

SOBRE A NOÇÃO DE ERRO E O ENSINO DA ESCRITA

Paulo Henrique do Espírito Santo Nestor¹

RESUMO

A noção de “erro” perpassa quase todas as discussões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Tal noção torna-se ainda mais complexa quando se trata, especificamente, do âmbito que envolve a produção, a correção e a revisão de textos. A correção, por exemplo, só existe porque se depreende que há um “erro”, mesmo que isso fique implícito ou transmutado. Contudo, os mais advertidos tomam todos os cuidados e fazem uso de toda a polidez quando precisam falar do assunto. Entre os prováveis motivos dessa atitude estão a imprecisão e instabilidade de tal noção, visto que a mesma decorre de paradigmas construídos por instâncias complexas e difusas. Além dessa heterogeneidade constitutiva da noção de “erro”, há ainda a problemática das implicações que dela decorrem. Esse aspecto é um dos mais relevantes para a Sociolinguística contemporânea, a qual, por analisar a relação entre língua e sociedade, acaba por ter como objeto os usos linguísticos considerados errados e as relações de poder a eles vinculados que influenciam vários aspectos da estratificação social. Nesse sentido, a noção de “erro” não deve ser vista apenas sob o prisma da gramática normativa, mas também sob a perspectiva social, cultural e histórica. A partir dessa concepção é que este artigo discorre sobre o tema, analisando a noção de “erro” e os conceitos com os quais ela se relaciona ou se confunde. Pontuou-se também como a noção de “erro” se relacionaria com as condições de produção de textos evidenciadas por João Wanderlei Geraldi (2006). Assim, discutiu-se a noção de “erro” quando se tem algo a dizer, quando se tem razões para dizer, quando se tem claro para quem dizer e quando se escolhe a estratégia para dizer.

INTRODUÇÃO

Todas as ações possíveis ao ser humano parecem estar conjugadas a uma oposição mínima: errar ou acertar. Toda uma gama de contextos deriva desse binômio que, frequentemente, chegam a um estado em que se distanciam dessa oposição fundamental e o indivíduo fica sem saber quando ou como está acertando ou, então, quando ou como está errando. Essa parece ser a situação pela qual passa, atualmente, grande parte dos estudantes em suas atividades de prática escrita.

Nessas condições, se um professor simplesmente pontuar em uma correção de texto que o aluno errou, ele não terá esclarecido devidamente a situação. A informação vem comprometida devido à noção instável e polissêmica em que se ampara. Instável, nesse caso, refere-se a algo ainda não circunscrito, não específico. Dessa forma, existe a dificuldade do professor saber o que é “erro” e, além disso, quando ele acredita saber, existe a dificuldade de fazer com que o aluno entenda como ele chegou a tal conclusão.

O mais preocupante é que essa instabilidade é geradora de problemas como a desmotivação do aluno que, sem saber claramente em que aspecto precisa melhorar, acredita ter falhado em todo o processo. Não é difícil perceber que esse é um ponto importante a ser

¹ Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Goiás (Câmpus Inhumas). E-mail: p.paulohn@gmail.com

discutido. Sendo assim, este artigo incumbe-se dele devido à pertinência que o mesmo apresenta nas salas de aulas, em eventos acadêmicos e em artigos e livros (cf. PEREIRA, 2008; BARBOSA, 2003; BAGNO, 2007; WOLF, 2001). Além disso, é preciso salientar que essa discussão está relacionada também à alfabetização, que, desde que o texto passou a ser a unidade de ensino de língua portuguesa, está intimamente ligada à interpretação e à produção de texto. Desse modo, discutir a noção de erro implica pensar também o problema do analfabetismo nacional que ainda se mantém significativamente, como demonstra a tabela a seguir:

Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007/2013.

Por sexo	2007	2008	2009	2011	2012	2013
Total	10,1	10,0	9,7	8,6	8,7	8,5
Homens	10,4	10,2	9,8	8,8	9,0	8,8
Mulheres	9,9	9,8	9,6	8,4	8,4	8,2

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2013.

1. A NOÇÃO DE ERRO

No ensino de língua materna, a problemática da noção de “erro” não é exclusividade da escrita, pois, fala-se em “erro”, e com frequência, também na oralidade. Os limites que demarcam tais contextos são tênues devido à imbricação entre língua e fala. Sendo assim, não se tem neste artigo o intuito de tratar a noção de “erro” em um ou outro contexto, separando-os, apesar de o foco ser a prática escrita.

Segundo os PCNs, “o conceito de erro linguístico que se emprega atualmente é bem diferente daquele vigente há vinte ou trinta anos” (BRASIL, 2002, p. 33). Essa interessante constatação evidencia a mutabilidade da noção de “erro”. Esse fato decorre, principalmente, do desenvolvimento das pesquisas sobre língua e linguagem, como foi o caso da Sociolinguística, que possibilitou a interpretação do conceito de erro através de novos enfoques.

Assim, um professor de Português que há vinte anos assinalava num texto de aluno como absolutamente errôneo o emprego do verbo assistir (sinônimo de presenciar) como transitivo direto, certamente não procede hoje da mesma maneira (BRASIL, 2002, p. 34).

Barbosa (2003) expõe a existência de duas noções de erro. A primeira é a oriunda daquela escola que compreende a língua como algo uniforme e estático, baseando-se na gramática normativa para estabelecer o certo e o errado. A segunda é a resultante das pesquisas linguísticas que, cientificamente, entende a língua como caracteristicamente heterogênea e dinâmica.

A diferença que separa essas noções é estabelecida pelo fato de que a primeira vê o erro prontamente na diferença, enquanto para a segunda essa diferença é averiguada e descobre-se nela, na maioria dos casos, uma sistematicidade semelhante à orientação dita correta. Surge então a pergunta: quais os critérios que determinam o que é certo e o que é errado na língua?

Segundo Bagno (2007, p. 121), há uma confusão milenar entre língua, escrita e ortografia oficial. Assim, boa parte dos chamados “erros” de português são, na verdade, simples desvios da ortografia oficial. Para o autor (2007, p. 126), tratando-se da língua escrita, pedagogicamente, seria mais proveitoso substituir a noção de “erro” pela de tentativa de acerto. Pois, afinal, “a língua escrita é uma tentativa de analisar a língua falada, e essa análise será feita pelo usuário da escrita no momento de grafar sua mensagem, de acordo com seu perfil sociolingüístico” (BAGNO, 2007, p. 126).

Uma pessoa com poucos anos de escolarização, pouco habituada à prática da leitura e da escrita, tendo como quadro de referência apenas uma suposta equivalência unívoca entre som e letra, fará uma análise dotada de reduzido instrumental teórico, empregando como ferramenta básica a analogia. Assim, quem escreveu CHÍCARA em vez de XÍCARA não fez isso porque quis errar, mas sim porque quis acertar. Se existe CHINELO, CHICOTE, CHIQUEIRO, CHICLETE, por analogia se chega à possibilidade de também haver CHÍCARA. É importante notar que os “erros” de ortografia são constantes: troca de J por G, de S por Z, de CH por X e assim por diante — justamente por serem casos em que é necessário fazer uma análise da relação fala-escrita que ultrapassa os limites teóricos da suposta equivalência som-letra (BAGNO, 2007, p. 126).

Para Wolf (2001, p. 88), os manuais tradicionais falham quando atribuem primazia a pontos secundários, como a ortografia, enquanto negligenciam outros aspectos mais importantes como, por exemplo, o estudo da significação (cf. ILARI, 2006). Segundo a autora (2001, p. 88), o ensino baseado nos manuais tradicionais motiva o aluno a estudar o que deve evitar e este acaba não aprendendo o que deve fazer.

Esta preocupação por evitar o erro pode ser considerada como um grave defeito dos objetivos normativos da gramática tradicional, pois tende a atribuir uma importância

exagerada aos erros a serem evitados e as exceções, dissimulando assim o aspecto sistemático da língua (WOLF, 2001, p. 88).

Quando existe essa primazia da exposição dos erros de uma língua, em vez da demonstração de sua fluidez, acaba-se fazendo com que o falante acredite que ela é cheia de armadilhas, repleta de desvios que precisam ser corrigidos. Isso, evidentemente, não está correto. A forma como sistema linguístico é organizado facilita, ao invés de complicar, seu uso por parte do falante. Assim, conceder primazia aos “erros” implica, necessariamente, ignorar os aspectos simples e dinâmicos da língua.

2. A PALAVRA ERRO E SEUS “SINÔNIMOS”

A noção de erro se relaciona e se confunde com várias outras noções, eis algumas: engano, lapso, inexatidão, confusão, desacerto, imprecisão, equívoco, falha, incorreção, pecado etc. Dependendo do contexto, a palavra “erro” substitui todas essas noções, entretanto, essas mesmas noções não se substituem de forma precisa, o que possibilita dizer que possuem significados diferentes, ainda que sejam “sinônimas” de uma mesma palavra.

Um exemplo pode explicitar a razão desse paradoxo. Supondo que um habilidoso arqueiro está em uma competição e ao lançar sua flecha não acerte o alvo, ele dirá que errou ou que cometeu um equívoco? Ele dirá que errou ou que se enganou? Ele poderá usar qualquer uma das palavras anteriores, com exceção de errar, se quiser ser específico, se não quiser, ele dirá apenas que errou. Se o problema relativo ao fato de não ter acertado o alvo é devido a não ser preciso, ele confirmará sua imprecisão. Se ele quiser enfatizar o não-êxito, dirá que falhou. Agora, se quiser dizer tudo isso, sem especificar, expondo somente o resultado do binômio errar ou acertar, ele dirá somente que errou. A palavra erro engloba todas as outras, porém, não é precisa quanto ao significado de cada uma delas.

Uma tentativa de especificar o significado de cada uma dessas noções que rodeiam a ideia de erro, baseada em alguns dicionários (ALMEIDA, 1980; CUNHA, 1986; HOUAISS, 2001), mesmo com a proximidade semântica, evidencia a gama de informações que essa ideia comporta:

- I. O erro como engano: é referente a um juízo ou a uma avaliação malsucedida. Normalmente ocasionada por uma falha dos sentidos ou pela inexistência de um saber-fazer.

- II. O erro como lapso: diz respeito à falta cometida quando se fala ou escreve por inadvertência, descuido ou falha de memória.
- III. O erro como confusão: confundir-se é tomar uma coisa por outra. A forma confusa é desordenada, deficiente de método e sem clareza.
- IV. O erro como imprecisão: refere-se ao que não tem precisão.
- V. O erro como equívoco: referente àquilo que é ambíguo, de difícil classificação, polissêmico, daí a propensão ao engano.
- VI. O erro como falha: falta de perfeição; omissão, lacuna, interrupção do funcionamento normal.
- VII. O erro como pecado: desobediência às obrigações/doutrinas sociais, familiares ou religiosas.
- VIII. O erro como incorreção: ausência de correção, inadequação às conveniências.
- IX. O erro como desvio: mudança da direção normal, afastamento de um padrão aceitável.
- X. O erro como gafe: ato impensado, indiscreto, desastrado.
- XI. O erro como vaguear: é o mesmo que perambular, denotativamente quer dizer caminhar sem rumo certo, conotativamente refere-se à ociosidade e ao devaneio.
- XII. O erro como evidência de implicações da estratificação social²: esse conceito foi bastante discutido na esfera da Sociolinguística, como expõe a citação a seguir:

No entanto, mesmo que tenhamos tudo isso muito claro em nossas mentes, é preciso sempre lembrar que, do ponto de vista sociológico, o “erro” existe e sua maior ou

² Nessa mesma linha de raciocínio, Possenti (2011) pontua que: Há dois aspectos a serem destacados: a) de um ponto de vista científico (observacional, descritivo), a noção de erro não faz sentido. O que existe são formas diferentes de falar uma mesma língua. Todas elas podem ser explicadas (o que é diferente de dizer que são defendidas...). Para descrever tais variedades, existem procedimentos de coleta de dados e de aplicação de outros procedimentos metodológicos que podem ser aprendidos. Esta descrição de cada variedade descobre sua gramática, suas regras, suas regularidades. b) a noção de erro é social, decorre de uma avaliação de formas da língua feitas por critérios sociais (em geral, consideram-se erradas as formas de falar dos grupos de menor prestígio – os do campo, da periferia das cidades etc.). Há uma forte associação entre escrita e os modos de falar ditos corretos. Assim, não é bem a gramática que diz que se fala errado; é a própria sociedade, mesmo que ela não conheça a gramática [...]. Valorizar a oralidade é valorizar o conhecimento linguístico que os alunos têm quando começam sua vida escolar. Não se ensina ninguém a falar na escola. E as aulas são ministradas em português, o que deixa claro que a própria escola sabe que os alunos sabem a língua. O que eles não sabem é escrever. E é o conjunto de “habilidades” que se exigem para escrever (e ler, claro) que devem ser desenvolvidas aos poucos na escola. Paralelamente, faz-se uma avaliação das formas mais e das formas menos aceitáveis pela sociedade, a depender dos contextos sociais em que se fala, ou das esferas ou campos em que se escreve. Não se trata de oralidade pela oralidade, portanto, mas do conhecimento “implícito” da língua.

menor “gravidade” depende precisamente da distribuição dos falantes dentro da pirâmide das classes sociais, que é também uma pirâmide de variedades linguísticas. Quanto mais baixo estiver um falante na escala social, maior número de “erros” as camadas mais elevadas atribuirão à sua variedade linguística (e a diversas outras características sociais dele). O “erro” linguístico, do ponto de vista sociológico é antropológico, e se baseia, portanto, numa avaliação negativa que nada tem de linguística: é uma avaliação estritamente baseada no valor social atribuído ao falante, em seu poder aquisitivo, em seu grau de escolarização, em sua renda mensal, em sua origem geográfica, nos postos de comando que lhe são permitidos ou proibidos, na cor de sua pele, em seu sexo e outros critérios e preconceitos estritamente socioeconômicos e culturais. Por isso é que, muitas vezes, um mesmo suposto erro é considerado como uma “licença poética” quando surge num texto assinado por um autor de renome ou na fala de um membro das classes privilegiadas, e um “vício de linguagem” ou um “atentado contra a língua” quando se materializa na fala ou na escrita de uma pessoa estigmatizada socialmente – “uma língua ou variedade de língua vale o que valem seus falantes” (GNERRE, 1985 apud BAGNO, 2002, p. 73-74).

A linha discernente de alguns desses sentidos, como se pode perceber, é bastante tênue, afinal, originam-se da mesma ideia. Descontextualizados, os usos indistintos desses sentidos parecem não provocar problemas, porém, no âmago de uma situação, eles criam grandes diferenças nas repercussões dos significados.

3. O “ERRO” E A PRÁTICA ESCRITA

Primeiramente, é necessário pontuar que se compreende a prática escrita de acordo com a proposta de Geraldi (2004), ou seja, como uma ação coerente com os aspectos do diálogo concreto. Além disso, é preciso pontuar que, quem escreve, deve escolher estratégias, visando alcançar seus objetivos com o que diz:

Mas há condições para que a escrita se dê: um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer. Muitas vezes temos algo para dizer a alguém, mas temos razões para não dizer. Mas ainda não basta eu ter o que dizer e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo. Nos processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever (GERALDI, 2006).

Quando se escreve para mostrar ao professor que se sabe escrever, a noção de “erro” referente às incorreções gramaticais se sobressai, acabando, por vezes, sendo a única percebida e discutida. É interessante analisar como a noção de “erro” se relacionaria com as condições citadas por Geraldi (2006).

3.1. O “erro” quando se tem algo a dizer

Ter algo a dizer é ter o que replicar. A noção de réplica em Bakhtin (1995), que é de extrema relevância para a compreensão de sua ideia de enunciação, diz respeito às palavras que responsabilmente organizamos no momento da enunciação de outrem, e que ele também organizará no momento em que enunciarmos.

A réplica, dessa forma, é um agente de grande importância no processo de enunciação e de compreensão, pois, se há elaboração de uma enunciação-resposta no momento em que o outro enuncia, ou após, ela é responsável por haver, substancialmente, diálogo. É oriunda dela a principal força que nos impele a dizer, já que toda enunciação é resposta a algo ou a alguém. A réplica permite que algo que antes era singular torne-se duplo, é essa mesma diretriz que uma proposta de prática escrita deve seguir, ou seja, fazendo dela o ponto de partida para réplicas.

É necessário exemplificar com uma proposta de prática escrita para seguir com o assunto:

Um professor solicitará ao aluno a escrita de uma carta pessoal endereçada a um de seus colegas de escola. Esse aluno irá compartilhar com outro aluno de uma série precedente as experiências escolares que obteve até aquele momento. Por exemplo, um aluno do ensino médio escreve a um do ensino fundamental, expondo sua trajetória escolar. Dessa forma, quem escreve ocupa o papel de si mesmo, encontrando-se numa situação em que a produção escrita lhe é requisitada.

Obviamente, nessas circunstâncias, ele tem algo a dizer, ele tem algo que quer dizer, que seria falar da experiência que teve no ensino fundamental e que agora tem no ensino médio. Como um “erro” se configuraria nesse caso? Indubitavelmente, ele precisa informar ao leitor sua experiência, ele precisa explicar a razão de ter enviado a carta, não se esquecendo de comentar sobre seu interesse e, também, sobre a necessidade de se compartilhar tal conhecimento. Logo, seria um “erro” escrever tal carta sem essas informações. Desse modo, fica evidente que, neste artigo, a noção de “erro” predominante, referente à prática escrita, se refere a aspectos do texto que podem obstruir sua função social.

A carta pessoal, solicitada ao aluno, permite falar de possibilidades de “erro” em ambas as partes. O professor falharia em sua proposta se nela não expressasse todas as informações referentes ao contexto de prática escrita simulado, ou seja, se sua proposta não se assemelhasse de fato às condições reais de interlocução, no que tange a alguém que tem o que

dizer. Enquanto o aluno falharia se o seu texto não atendesse a essas condições, o que, especificamente, seria não expor aquilo que tem para dizer. Isso não tem objetivo de deliberar sobre a “culpa” de um ou de outro, mas sim sobre o turno que cada interlocutor precisa assumir, ou seja, o que cada um precisa informar ao outro.

3.2. O “erro” quando se tem razões para dizer

A razão de escrever uma carta pessoal pode ter várias motivações, assim, pode ser que essa razão não esteja devidamente expressa na proposta e, posteriormente, na carta. Desse modo, seria um “erro” não expor com clareza porque a carta foi escrita, ao mesmo tempo em que seria um “erro” não elucidar o motivo de escrevê-la.

3.3. O “erro” quando se tem claro para quem dizer

O destinatário da tal carta é um colega de escola. O aluno sabe bem para quem vai escrever, sabe, entre outras coisas, que uma abordagem informal é permitida, pois pode até criar o efeito de proximidade, visto que a comunicação é com um colega e este, possivelmente, irá reconhecê-lo da mesma forma. O professor, consciente disso, não aconselhará o aluno a ser estritamente formal. Mas deverá ser informal até o ponto de não perder a eficiência do enunciado, visto que ele quer informar e esclarecer.

Seria um “erro”, ou melhor, uma inadequação, dirigir-se ao colega como que a alguém distante e desconhecido ou, então, exagerar na quantidade de termos que, possivelmente, esse aluno não conseguirá entender. Pois sabe-se que determinadas expressões e gírias, às vezes, são bastante específicas, ao ponto de pessoas de idades semelhantes que vivem em contextos similares não se entenderem.

Será que ao atender todas as prescrições da gramática normativa consegue-se fazer tudo isso? É possível que não, principalmente se o aluno, ao escrever, não conseguir vislumbrar em seu horizonte outro indivíduo, mesmo que seja minimamente corporificado. Ou seja, se, em vez da figura do colega, ele enxergar somente o crivo do professor. Se isso acontecer, o texto que ele escreve terá a inclinação de atender somente a esse interlocutor e não propriamente às condições relativas à proposta.

Pode parecer que se criou uma espécie de descrença referente à simulação de contextos de prática escrita e que só as situações reais de interlocução podem atender à demanda de requisitos. Não é bem isso, a descrença diz respeito a um tipo específico de proposta, por exemplo: “escreva um texto de trinta linhas sobre os problemas do mundo”.

Escrever para quem? Uma porção de fatores gramaticais e discursivos depende da resposta a essa pergunta, não se pode, portanto, desconsiderá-la, já que é desses fatores que se originarão os juízos de acerto e “erro”.

3.4. O erro na escolha da estratégia para dizer

O primeiro “erro” que poderia surgir na seleção da estratégia seria escolher uma forma que desconsiderasse o que se tem para dizer, a razão de dizer e a quem dizer. O texto, independentemente de seu suporte (digital, oral, impresso etc.), não poderia prescindir do caráter pessoal e informativo que devem permeá-lo por inteiro.

4. O “ERRO” E O *ETHOS*

De acordo com Maingueneau (2006), pode-se interpretar a ideia de *ethos* como sendo a imagem que o indivíduo constrói de si mesmo em seu discurso. A nossa escrita e também a imagem construída a partir dela jamais são ou serão perfeitas, pois essas condições se encontram em um eterno devir. São, portanto, inalcançáveis ou inexistentes e, quem sabe, irrelevantes. Lidamos com o que é adequado, e este é determinado a cada momento, porém, contentar-se com isso é outro assunto. Há um “querer fazer melhor” que incomoda mesmo os mais advertidos quanto ao caráter inalcançável da perfeição de um texto.

Quando entram no assunto pontos referentes à imperfeição ou à perfeição da escrita, é fácil perceber que esses aspectos se dirigem também ao *ethos* e à imagem. Estão ambos tão imbricados que não há como dizer o que, referente ao *ethos*, é mais determinante em problemas gerais na escrita de alguns alunos.

Será que os maiores empecilhos nesse processo são referentes à excessiva preocupação do aluno com a imagem extratexto (o que irão pensar dele se disser aquilo) ou com a imagem “intratexto” (o que irão pensar dele se não atender à norma padrão)? Como foi dito, as imbricações desses pontos não permitem responder com exatidão, pois ambas repercutem de forma determinante na motivação ou na desmotivação do aluno.

Pensando no exemplo anterior, é fácil acreditar que o aluno se preocupará bastante com a opinião do colega a respeito da forma de sua escrita e se preocupará, um pouco menos, com a opinião do colega acerca da forma como ele trata do assunto. Nesse caso, o que mais se evidencia é a questão da preocupação com a imagem que a escrita vai expor, ou seja, com o diagnóstico da competência.

É nesse ponto que a noção de “erro” surge de forma bastante veemente e polissêmica, afirmando, imprecisamente, sobre o caráter desse aluno. Por esse motivo, questões simples, como, por exemplo, os problemas ortográficos, podem fazer com que o aluno imagine que o leitor vá pensar que ele é incompetente na atividade de escrita. Esse é um dos fatores principais que inibem a produção dos alunos.

O professor, ao ocupar o imprescindível papel de mediador desse processo, deve evitar o surgimento de fatores que inibam essa atividade e criar condições que favoreçam a interação verbal, pois, como preconizam os PCNs:

[...] na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social (BRASIL, 2000, p. 24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe a possibilidade da não interpretação mesmo quando a escrita é um meio de comunicação entre pessoas conhecidas. Entre colegas de escola, como no exemplo, pode, em algum momento, existir impossibilidade de compreensão recíproca, pois as idiossincrasias jamais permitirão, nesse ângulo, a presumida homogeneidade, ainda que se trate de pessoas em contextos semelhantes. Todos escrevem conhecendo parcialmente seus leitores, assim, é coerente que determinados aspectos do leitor, que não estiverem na previsão do autor, abram espaços propícios aos “erros”.

Desses “erros” é difícil se esquivar, muito mais do que daqueles que contam com prescrições da gramática normativa. Da impossibilidade do *eu* ver o *outro*, como este vê a si mesmo, é que resulta toda uma série de inadequações, as quais os professores conhecem bastante. Existe a possibilidade de que disso decorra uma espécie de temor quanto ao ato de escrever. Esse medo só teria coerência se quem escrevesse fosse alguém totalmente alheio ao mundo e às pessoas, ao ponto de desconhecê-los o bastante para temer arriscar uma inferência que fosse.

A partir do momento que o ser humano se coloca no mundo, e isso acontece através da linguagem, ele se dá conta daqueles com quem tem que se relacionar, ele descobre essas pessoas no mesmo instante em que se descobre como semelhante e ligado a elas. Nesse

processo surge o diálogo como uma peça chave. Peça que por muito tempo pareceu ter sido esquecida, justamente o diálogo, que cada vez mais vem demonstrando ser o responsável real pela organização das linguagens.

Ao atribuir a relevância adequada à interação verbal, ao diálogo, ao indivíduo e à sociedade, espera-se que o conhecimento acerca da escrita chegue ao ponto de fazer desaparecer a noção de “erro”, tal como é predominantemente empregada. Ou, então, que torne possível o uso dessa noção sem o complemento das aspas, indicando entre professores e alunos um consenso democrático e coerente com a natureza real da língua.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. C. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- AMOSSY, R. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: _____. (Org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: _____.; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002, p. 13-84.
- _____. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49ª Ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARBOSA, G. M. O. O erro em língua portuguesa: uma questão de atitudes. In: *Sitientibus*, Feira de Santana, n.29, p.51-57, jul./ dez. 2003. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/29/o_erro_em_lingua_portuguesa.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2015.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*, v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2010.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2010.
- _____. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2010.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 2. ed. Ministério da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, R. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.): São Paulo: Contexto, 2006.

PEREIRA, J. D. S. As representações do “erro” na aprendizagem da escrita numa classe de alfabetização de jovens e adultos. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 47(1): 151-168, Jan./Jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132008000100009&script=sci_abstract&tIng=pt>. Acesso em: 13 ago. 2015.

POSSENTI, Sírio. Entrevista concedida ao site Educação Política. 2011. Disponível em: <<http://educacaopolitica.com.br/2011/06/16/para-linguista-da-unicamp-nocao-de-erro-e-social-e-nao-faz-sentido-o-que-existe-sao-formas-diferentes-de-falar-uma-mesma-lingua/>>. Acesso em: 10 set. 2015.

WOLF, R. A. P. O erro como estratégia de trabalho no ensino fundamental. *Analecta*. Guarapuava, Paraná. v. 2 n. 2 p. 85-97, jul./dez. 2001.