeto. (= diante de).

Universalização do uso do pronome relativo **onde**, cujo antecedente se restringia a **lugar**:

- No livro "O sonho de Talita" é feita em um dos textos uma crítica **onde** o professor deixa o aluno submisso aceitando tudo⁵. (= segundo a qual).

5 Dados escolhidos por Marluza de Moura Balarini.

- Na elaboração de um planejamento escolar é necessário definir a linha filosófica onde definirá que tipo de alunos queremos formar...⁶ (= que).
- Isso aconteceu no século 19, onde tudo era mais simples. (= quando).
- Tem um mapa, tem um gráfico onde mostra as civilizações ... (= que).

Estes são usos que se tornam cada vez mais freqüentes no português de hoje.

Troca de morfemas lexicais:

- Ela já recebeu o aviso breve. (= prévio).
- O pagamento desses dois empréstimos será pago ... (= será feito).
- São lembranças que eu nunca esqueci. (= apaguei).

A fronteira entre os desvios e o padrão se torna ainda mais tênue quando uma variante considerada padrão em variedades lingüísticas de menor abrangência ou status é desconhecida ou tida como um desvio em variedades mais conhecidas e disseminadas. Nesse caso, formas legítimas são confundidas com desvios ou erros. Seguem-se exemplos dessa idiosincrasia dialetal em três dialetos: o capixaba, o de São Gabriel da Palha, no interior do Espírito Santo, e a variedade infantil:

Variedade capixaba:

- O frio chega dói. (= chega a doer).

Variedade gabrielense⁷:

- Eu pedi a Marina se Dalva vinha pra aqui nos feriados. (= perguntei).

Variedade infantil:

- Mãe: Seu irmão vai passear com o papai.

Criança: Até eu vou. (= Eu também vou).

- A gente vamos sair cedinho. (= vai).

Valeria a pena investigar a origem dessas trocas, para extrair informações de valor tanto lingüístico quanto pedagógico.

Por ser um repertório aberto de formas lingüísticas (diferente da gramática), o léxico se oferece também a desvios que podem ser provocados ou por incompetência semântica, ou por desconhecimento de certos processos de formação de palavras, ou por um rasgo de originalidade, resultando em formas incoerentes, esquisitas ou criativas.

Mas os desvios no vocabulário são mais freqüentes na escrita, ou porque os autores desejam agradar o provável leitor (no caso da escola, o professor), servindo-se de "estratégias de preenchimento" (Cf. Lemos, 1977), e se desviam do curso da língua, ou porque se sentem na obrigação de produzir

textos de valor literário, ou por uma convergência de fatores. A palavra **diversonho** (= diversão), produzida por uma criança da 3ª série de uma escola pública de Vitória (Cf. Maia e Silva, 1989:104,120), é um exemplo de palavra criativa. Ela ocorre em um contexto que começa assim: Pedrinho foi no parque de **diversonho**. É comum a escola tomar como erro formações como esta, e substituí-las sem analisar suas aplicações. Foi o que aconteceu no caso do criador de **diversonho**. No dia seguinte à construção do seu texto, ele já escrevia: Pedrinho foi no parque de **diversões**.

Na literatura que focaliza o erro, encontramos estudos, como o desenvolvido por Pécora (1986:11), que deixam de fora o léxico. A Pécora coube examinar 60 ocorrências de vestibular, e "trabalhar o período como foco de atenção da análise", ficando estabelecidos como outros objetos de estudo a noção de parágrafo e a questão das provas argumentativas. No entanto há no seu corpus problemas lexicais que mereciam um destaque como, por exemplo, o uso de "instigar" na frase: "(Na verdade, a tendência da sociedade moderna é) **instigar** cada vez mais em meio à população condições favoráveis à especialização" (p. 27) — que, a meu ver, é primariamente um problema do léxico.

A aparente escassez de trabalhos que focalizam o erro lexical sugere uma linha de investigação que poderá trazer subsídios importantes à análise do erro, com benefícios para lingüistas e educadores.

Outro tipo de desvio é o que se faz presente no fenômeno da hipercorreção. Tomamos como exemplo neste trabalho a ocorrência da preposição **de** em uma de suas funções: a de reger verbos como **precisar (de)**, **lembrar-se (de)**, **queixar-se (de)**, e outros. É comum sua omissão em usos informais da língua, quando o complemento verbal é uma oração (Ex: Ele **queixou-se (de)** que não foi bem recebido). Essa omissão vem sendo compensada pelo uso generalizado da preposição **de** em verbos que não são regidos por preposição, como nos exemplos abaixo:

1. Eu disse com muita clareza **de que** o problema da reforma agrária terá prioridade.
2. Esse decreto vai impedir **de que** ele seja vitorioso nas urnas.

Curiosamente, essa generalização tem caracterizado o discurso político, alcançando os mais altos escalões na hierarquia do poder (sobre o **de**-queísmo, cf. Mollica, 1989).

No nível funcional, o erro de linguagem afeta o texto e o discurso. Os conceitos **coesão** e **coerência** têm sido usados na literatura para sintetizar os processos presentes na construção de um texto. Anáfora e catáfora são termos que passam a fazer parte do vocabulário de quem analisa textos (orais ou escritos), em substituição às categorias gramaticais e às regras ortográficas que sempre predominaram (e ainda predominam) na avaliação de textos escritos.

As crianças que aprendem a escrever em clima de liberdade para construir seus textos percebem com clareza a importância do relacionamento entre as partes de um texto (e não apenas entre as partes de uma frase). F,

⁶ Dados escolhidos por Marluza de Moura Balarini.

⁷ Devemos a Anacleto Rodrigues da Silva o registro deste dado.

aluno da classe de alfabetização de uma escola pública da periferia de Vitória, escreveu no quadro-negro um texto que começava assim: "Eu vi o xou da Xuxa. Eu gosto da Xuxa". Concluído o escrito, ele retornou a seu lugar, pensativo. Não demorou muito, voltou ao quadro e fez a seguinte correção: "Eu vi o xou da Xuxa. Eu gosto dela". Estava o aluno descobrindo por si mesmo a anáfora e a função dos pronomes na língua. É evidente que as frases do segundo par se unem melhor do que as do primeiro. Essa unidade é um traço do texto, da coesão textual. Não se pode dizer que é impossível atribuir-se ao primeiro par uma leitura aceitável, especialmente se for uma leitura oral com finalidades dramáticas, mas essa seria uma leitura marcada. Em interpretações não marcadas, o primeiro texto conteria um erro — erro que pouco assusta a escola.

Analisando a coesão textual, Pécora (p. 53) dá este exemplo:

"Considere que o leitor coloque uma visão diferente, pinte o quadro da escrita com outros instrumentos, ou meios próprios dele".

E o autor pergunta: "a que termo se refere o anafórico dele? Ao leitor ou ao quadro da escrita?"

A incoerência também é fator de desvios textuais. No contexto de uma entrevista de televisão, o entrevistado, querendo ressaltar a contribuição de um colega a um projeto, disse:

"Ele desempenhou um papel decisivo. Não posso deixar de omitir o nome dele".

Muitas vezes é a ambigüidade que põe em risco a comunicabilidade de um texto. É o caso, por exemplo, desta frase:

- Ele vai ativar as usinas de urânio para fins militares.

A compreensão da frase fica dependendo de uma resposta a esta pergunta: É a ativação das usinas que tem fins militares, ou são as usinas a serem ativadas?

- Feriadão acaba com conflito em aeroporto.

(Pergunta-se: O conflito terminou ou começou, com o feriadão?).

Há quem queira distinguir texto de discurso (Cf. Richards, Platt e Weber, p. 69), reservando o conceito de discurso para o discurso falado e o de texto para o discurso escrito. Esse modo de entender o objeto lingüístico separa a Análise do Discurso da Lingüística Textual. Neste trabalho optamos por incluir na mesma categoria de erros discursivos os desvios que afetam tanto o texto escrito como no texto oral, que abrange também a conversação apesar da afirmação de Marchuschi (1986:7) de que a análise da conversação "distingue-se da Análise do Discurso ...". No entanto, na categoria do discurso propriamente dito estaremos focalizando os atos de fala, cuja teoria pressupõe os conhecidos princípios da cooperação entre os interlocutores do discurso.

Nas clássicas idéias de Grice (1975:45), encontramos formulados os princípios (ou máximas) da **quantidade**, **qualidade**, **relação** e **maneira**, interligadas com o princípio cooperativo, dos quais tomaremos a máxima da quantidade para exemplificar um tipo de erro discursivo. Grice diz que a máxima da quantidade está relacionada com a quantidade de informação a

ser passada, e que o excesso de informação pode ter um efeito indireto, levando o ouvinte a suspeitar de que o falante tenha algum objetivo oculto a atingir. É de bom tom, portanto, restringir a informação ao necessário. A quebra de uma máxima afeta o princípio cooperativo, e tem conseqüências para o processo de comunicação, como podemos entrever neste simples exemplo de "erro" discursivo:

A: Você gosta de chocolate?

B: Gosto.

C: Eu não gosto.

D: Eu gosto.

(Percebe-se que o último turno do discurso não era necessário, do ponto de vista informacional. A irritabilidade que esse excesso pode desencadear é sinal de que subjaz à interlocução algo mais do que uma mera troca de informações).

Marchuschi (op. cit.) refere-se a um outro princípio, o da parcimônia, que "diz não ser conveniente falar daquilo que se supõe sabido pelo parceiro" (p. 77). Estas são questões de que a escola não se dá conta, apesar de sua importância para a interação verbal.

Pécora levanta também a questão da falha na argumentação, como lesiva à comunicabilidade do texto. Ele diz que "é justamente sob o ponto de vista da argumentação que os problemas das redações assumem proporções as mais surpreendentes" (p. 75). E então analisa a seguinte oração, extraída de seus dados:

É bem difícil imaginar uma pessoa com sentimento, com consciência do dever para consigo mesma e para com os outros, viver sozinha.

"Eis aí uma ocorrência", prossegue Pécora, "capaz de fazer feliz um manual de redação: ela não apresenta quaisquer problemas de norma, seja em relação ao padrão culto e formal do português, seja em relação ao que se tem chamado de código da escrita. Além disso, ela também não apresenta problemas de coesão — pelo menos, nenhum daqueles que foram discutidos na unidade anterior. Essas constatações deveriam conter motivo suficiente para que alguém — um lingüista, por exemplo, que deixasse de considerar o aspecto argumentativo da linguagem, se desse por satisfeito e encerrasse o seu diagnóstico com um sorriso otimista". O erro contido nessa frase aparentemente perfeita é, segundo Pécora, a "noção confusa" (p. 76), sintetizada na expressão "consciência do dever", que "tem recebido os mais diversos empregos e recoberto instâncias tão genéricas quanto contraditórias". Será este um erro pelo menos minimamente reconhecido e tratado pela escola?

Interpretando o Quadro 1, discutimos até aqui uma variedade de fontes de erros, na tentativa de trazer ao conhecimento dos educadores um pouco da história e do significado dos erros de linguagem, oferecendo uma pequena contribuição que poderá dar início a uma reflexão, na escola, sobre a essência da linguagem.

As categorias apresentadas aparecem subdivididas em dois grandes grupos: o que recobre as fontes de erros de origem sócio-histórica e o que

abrange os erros explicáveis em termos do sistema lingüístico. Essa subdivisão tem a finalidade de salientar as características principais dos fenômenos em questão, mas temos consciência da dificuldade inerente a qualquer dicotomização do social e do lingüístico.

Enquanto refletamos sobre a natureza dos erros de linguagem que vimos estudando, chegamos a algumas constatações: (1) a escola preocupa-se mais com erros que têm conotação social do que com erros de efeito discursivo, (2) implicitamente, a escola define erro por referência a norma culta. A primeira constatação traz em si uma preocupação com as relações entre a escola e o erro. Olhando de novo o Quadro 1, percebemos que as categorias nele inscritas poderiam ser subdivididas segundo um outro critério, o da maior ou menor relação com o significado discursivo do texto verbal. Acreditamos que podemos propor uma subdivisão que colocaria o primeiro grupo, isto é, os erros motivados por fatores externos, na categoria dos fenômenos que não comprometem o discurso mas são variações sistemáticas da forma. E o segundo grupo comporia a classe dos erros que comprometem o discurso, constituindo-se em desvios dos padrões invariantes reconhecidos pela competência nativa. Se esta é uma categorização aceitável, temos razão em preocupar-nos com o tratamento que a escola dá aos erros de linguagem no processo de ensino do português, e particularmente na alfabetização, pois tudo indica que é a primeira categoria de erros que ocupa o centro da prática escolar, tanto no ensino da primeira língua como no da língua estrangeira. Os erros da segunda categoria apresentam-se confusos aos olhos da escola ou são, na maioria das vezes, ignorados.

A segunda constatação parece exigir uma redefinição de erro e, por inferência, de padrão, retomando assim a questão levantada na página 8. Se tomarmos como critério para a definição de erro a relação fidedigna entre forma e significado, estabeleceremos como errados a agramaticalidade, a hipercorreção, o mau uso do léxico e os desvios textuais e discursivos, e a esses poderemos chamar erros, sem pruridos moralistas. As formas resultantes da variação na forma da linguagem chamaremos variantes. E língua padrão?

Gostaríamos, neste ponto, de conceituar padrão em termos lingüísticos e em termos sociais, a fim de deixar clara a distinção entre sistema e norma. No âmbito deste estudo, o sistemático é entendido como padrão e o assistemático como desvio, que é considerado o verdadeiro erro. Seguem-se alguns exemplos de padrão e desvio:

● Padrão:

1. Eles chegarão no trem das 7 horas.
2. Eles vai chegar no trem das sete hora.
3. Vou te dizê o que você precisa ovi.
4. Leva ele lá pra casa dele.
5. Leve-o para a sua casa.

● Desvio:

1. Ele vão chegarem nos trem da setes hora.
2. Vou te dizeres que você o ovi precisa.

3. Levas o dentro lá pra.

4. O leves dentro.

As frases 1 a 5 poderiam ser subdivididos em três grupos: (a) 3 e 4, (b) 1 e 5, e (c) 2. No grupo (b) estão exemplos de um padrão lingüístico socialmente prestigiado, que expressa bem a norma vigente hoje. As frases 3 e 4, do grupo (a), exemplificam o padrão de uso aparentemente mais recorrente, mas ainda não endossado pelo conjunto da sociedade; e o exemplo 2 manifesta um padrão socialmente estigmatizado. Dos três padrões, a escola, em geral, reconhece como legítimo apenas o segundo. Fica, então, perfeitamente configurada a sua condição de padrão lingüístico com status de padrão social ou norma, ficando os outros dois sistemas como padrões lingüísticos variantes do padrão social. Portanto, há padrão na norma assim como há padrão nas outras variantes, por mais socialmente estigmatizadas que sejam. Conciliando esta formulação com a terminologia comumente aceita, poderemos definir dois tipos de padrão: o lingüístico e o social, reservando à chamada língua padrão o conceito de padrão social. A frases 3 e 4, acima, sugerem o emergir de um padrão, diferente da "norma culta", que é a variante do português usada por falantes urbanos escolarizados em situações de não-monitoramento da fala.

É comum contrastar-se padrão e não-padrão (em inglês, standard e nonstandard), apesar da consciência de que se tem do simplismo dessas oposições face à complexidade de um contínuo dialetal. Como acabamos de ver, neste trabalho optamos por falar de padrões (não de um padrão). E, caso se queira manter a oposição padrão x não padrão, o segundo termo se aplicará às formas desviantes. Duas outras oposições despontam no conjunto de padrões da língua: formal x informal e estigmatizado x não estigmatizado, com a ressalva de que, se os extremos se opõem, a relação entre eles se estabelece através de um contínuo.

Adotamos essa linha de pensamento por rejeitarmos o exclusivismo da língua padrão e a conseqüente concepção purista de que os outros dialetos são todos errados. Esse exclusivismo atribui ao padrão social o caráter de sistema homogêneo e imutável, em oposição à extrema variabilidade dos outros falares. Esse padrão social é, em geral, associado às elites e frequentemente usado como instrumento de dominação.

Pesquisadores no campo da sociolingüística têm-se manifestado sobre a questão língua-padrão e variabilidade na linguagem. Em 1972, Labov já falava da variabilidade nas comunidades de fala como um fato bem estabelecido (p. 203). Ele afirma que a variação é que é normal na linguagem; é o resultado natural de fatores lingüísticos. O inglês Hudson (op. cit.), considera que "língua-padrão" é apenas um dos sentidos da palavra língua. Ele chega ao ponto de dizer que "se poderia quase descrever as línguas padrão como patológicas em sua falta de diversidade" (p. 34). Esses autores estão, naturalmente, usando o termo padrão no sentido de padrão social, conforme ficou entendido acima.

Como toda língua padrão socialmente definida, o português padrão tem sua história e é bom conhecê-la. Bortoni-Ricardo (1985:17) diz que o processo de estandardização no Brasil está intimamente relacionado com as

tendências à urbanização e, parcialmente, se explica pelo aumento da imigração portuguesa no século 18, durante o ciclo do ouro. Assim, o "número crescente de falantes de português no Brasil tornou mais disponível o superstrato entre os falantes do português pidginizado". Bortoni-Ricardo associa esse fato ao prestígio da fala da elite e sugere que a evolução daquela língua em formação deve ter sido sustentada por esses acontecimentos históricos.

Seja qual for a história, a variante socialmente prestigiada do português brasileiro moderno aí está, desempenhando importante papel na sociedade atual, em interação com as outras variantes com as quais forma o contínuo dialetal que caracteriza a fala brasileira. E o seu aprendizado, da maior importância para o processo de comunicação lingüística, particularmente o que se faz por meio da escrita, só será bem sucedido se a linguagem for entendida em sua essência e se a pedagogia escolar incorporar o novo conceito de erro que transparece nos estudos sociolingüísticos e psicolingüísticos. Filipouski e Guimarães (1988) oferecem uma distinção entre erro e erro (ou entre variante e erro) que parece coincidir com a que é proposta neste trabalho. Elas dizem: "Deve ainda o professor estar atento para o tipo de 'erro' produzido pela criança, separando aquele que infringe regras invariantes do sistema do português (construção de oração sem predicado, por exemplo) e que deve ser tratado prescritivamente, daquele que revela uma manipulação de uma regra variável na língua (concordância, por exemplo — variável na fala) e que deve ser situado dentro da variedade lingüística que a emprega".

Este é talvez um caminho para a superação da insegurança lingüística a que se refere Bortone Reis (1989) quando trata do ensino da "norma padrão" para "falantes de dialeto não-padrão". Assim se expressa a autora:

A questão da insegurança lingüística e hipercorreção está ligada às pressões lingüísticas, como a de obrigar o aluno em nossas escolas a usar somente a norma padrão. Esta coerção cria no aluno uma insegurança lingüística. Principalmente quando se trata de classes mais baixas da sociedade, onde os indivíduos usam um dialeto desprestigiado, a insegurança que já existe a nível oral agrava-se mais ainda na escrita.

A oralidade e a escrita estão, na verdade, imbricadas, e esse fato tem sido atestado com freqüência na literatura (Cf., dentre outros autores, Alvarenga, etc., 1989, Currie de Carvalho, 1987, Pontes, 1988, Tannen, 1982 e Abaurre, 1990), que registram a interferência da fala na escrita ou discutem o contínuo fala/escrita, mostrando, em alguns casos, que há muito da escrita na fala e da fala na escrita.

Os erros que aqui apontamos não se restringem à língua falada. Especialmente durante o processo de alfabetização, a variabilidade da fala, as inovações que anunciam mudança lingüística em curso, os erros da performance são todos transportados para a modalidade escrita. Estas frases, extraídas de textos infantis, são exemplo de "escrita falada":

- Quando eu fico doente, a mamãe pega e me dá remédios de limão.

- O elefante ele fugiu do circo.

E quando a escrita é espontânea (e não produzida em situações experimentais de pesquisa ou sob o controle do professor na escola), surgem muitas vezes usos aparentemente isolados que indicam processos internos à linguagem e revelam mais de sua essência. Abaurre (1990:14), situando-se no nível da investigação fonológica, chama atenção para a importância da escrita inicial como campo de observação para a localização de "indícios" que orientem a escolha de modelos de concepção do componente fonológico das gramáticas. Em seu trabalho de 1991, Abaurre aprofunda essa reflexão e passa a confrontar a análise da escrita que focaliza "o singular, o variável, o idiossincrático, o cambiante", isto é, dados naturalísticos, com a abordagem que busca "o regular, o sistemático, o geral" (p. 39), isto é, a totalidade. A autora defende um estatuto teórico que relacione dialeticamente o "sujeito universal" que se manifesta na análise dos padrões recorrentes na escrita e os "sujeitos singulares da linguagem". Abaurre incorpora à sua visão do processo de aquisição da escrita as idéias de Vygotsky e Wallon a respeito dos aspectos sócio-históricos da aquisição da linguagem oral e tem seu interesse desperto para a micro-história da relação individual da criança autora com a língua escrita. Ela centraliza, assim, sua atenção em "um sujeito e um objeto que estão continuamente a modificar-se, nos movimentos mesmos dessa relação". Referindo-se à aquisição da escrita como "um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem", Abaurre conclui: "Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem".

De 1986 a 1989, Moraes et alii dedicaram-se a um estudo longitudinal da escrita espontânea de cerca de 25 crianças, produzida ao longo das quatro primeiras séries do 1º grau, dentro do projeto intitulado "Experiência de Alfabetização", desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da UFES. A análise de alguns dos 6.000 textos produzidos pelas crianças no decorrer desse período, resultou em várias dissertações de mestrado e outros trabalhos publicados ou inéditos. Um deles traz o título: *First graders' written production as a source of information on language variation and change*. Nesse trabalho, publicado em 1991, Moraes apresenta uma tipologia de erros de escrita (pp. 82-83) da qual 249 palavras são distribuídas em cinco categorias sociolingüísticas que são correlacionadas com quatro processos fonéticos. Segue-se uma versão reduzida do quadro original.

Processos fonéticos	FUNÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA				
	VARIANTES				
	Geográfica	Socialmente Estigmatizada	Infantil	Informal	Hipercorrigida
Apagamento	-	bani (banho)	profesola	faze (fazer)	depoz (depois)
Acréscimo	arrois (arroz)	tloben-i (também)	fisi (fiz)	-	chineilo (chinelos)
Substituição	cumia (cornia)	alefante (elefante)	vasola (vassoura)	peganno (pegando)	fogio (fúgio)
Transposição	-	cardineta (cademeta)*	-	-	dentor (dentro)

* substitui largato

Nesse estudo, Moraes confronta a escrita espontânea inicial com a fala, e chega a algumas conclusões, que estão sintetizadas na página 77:

1. Em seus ensaios com a escrita, a criança usa a fala como matéria prima.
2. É com os registros mais informais da fala que a criança primeiro se familiariza.
3. Como a fala, no nível fonético, a escrita é variada no nível ortográfico.
4. Como a aquisição da fala, a aquisição da escrita é um processo de aquisição de regras.
5. Enquanto uma regra está sendo adquirida pela criança, sua escrita mostrará variação.
6. Quando a regra é aprendida, ela torna-se categórica.
7. O sistema de escrita é adquirido gradualmente, ao longo de um continuum.

Aprofundando sua reflexão, Moraes postula duas grandes classes de erros: os que são sistemáticos, segundo o previsto no item 4, acima, e os aparentemente residuais. Exemplos de erros sistemáticos são **amigu** (amigo), **fais** (faz), **canta** (cantar), **paro** (parou), **mani** (mãe). Exemplos de erros residuais são **ca** (casa), **laranj** (laranja), **chocolat** (chocolate), **nervoz** (nervosa), **roz** (rosa).

Em ambos os casos, faz-se necessário recorrer à variação na oralidade para descobrir que aspectos da fala estão representados na escrita. Essa incursão na fala mostra o seguinte quadro mínimo de variante:

1. [a'migu] ~ [a'migo]
2. [mɔj] ~ ['mɔjc]

* A generalidade atribuída a estas regras é provisória, em razão da insuficiência de dados de pesquisa sobre o sistema fonológico do dialeto capixaba, e do interesse da exemplificação.

3. [fajs] ~ [fas] ~ [fajš]
4. [pa'ro] ~ [pa'row]
5. [kə'ta] ~ [kə'tax] ~ [kə'tar] ~ [kə'tar]
6. [ka] ~ [kaz] ~ ['kaza] ~ ['kaza]
7. [la'rɔz] ~ [la'rɔza] ~ [la'rɔza]
8. [ʃoko'lat] ~ [ʃoko'late] ~ [ʃoko'lati] ~ [ʃoko'lati]
9. [nɛx'vɔ z] ~ [nɛx'vɔ xɔ] ~ [nɛx'vɔ za]
10. [xɔ z] ~ ['xɔ z?] ~ ['xɔ za]

Comparando-se, então, a forma produzida pela criança, na escrita, e as variantes orais correspondentes, tem-se que a escrita da criança representa sempre uma das variantes. Não é de surpreender que sua opção recaia sobre a forma mais disponível no uso cotidiano no qual ela está imersa. A partir dessa constatação, pode-se formular as seguintes regras fonéticas gerais* para a escrita, em comunidades que falam o dialeto capixaba ou similar:

1. **amigu, mani**

Regra: Quando em posição pós-tônica final de vocábulo, as vogais [u] e [i] são representadas pelas letras o e.

2. **fais**

Regra: O ditongo produzido em sílaba tônica travada, em posição final de vocábulo, na qual a consoante pós-vocálica é a sibilante [s], é representado por v-[j].

3. **paro**

Regra: Mesmo quando pronunciada como [o], a flexão de 3ª pessoa singular dos verbos regulares da 1ª conjugação, no pretérito perfeito, é representada pelo ditongo gráfico **ou**.

4. **canta**

Regra: A vogal temática da forma infinitiva dos verbos é sistematicamente seguida da letra **r**.

5. **mani**

Regra: A vogal dos ditongos nasais em sílaba final de vocábulo é representada por **ɿ**.

Estes são erros recorrentes nos trabalhos escritos de crianças de todos os níveis sociais, de escolas públicas e particulares, e de todos os lugares em que se fala basicamente o mesmo dialeto. Professores alfabetizadores estão familiarizados com esse tipo de erro, apesar de, em sua maioria, não terem consciência dos processos que os geram. No entanto, a ocorrência de **ca**, **laranj**, **nervoz** e **roz** é inexpressiva e, quando notada, é interpretada pelos professores como falta de atenção e de capricho, ou é atribuída a problemas patológicos.

Aprender uma regra é tomar posse de um princípio que abarca todo um conjunto de elementos. Por exemplo, uma vez aprendida a Regra 1, não só **amigu** será corrigido para **amigo**, mas todas as palavras nas quais a regra

é aplicável. Desse modo, processa-se uma aprendizagem conceitual, resultante de uma operação cognitiva, o que não ocorre na prática escolar que apela para a memória, provocada pela repetição da escrita da palavra. Deve-se entender, no entanto, que a aprendizagem de uma regra não se desenvolve através de memorização, mas de um processo de construção em que o aluno é sujeito e o professor é mediador.

Porém os dados de que dispomos nos animam a levantar a hipótese de que erros como *ca* (= casa) são vestígios de um registro "latente" na fala (Cf. Moraes, 1991:77), cujas formas apontam para mudança em curso. Essas formas latentes ocorreriam abaixo do nível de consciência do falante comum, mas seriam captadas pelo ouvido perceptivo da criança. A variante *ca* foi observada na frase: "Vou na *ca* da Kátia". Imaginamos se não seria aplicável, neste caso, a crítica de Abaurre à percepção de certos erros como residuais, e não como indícios de padrões subjacentes.

Moraes também sugere uma distinção entre erros psicolinguísticos e erros sociolinguísticos, afirmando que é difícil separar fenômenos psicolinguísticos de fenômenos sociolinguísticos. Colocando na categoria de fenômenos psicolinguísticos os erros que mais comumente ocorrem no período anterior à escrita ortográfica no processo de aquisição, e classificando como erros sociolinguísticos as formas que decorrem da interferência da variação, Moraes oferece os seguintes exemplos:

1. Erros psicolinguísticos:

mco (macaco), *AO* (gato), *iua* (figurinha), *lida* (linda), *nan1* (não), *táben-i* (também).

2. Erros sociolinguísticos:

orubu (urubu), *cabriti* (cabritinho), *pego* (pegou), *bicanno* (brincando), *auface* (alface), *vcis* (vez).

Em palestra proferida em Belo Horizonte, em abril de 1991, Emilia Ferreiro disse que o especialista na interpretação do erro é a pessoa formada em teoria psicogenética. Concordamos com essa afirmação de Ferreiro: de fato, é ao psicólogo genético que cabe desvendar os intrincados caminhos do chamado "erro construtivo". Os erros da escrita alfabética, que vai aos poucos incorporando as regras ortográficas, trazem uma dimensão adicional. Eles são realizações de hipóteses linguísticas, que interessam ao linguista. A aquisição da escrita é, sem dúvida, um terreno interdisciplinar, e a análise do erro é tarefa de uma equipe multidisciplinar, necessariamente integrada por psicólogos, linguistas e pedagogos.

Daniel Alvarenga e seus colegas incluem entre os fatores de erro as idiossincrasias do código escrito (p. 28), que condicionam os erros conhecidos como ortográficos. Não é por acaso que eles aparecem tardiamente nesta discussão. Quando propusemos a tipologia constante do Quadro 1, sugerimos duas grandes classes de fontes de erros: uma de origem social e outra de natureza linguística. A primeira abrange erros que não comprometem o significado linguístico da linguagem, mas expressam um significado social, que ajuda a construir a identidade do autor da fala ou da escrita. A segunda

consiste de formas que afetam o processo de compreensão. Em qual das duas classes se situaria o erro ortográfico? Lemle (1987) já propôs uma categorização de erros ortográficos conforme a sua importância para o significado, mostrando que eles também não são iguais entre si. Mas a prática escolar tem mostrado que não é o comprometimento do significado que norteia a correção da escrita dos alunos. A obsessão da escola busca o erro pelo erro. E a grande preocupação da sociedade, engenhosamente reforçada pela própria escola, é com a ortografia, em detrimento do significado textual da escrita.

As duas tipologias apresentadas neste estudo não incluem os erros gerados pelas idiossincrasias do código, nem os erros de segmentação da cadeia fônica, nem os erros de pontuação, por não dispormos ainda de dados que nos informem com clareza sobre suas relações com a oralidade e com a significação textual. Dois desses aspectos da escrita envolvem a prosódia, correspondendo a elementos como as frases fonológicas e a entonação, e estes são campos até agora pouco explorados pela pesquisa que tem como objeto as relações entre a fala e a escrita (Cf. Abaurre, 1990). Considerando que nossa preocupação central é (1) examinar a relação entre erro, significação e preconceito, e (2) discutir a importância da superação do erro de origem linguística e, particularmente, do discursivo, para a aquisição da norma, entendemos como uma limitação deste trabalho a não inclusão desses dois tipos de erro, particularmente os de pontuação, dada a sua nítida relação com o significado textual.

Para a escola, são erros ortográficos todos os desvios da norma convencional, tanto os condicionados pelas idiossincrasias do código quanto os que revelam interferência da fala. Dentre esses, os que transcrevem a fala estigmatizada é que são o alvo principal de sua ação coercitiva e preconceituosa. Os erros que aqui denominamos linguísticos são os que recebem menor atenção, e é essa a área que mais carece de estudo e investigação, pois as análises de erros voltadas para a escrita inicial têm tradicionalmente privilegiado os aspectos segmentais, só recentemente fazendo incursões na prosódia, no texto e no discurso.

Neste texto procuramos mostrar que o erro da escrita é um caso particular do erro de linguagem, e que é preciso conhecer as fontes dos erros que aparecem tanto na fala como na escrita, pois eles nos informam sobre a variação e a mudança na linguagem e fornecem subsídios para a formação de uma concepção de linguagem que admita a variação como componente inerente às línguas naturais.

A relação da fala com a escrita é vista neste estudo como crucial para o entendimento da escrita inicial. Consideramos, então, fundamental para a prática da alfabetização o estudo da fala e a consciência de seus usos e sua estrutura.

Finalmente, defendemos uma pedagogia sustentada por um conceito científico de linguagem e, particularmente, de língua padrão. Ao sugerirmos maior abrangência e profundidade para abordagem pedagógica da língua falada e escrita, estamos manifestando a nossa preocupação com o estado da língua padrão na escola e com as metodologias tradicionais que não têm

conseguido ajudar o aluno a construir uma relação de sujeito com a escrita e com a linguagem como um todo.

Concluindo, poderíamos dizer que é preciso aproximar os psicólogos, lingüistas e pedagogos, para que os conteúdos e as práticas escolares venham a refletir o novo conceito de erro que se esboça na literatura especializada mais recente, na qual a aquisição do conhecimento é vista não "como revelação, como transmissão, como criação", (Cf. Macedo, s/data), mas como um processo infatigável de construção cognitiva e social. O erro, nesse processo, é sempre uma "verdade provisória", "matéria prima do processo de ensino aprendizagem", em que "o aluno é co-participante da análise de seu pensamento" (Lopes, 1987). Têm razão Macedo e Lopes quando vêem nesse conceito de erro e nesse processo de aprendizagem o caminho da autonomia do educando.

Resta, então, construir pontes entre estudiosos de várias vocações e vertentes, para que a linguagem e a escola venham a restabelecer uma relação há muito conspurcada pelo reducionismo e pelo artificialismo do ensino.

REFERÊNCIAS

1. ABAURRE, M.B.M. The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations. In *European Journal of Psychology of Education*, Vol. III, nº 4, 415-430, ISPA, 1988.
2. _____. Língua oral e língua escrita: aspectos da aquisição da representação escrita da linguagem. IX Congresso Internacional da ALFAL, 1990, 16 p. (xerox).
3. _____. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. Rio Grande do Sul, II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem-PUC, 1991. (xerox)
4. ALVARENGA, Daniel, Eunice Nicolau, Magda Becker Soares, Marco Antônio Oliveira, Milton do Nascimento. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise lingüística do processo de alfabetização. In *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº 16, jan/jun, IELS, UNICAMP, p. 5-30, 1989.
5. BICKERTON, Derek. *The roots of language*. USA, Karoma Publishers, Ann Arbor, 1981.
6. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *The urbanization of rural dialect speakers*. CUP, Cambridge, 1985.
7. _____. Situações dialógicas assimétricas: implicações para o ensino. In *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 12, jul/dez., IEL, UNICAMP, 1988, p. 1-10.
8. BORTONE REIS, Márcia Elizabeth. Análise do ensino da norma padrão para falantes de dialetos não padrão. In *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 14, jul/dez., IEL, UNICAMP, 1989, 191-209.
9. CAGLIARI, Luiz Carlos. *Escrita e lingüística histórica*. IEL, UNICAMP, (não publicado), 1990, 9 pp.
10. CHAFE, Wallace e Deborah Tannen. The relation between written and spoken language. In *Ann. Rev. Anthropol.*, nº 16:383-407, 1987.
11. CHOMSKY, Noam. *Regras e Representações*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981 (traduzido).
12. CORDER, S. P. *The notions of simplification, interlanguages and their relation to second language pedagogy*. Genebra, Librairie Droz, 1977.
13. CURRIE DE CARVALHO, Karen. *Erros ortográficos e suas implicações perceptuais*. 1987 (não publicado), 21 pp.
14. FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1986.
15. _____. *Anotações de palestra*. Belo Horizonte, MG, 1991.
16. FILIPOUSKI, A. M. Ribeiro e A. M. de Mattos Guimarães. Produção textual de alunos de 1ª e 2ª séries do ensino de 1º grau: algumas evidências que conduzem à construção de uma metodologia de ensino de leitura e escrita baseada no potencial de amadurecimento do aprendiz. In *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 12, jul/dez., IEL, UNICAMP, 1988, 63-78.
17. FISHMAN, J.A. *The sociology of language*. Massachusetts, USA, Newbury House Publishers, 1972.
18. _____. *Sociolinguistics*. Massachusetts, USA, Newbury House, 1975.
19. GOODMAN, Kenneth. El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Revista Lectura y Vida*, ano 11, nº 2, junho de 1990.
20. GRICE, H. P. *Logic and conversation*. In P. Cole and J. Morgan (eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts*. New York, Academic Press, 41-58, 1975.
21. HAGÈGE, Claude. *L'homme de paroles*. Fayard, Genebra, 1985.
22. HEATH, Shirley Brice. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. CUP, Cambridge, U.K. 1983.
23. HUDSON, R. A. *Sociolinguistics*. CUP, Cambridge, U.K. 1980.
24. JOOS, Martin. *The five clocks*. New York, USA, Harcourt, Brace & World, Inc., 1967.
25. LABOV, W. *Language in the inner city* (pp. 201 a 240). Oxford, U.K. Basil Blackwell, 1972.
26. _____. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, USA., University of Pennsylvania Press, 1976.
27. LOMBELLO, Leonor Cantarero. Articuladores e elementos de relação na aquisição de português por um falante de espanhol. In *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 2, IEL, UNICAMP, 1983, 89-111.
28. LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo, Ática, 1987.
29. _____. Os mal-entendidos da alfabetização. In *Ciência Hoje*, abril/maio, vol 12, nº 72, 1991, 38-43.
30. LEMOS, Claudia T. G. Algumas estratégias. In *Cadernos de Pesquisa*, nº 23, dez. Fundação Carlos Chagas, SP., 1977.
31. LOPES, Antonio José. *Erros: mentiras que parecem verdades ou verdades que parecem mentiras*. Conferência proferida na 39ª CIEAEM, 1987, 6pp. (xerox)
32. MAIA E SILVA COSTA, Rita. *Leitura como prática discursiva*. Dissertação de Mestrado, PPG-UFES, Vitória, ES, 1989, 258 pp.
33. MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo, Ática, 1986.
34. MATOSO CAMARA JR., J. *Princípios de lingüística geral*. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1967.
35. MORAES, Euzi R. *Some aspects of syntactic variation in Brazilian Portuguese*. Dissertação de doutorado, Universidade de Edimburgo, U.K., 1980, 393 pp.
36. _____. Alguns aspectos da variação sintática no português do Brasil. In *Tempo Brasileiro*, nº 78/79, jul/dez., Rio de Janeiro, 1984, 122-145.
37. MORAES, Euzi R. et alii. *O dialeto da alfabetização e o dialeto do alfabetizando*. Relatório de Pesquisa, INEP/PPGE UFES, Vitória, ES, 1986, 186 pp.
38. MORAES, Euzi R. First graders' written production as a source of information on language variation and change. In *International Journal of the Sociology of Language*, nº 89, Mouton de Gruyter, Berlin, 1991.

39. PARECER N° 4.031. Conselho Federal de Educação, autor: Abgar Renault, MEC, Brasília, 1975.
40. PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
41. PONTES, Eunice. O continuum língua oral e língua escrita: por uma nova concepção do ensino. In *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n° 12, jul/dez., 1988, 101-107.
42. PRETTI, Dmo. *Sociolinguística: os níveis de fala*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1977.
43. Revista Isto é/Senhor, n° 1171.
44. RICHARDS, J., John Platt e Heidi Weber. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Longman, U.K. 1985.
45. SAID ALL. *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo, Melhoramentos, 1966, 6ª ed.
46. TARALLO, F. e T. Alkmin. *Falares crioulos*. São Paulo, Ática, 1987.
- 47 - TRUDGILL, P. *Sociolinguistics*. U.K. Penguin Books, 1975.