

**A CONCEPÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DO “ERRO PRODUTIVO” E SEU IMPACTO SOBRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM EJA.** Paula da Silva Vidal Cid Lopes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – FAPERJ – Rio de Janeiro – RJ. [paulacidlopes@yahoo.com.br](mailto:paulacidlopes@yahoo.com.br)

A concepção teórico-conceitual do “erro produtivo” e seu impacto sobre as práticas de letramento em EJA

O presente trabalho tem como origem meus pés no chão da escola pública carioca, especialmente nas classes do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Trabalhando nesta modalidade, pude conviver com uma grande quantidade de estudantes que recorrem à escola e nela acreditam como espaço de validação de sua identidade no mundo contemporâneo, com exigências tão específicas no que diz respeito às práticas de leitura e de escrita.

Atuando como professora, pude perceber como os estudantes da EJA sabem exatamente o que buscam na volta aos estudos. Sabem o que precisam, sabem que não são creditáveis na sociedade. Sabem que o que já sabem não lhes está garantindo ser e estar em grupos que não são os seus de origem. Sabem que há padrões a serem seguidos e que quem não os segue é desqualificado na sociedade. Sabem que o que recebem sem estes padrões é o fracasso. Ninguém precisa dizer isso a nenhum estudante da EJA. Eles trazem isso como cicatrizes de uma vida inteira de exclusão.

A responsabilidade da EJA, como modalidade de Educação Inclusiva, diante disto é imensa. Ainda que não nos reconheçamos como sujeitos promotores da exclusão, somos agentes desta cultura e nossas escolas também. Com estudantes tão cientes da realidade, também nós precisamos tomar posse da responsabilidade da EJA e da Educação Inclusiva e cuidarmos para não cair na superficialidade de políticas de inclusão em EJA, quem tendem à modelização do sujeito social.

Num contexto social que valoriza demasiadamente o conhecimento científico, imaginar o cotidiano de pessoas não-leitoras e não-escritoras torna-se um exercício difícil. Imaginemos, então, isto não como exercício, mas como realidade cotidiana de muitos. E a partir desta tarefa imaginativa, podemos caminhar questionando a liberdade do ponto de vista da diversidade dos modos de pensamento narrativo e científico.

Enquanto brasileiros, somos um povo acostumado na diversidade. Nossa história é repleta de identidades plurais. Convivemos bem com isso, até que nos deparamos com a brutalidade dos sistemas de exclusão que ditam regras pouco passíveis de discussões, que definem modos de falar, de vestir, de consumir e até mesmo de pensar, como ideais.

Os estudantes das classes de alfabetização da EJA dificilmente deixam-se seduzir por esta ilusão. Para eles é muito claro aquilo que é de seu “pertencimento” e aquilo que não é. Sabem que não são livres. Sabem que sua história de vida, suas características físicas, seu sotaque, muitas vezes, determinam a maneira como serão aceitos num e noutro grupos sociais.

Nas práticas de alfabetização de jovens e adultos, dois tipos de comportamentos são bastante comuns: o primeiro deles é a afirmação absoluta das identidades e saberes dos estudantes como suficientes para sua inclusão social; o outro é a total negação destes mesmos elementos. Posturas radicais como estas vêm desencadeando, também, duas reações dos estudantes: a primeira, de mais uma vez abandonar a escola, por não ver sentido numa prática que mente para eles, tendo em vista que estes estudantes, conforme já apresentamos, experimentam o sabor de sua exclusão na sociedade cotidianamente; a segunda de subordinarem-se ainda mais no serviço ao poder, crendo que a sociedade de fato não é para eles e a escola menos ainda.

Em diversas circunstâncias, a alfabetização na EJA não consegue fazer a entrada dos sujeitos na cultura gráfica e ainda acabam por reforçar a saída de sua própria cultura. A cultura científica que ajudamos a construir na escola se apresenta sobre um modo científico de pensamento humano, incluído na crença de que é hegemônico entre todos os outros modos de pensamento.

No modo de pensamento científico operamos sobre dados logicamente ordenados casual e temporariamente, planejados previamente e jamais contextualizados no concreto, pois são traçados no abstrato, tendo como referência um sujeito idealizado e não um sujeito real. No modo de pensamento narrativo, cotidiano, os dados são ordenados incidentalmente, a partir de sua ocorrência, planejados ao mínimo e sempre contextualizados, seja a partir do mundo concretamente vivido, seja de uma narrativa fictícia de mundo possível.

Se o sujeito não reconhece e não legitima socialmente as práticas do pensamento científico, não há de reconhecer ou legitimar as práticas de leitura e de escrita. Assim, mesmo que venha a construir a técnica formal de codificar e decodificar textos escritos, dificilmente a utilizará como veículo de auto-expressão ou como ferramenta de socialização.

Na perspectiva do letramento como um projeto de socialização que deve estar presente por toda a vida escolar e não escolar (pois a cada estágio de socialização, um novo processo de letramento se inicia), o trabalho alfabetizador é parte e consequência de todo um processo de desenvolvimento cognitivo, que visa garantir ao sujeito plenas condições de transitar como cidadão em um mundo cartesiano, de ter voz pública e planejar sua vida com autonomia.

O ponto de partida para este processo de letramento, que é também de sonho e de independência, consiste na tomada de consciência sobre a natureza social do sujeito para, a partir dele, construir uma identidade que mescle duas perspectivas de operar o pensamento: a sua própria, oral e legitimamente reconhecida, como capaz de produzir conhecimentos; e a científica, capaz de lhe permitir compreender o mundo de forma mais organizada. Ou a EJA conquista isto com seus estudantes ou não consegue exercer seu propósito de inclusão social.

Para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a alfabetização destes jovens e adultos é um especial desafio. Suas estatísticas apontam grande número de conceitos insatisfatórios em cada trimestre, bem como retenção de estudantes ao final dos blocos de aprendizagem (maneira como se dá a organização

do PEJA); e uma realidade que transcende números e gráficos: nossos estudantes demonstram real dificuldade de apropriação do código escrito e nossos professores demonstram a mesma dificuldade na análise do processo de construção da escrita como fenômeno objetivo, resultante de estados mentais condicionantes e não, de mero acaso individual.

Esta real preocupação impulsiona a realização da pesquisa que será brevemente apresentada a seguir. Esclarecemos que o presente texto pretende mapear o caminho que planejamos desenvolver no decorrer da pesquisa, que encontra-se em fase inicial.

Tendo em vista as inquietações da modalidade da EJA, tomo como objeto para a pesquisa o “erro na escrita”, normalmente chamado “erro produtivo”, de estudantes desta modalidade, iniciantes na escolaridade, entendendo o “erro” como fonte importante para a compreensão do processo cognitivo desses estudantes. Analisar a fenomenologia do “erro produtivo” na escrita de estudantes jovens e adultos em processo de alfabetização inicial torna-se, então, o objetivo principal deste trabalho.

Os estudantes aos quais nos referimos nesta pesquisa são aqueles sem história de escolaridade e que, ao buscarem a alfabetização em idade jovem ou adulta apresentam grande dificuldade na superação de seus “erros”.

Delimitamos, ainda que provisoriamente, os percursos a serem trilhados ao longo da pesquisa, que envolverá quatro etapas de pesquisa conceitual.

## 1. Conceitos Preliminares

Dando início à discussão, nesta primeira etapa, pretendemos abordar o contexto de observação da temática selecionada, trabalhando com os conceitos preliminares ao desenvolvimento da pesquisa e assim desmembrá-lo em quatro momentos, a saber: O sujeito social observado, Processo de alfabetização inicial, Fenomenologia do erro produtivo, O erro produtivo.

Ao trazermos para pauta “o sujeito social observado” pretendemos buscar a definição de quem é o sujeito da EJA a ser analisado e pensar como a EJA o considera: como categoria ou como sujeito. Buscaremos na literatura (Ribeiro, 1995; Vygotsky, 1993, 2000a, 2000b ; Rummert, 2000; Vargas, 2003; Berticelli, 2004 e Lewis, 1999) como este sujeito é caracterizado, tanto como sujeito social quanto como sujeito cognoscente. A construção social do espaço e dos sujeitos da EJA torna-se também uma discussão essencial neste momento e os referenciais aos quais recorreremos compõem-se de Canclini (2005), Sodré (2002), Foucault (1992), Berger & Luckmann (1985) e Wertheim (2001).

No segundo momento desta etapa buscaremos uma definição de “Processo de alfabetização inicial”. Para tal, torna-se necessário conceituar analfabetismo e analfabetismo funcional, bem como diferenciar letramento e alfabetização, este último como um processo específico, que os estudos na área de letramento não costumam abordar. Ao tratar deste processo, pretendemos refletir sobre os fatores ou padrões de comportamento que estão implícitos na questão da alfabetização

inicial. Os teóricos a serem considerados neste momento serão Aureau (1992), Ferreiro & Teberosky (1985), Chomsky (1972, 1980), Kato (1986), Votre (1978, 2000), Senna (2007), Soares (1998) e Kleiman & Matencio (2005).

Aproximando-nos um pouco mais do objeto da pesquisa, discutiremos a “Fenomenologia do erro produtivo”. Neste momento definiremos pesquisa conceitual e justificaremos a opção feita por este tipo de pesquisa. Buscaremos a definição de fenomenologia bem como o que consiste um estudo fenomenológico do erro produtivo. As referências para tal terão como base teórica Senna (2007) e Linhares, Fazenda & Trindade (2001).

O “erro produtivo” constituirá uma etapa à parte, porém será também abordado na lista de conceitos preliminares, onde apresentaremos quatro distintas concepções de erro, necessárias para o acompanhamento das próximas etapas: a concepção de erro produtivo no “ensaio e erro” (Skinner, 1982, 1989); a concepção de “erro” e experiência em Piaget (1958, 1973, 1976, 1986); o erro como ruptura com um padrão esperado (Chomsky, 1972); o erro produtivo em Ferreiro (1985), discutindo porque isto foi considerado no âmbito do construtivismo e como os estudantes chegam a superar a fase do erro produtivo; o erro como algo estruturado positivamente (Senna, 2007).

## 2. Conceitos relativos ao objeto de investigação

Após a delimitação dos conceitos preliminares e indispensáveis ao prosseguimento do estudo, trataremos de conceitos mais específicos do processo de construção da escrita, alertando para a questão do bilingüismo (fala e escrita). Originalmente, o conceito de erro produtivo se dá na fala, o que nos leva ao questionamento da possibilidade de trazer esse conceito para a escrita. Para encaminhar esta discussão, trabalharemos os conceitos de Língua, Preconceito Lingüístico, Psicolingüística e a Língua Escrita nas práticas escolares. Tais conceitos serão discorridos da forma que segue.

Tomaremos a definição de Língua, bem como a diferenciação entre língua escrita e língua oral. Faremos uma análise da natureza da gramática que descreve a língua escrita e a natureza da gramática que descreve a língua oral, visualizando o enfrentamento processo de gramatização x gramática natural. A sustentação teórica para o processo de gramatização constitui-se de Senna (2001, 2002); para o contexto de significação e ato comunicativo, de Habermas (1989); para a linguagem em funcionamento, de Orlandi (1987).

Abordar os aspectos relacionados à gramática da fala torna-se essencial para o conhecimento do professor alfabetizador porque esta gramática está relacionada à língua materna, que prevalece sobre a língua escrita. Em algum momento, a fala acaba por ser a referência na produção da escrita, ainda que componham linguagens diferentes. Nesta pesquisa, apostamos na idéia de que na alfabetização é essencial a aprendizagem do Bilingüismo (língua falada e língua escrita) – aprendizagem que requer sua consciência para depois seu uso.

Outro conceito a ser discutido é o do Preconceito Lingüístico, tanto na fala quanto na escrita, e, para isso, iniciaremos pelo estudo do caráter da norma culta da gramática da língua escrita. Buscaremos em Bagno (1999, 2004) o que se pode entender como preconceito lingüístico. Abordaremos também as teorias compensatórias e o conceito de déficit lingüístico, bem como o erro produtivo à luz do déficit lingüístico. Além destes teóricos, ao abordar os direitos lingüísticos, recorreremos aos estudos de Rajagopalan (2003).

A Psicolingüística torna-se um conceito importante neste estudo porque trabalha com aspectos estruturais do sujeito e porque o conceito de erro produtivo é decorrência também da Psicolingüística. Ao abordarmos este conceito, apresentaremos as hipóteses behaviorista e inatista, discutindo a natureza de cada hipótese e comparando-as à escrita. Problematizaremos a questão do erro produtivo na escrita como objeto da Psicolingüística. Como apoio teórico utilizaremos os estudos de Skinner (1982, 1989), Chomsky (1972, 1980, 2005), Palmerini (1986) e Slobin (1980).

O último conceito desta etapa trata da Língua Escrita nas práticas escolares, buscando refletir se no cotidiano escolar encontramos contribuições para a superação do erro produtivo. Definiremos, então, Língua materna (comumente associada pelos professores à Língua escrita) e Língua escrita e caracterizaremos as práticas de escrita a partir de Bagno (1999, 2004), Mortatti (2000) e Travaglia (2003, 2006). Por fim, buscaremos em Senna (1991) responder se o erro é uma questão de Língua materna ou de Língua escrita.

### 3. Discussão do erro produtivo

Também como parte da metodologia da pesquisa, esta etapa pretende o exercício da discussão teórica dos seguintes princípios, que poderão explicar a natureza do erro (conhecimento necessário para a compreensão da análise dos erros, que será feita posteriormente): representação fonológica, psicomotricidade (Le Boulch, 1982, 1983, 1987), dislalia e hipertextualidade (Senna, 1994; Lévy, 1998a, 1998b, 2000).

A opção por trabalhar com a natureza do erro vem de encontro à hipótese de que um texto com erro é um processo e não uma determinante. Este olhar, enquanto professores alfabetizadores, faz-nos intervir de modo produtivo, entendendo como o sujeito pensa e buscando estratégias para auxiliá-lo.

Uma análise de tipos de “erros” encontrados na escrita de estudantes em etapa inicial de alfabetização, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, faz parte desta etapa. Por haver prévio contato com o objeto da pesquisa por parte da pesquisadora, foi possível já estabelecer algumas categorias. Esclarecemos, no entanto, que tais categorias serão, no decorrer do estudo, avaliadas e terão sua validação (ou não) justificada. As categorias citadas são: erros decorrentes de desconhecimento da norma ortográfica, erros sociolingüisticamente motivados, erros de concepção de escrita, truncamento lexical, erros decorrentes de disfunções psicomotoras (hipertextualidade), erros decorrentes de dislalias e representações

fonológicas opacas. Como base teórica para este estudo faremos uso das pesquisas realizadas por Senna (2007).

A opção por fazer esta análise vem da percepção de que muitas vezes unificamos o “erro”, consideramos tudo aquilo que não faz parte da norma culta como “erro”. Sabemos que a escrita não varia gramaticalmente. Ou é clássica ou é “erro”. Por consequência, não investigamos a natureza dos mais variados tipos de “erros” e nem sempre utilizamos as intervenções pedagógicas necessárias para a sua superação.

#### 4. Práticas de Alfabetização

Na quarta e última etapa da pesquisa, objetivamos avaliar o impacto do conceito de erro produtivo sobre as práticas de alfabetização em Educação de Jovens e Adultos.

Creemos que a alfabetização requer conhecimentos específicos, relacionados aos aspectos estruturais dos sujeitos, ao uso da língua, à fonologia, à gramática da fala, à gramática da escrita, à cultura, entre outros, mais do que àqueles relacionados às metodologias de alfabetização. O que observamos, no entanto, é que grande parte de professores, acadêmicos e instituições preocupam-se mais com a escolha de um método, o que acaba por priorizar um sujeito idealizado, em detrimento do modo individual de aprendizagem dos processos de leitura e de escrita. Um exemplo que podemos expor é a alfabetização a partir de textos. Há a crença de que o contato com textos garante a interação e apropriação do código escrito. Entretanto, é preciso todo o mecanismo de organização e reorganização das idéias, que é um processo interno e, portanto, individual.

#### Considerações Finais

Chegar a esta prática é, para nós, de urgente necessidade porque, como modalidade de ensino, a EJA tem sua finalidade que é política e social, mas, fundamentalmente, pedagógica e inclusiva, no sentido de dar condições ao sujeito de compartilhar socialmente no espaço e no tempo. Não apenas estar neles, mas sentir-se parte deles. A escola precisa trabalhar, então, formando o sujeito da EJA para ser e estar num espaço que não é apenas físico, mas público e, portanto, de e para todos.

Profissionalizar a EJA, neste sentido, é estar atento à sua intencionalidade. Por longa data, a EJA é vista com um olhar piedoso, para quem *o que vier está bom*, e, com isso, usamos de poucos critérios na atuação nesta modalidade. Muitas vezes, com *ótimas* intenções, atuamos na EJA minimizando seu potencial e importância social.

Nesta perspectiva, não cabe negar ao estudante da EJA o acesso ao saber formal que busca na escola. Não cabe também negar a historicidade individual e coletiva que impediu seu acesso ou permanência aos bancos escolares quando crianças. Nosso olhar amplia-se, assim, para que compreendamos os processos que

constituem a maneira como a alfabetização na EJA se organiza hoje para que possamos escrevê-la como parte da Educação Inclusiva.

Alfabetizar para a inclusão torna-se um dos desafios da EJA que, como seus estudantes, também sonha com uma constante reescrita da sociedade.

#### Referências Bibliográficas:

AURAUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Unicamp, 1992.

BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico** – o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **Português ou brasileiro** – um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERTICELLI, I. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Unijuí, 2004.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto alegre, Artes Médicas, 1982.

\_\_\_\_\_. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

\_\_\_\_\_. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, Desiguais e Desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CHOMSKY, N. **Lingüística Cartesiana**. Petrópolis: Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

\_\_\_\_\_. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. São Paulo: UNESP, 2005.

FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

HABERMAS, J., 1989. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. & MATENCIO, M. de L. (orgs.). **Letramento e formação do professor**. Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LÉVY, P. **A máquina universo: criação, cognição e cultura informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

\_\_\_\_\_. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LEWIS, M. **Alterando o destino: por que o passado não prediz o futuro**. São Paulo: Moderna, 1999.

LINHARES, C.; FAZENDA, I.; TRINDADE, V. (orgs.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande: Ed. UFMS/ Inep, 2001.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ORLANDI, E. P. Funcionamento do discurso. In: ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1987.

PALMERINI, M. P. **O debate entre Noam Chomsky e Jean Piaget**. São Paulo: Cultrix, 1986.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Trad. Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

\_\_\_\_\_. et al. **Problemas de psicolinguística**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

\_\_\_\_\_. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.



\_\_\_\_\_. **A Linguagem e o pensamento da criança.** Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil** São Paulo: Cia das Letras, 1995.

RUMMERT, S. M. **Educação e Identidade dos Trabalhadores - As concepções do Capital e do Trabalho.** São Paulo / Niterói: Xamã / Intertexto, 2000.

SENNA, L.A.G. **Modelos mentais na lingüística pré-chomskyana.** *Delta*, São Paulo, v. 10, n.2, p. 339-372, 1994.

\_\_\_\_\_. Letramento y desarrollo humano em contextos educativos interculturales – desafios a la educación intercultural. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA EDUCATIVA, N.1, 2001, Espanha. **Anais...** Espanha: Univ. de las Islãs Baleares, 2001.

\_\_\_\_\_. **Seminário de consolidação temática: a escola e os modos de pensamento.** Aulas proferidas no Mestrado em Educação na UERJ, 2002.

\_\_\_\_\_. **Letramento: princípios e processos.** Curitiba: Ibpx, 2007.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo.** São Paulo: Cultrix/Edusp, 1982.

\_\_\_\_\_. **Ciência e Comportamento Humano.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SLOBIN, D. **Psicolingüística.** São Paulo: Cia Editora Nacional /Edusp, 1980.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira.** Rio de Janeiro: Imago Ed. ; Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: Ensino plural.** São Paulo: Cortez Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. Ensino de gramática e identidade: estabelecimento e apagamento. In: Neusa Barbosa Bastos. (Org.). **Língua Portuguesa - Reflexões lusófonas.** São Paulo: Editora PUC-SP/EDUC, 2006.

VARGAS, S. M. **Migração, Diversidade cultural e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Revista Educação e Realidade, v. 28, n.000, p. 57-68, 2003.

VOTRE, S. J. **Aspectos da Variação Fonológica no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, Tese de Doutorado em Lingüística, 1978.

\_\_\_\_\_. Continuidade e mudança na língua portuguesa no Brasil. In: SILVA, José Pereira da (org.). **Cadernos do CNLF** – série IV, n 2. Rio de Janeiro: UERJ/ABF, 2000.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Psicologia concreta do homem**. Educação e Sociedade, São Paulo, n. 71, 2000b.

WERTHEIM, M. **Uma história do espaço de Dante à Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.