

## 6

## O ERRO ORTOGRÁFICO SINGULAR

Os dados que apresentaremos aqui serão interpretados a partir dos pressupostos discutidos até agora e que serão constantemente retomados. O nosso desafio é compreender, com essa articulação, como se estabelece a relação entre o sujeito e o erro ortográfico “singular” que o produz<sup>39</sup>. Entendendo-se daí uma concepção de língua com sujeito. Em palavras mais detalhadas: entre as propriedades, que não são quaisquer uma, de uma estrutura qualquer, há a emergência do sujeito que é representado pelo significante para um outro significante (MILNER, 1987, p. 38-39).

## 6.1. A ordem da língua nas relações entre LH e NH

### TEXTO 1:

era vez um cachorro do meu tika foi  
colocar a comida de seu cachorro  
mais não colocou porque estava algum  
seu filho estava dando trabalho a del um  
trabalho me filhas foi colocar comida de seu  
cachorro foi come mais estava a comida  
tudo abulada do cachorro fico para o prato para o  
prato.

(Código do aluno: 31 1014 42 17)

<sup>39</sup> O sentido ambíguo desta frase é proposital.

1. ERA VEZ UM CACHORRO DO MEU **TIL(U)** FOI
2. COLOCAR A COMIDA DE SEU CACHORRO
3. MAIS NÃO COLOCOL PORQUE ESTAVA ALQUUPATO
4. SEU FILHO ESTAVA DADO **B(P)ALHO** A DEL UM
5. **BALHO** NE FILHOS FOI COLOCAR COMIDA DE SEU
6. CACHORRO FOI COME MIS ESTAVA A COMIDA
7. TAVA **AL(U)ADO** DO CACHORRO FICO PARO OLHADO PARA O
8. PRATO.

Antes dos comentários sobre o erro singular, gostaríamos de ressaltar a presença marcante de rasuras<sup>40</sup> no texto desse aluno. Um dos poucos textos do corpus (229 textos) em que elas se fazem presentes. Além da rasura em “**B(P)alho**”<sup>41</sup>, na linha 4, numa substituição de P por B, a escrita apresenta, nas linhas 1 e 7, as formas “**tiL(U)**” e “**aL(U)lado**”, numa co-ocorrência entre L e U. Tanto a substituição como a co-ocorrência apresentam-se como fato bem comum nas categorizações sobre o erro. A primeira, justificada pela diferenciação nos traços de sonoridade/não-sonoridade entre P e B; e a segunda, pela homofonia entre o L e U, fato presente, também, em outras formas não rasuradas no texto: “coloco” e “**aLquUpato**” (linha 3) e **DEL** (linha 5).

Queremos, no entanto, considerar essas rasuras no texto do aluno como uma possível **escuta** vinculada a uma mudança de lugar de significação na relação sujeito/linguagem, conforme postula Cláudia Lemos (1992, 1995, 1999). Para a autora, nessa relação haveria reconhecimento de um deslocamento da criança, de interpretada para “intérprete de sua própria fala”.

Em sua proposta, a autora fala de mudanças de posição que “qualificam a trajetória da criança de infans a sujeito-falante”. Três posições inter-relacionadas são discutidas nos estudos: a) **primeira posição**, marcada pela presença da fala do outro; b) **segunda posição**, marcada pela presença do funcionamento da língua; e c) **terceira posição**, marcada pela relação do sujeito com a sua própria fala.

---

<sup>40</sup> Fabre (1986, 1987) define um sistema ou gênese para as rasuras, classificando-as através de quatro tipos de operações: supressão, substituição, deslocamento e adição, atribuídas a uma autonomia do sujeito frente à língua. Calil (1998) e CALIL & FELIPETO (2000) desenvolvem um produtivo estudo sobre as rasuras como um efeito das relações sujeito/lingua, diferente da noção postulada por Fabre. Aprofundar essas questões foge, no entanto, aos limites do nosso estudo sobre o erro.

<sup>41</sup> A forma rasurada está entre parênteses.

É na terceira posição, diz Cláudia Lemos (1999, p. 4), “que a criança enquanto sujeito falante se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala e a fala do outro, entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um lugar outro”.

Talvez pudéssemos situar o texto do aluno nessa terceira posição, considerando as suas rasuras como escuta da própria fala (CALIL, 1995, 1997), ou mesmo, como índice de um movimento de autoria (CALIL, 1998 p. 101): “o reconhecimento da diferença marca uma relação com a linguagem em que o que se diz faz efeito sobre o próprio dizer. Esse efeito é de ordem diversa e dentre suas diferentes possibilidades de manifestação haveria aquela que estaria apontando para um movimento de autoria”.

Feitas essas reflexões, podemos nos deter no erro “singular” que destacamos no texto desse aluno de 12 anos, no final da 4ª série do Ensino Fundamental. Pelo que observamos, a singularidade incide sobre as formas “LH”. Expliquemos: a entrada da forma “L” onde o sistema espera a forma “N” em “balho” aparece por duas vezes, o que nos leva a afastar, logo de início, qualquer equivalência fonética entre “LHO” e “NHO”, pois, além de terem pontos articulatorios distintos, a segunda forma (“NHO”) produz, retroativamente, uma nasalização na vogal precedente.

Também deixemos de lado a concepção centrada no “saber” ou no “conhecimento lingüístico” do aluno que “usa” a língua estando, portanto, fora dela. Justificativa dada por Moreira e Pontecorvo (1996) quando analisam ocorrências (teoricamente possíveis) como “chapelzilha” para a escrita da palavra “chapeuzinho”, em textos de crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Há, no entanto, nos dados levantados pelas autoras, as ocorrências deixadas de fora da análise por serem consideradas teoricamente impossíveis, ou seja, por violentarem as regras do sistema gráfico da língua como, por exemplo, a seqüência ”nlh” em “\*xipazilha”. Este erro é classificado pelas autoras como de “interferência analógica” pelo seguinte motivo:

Obviamente as grafias construídas pela criança refletem o seu conhecimento lingüístico, constituído por informações fonético-fonológicas, gramaticais, semânticas e lexicais que entram em jogo com as informações sobre letras e combinações de letras que advêm da exposição à escrita. No português, por exemplo, é comum, na escrita inicial, a substituição de nh por lh. Esta permuta, sem qualquer motivação fonética, deve-se ao fato de a criança saber que em determinado ambiente ocorre um dos dígrafos que contêm h; como existem apenas lh, nh e ch, opta por um deles. Tal permuta seria decorrente de uma analogia grafêmica, que denominaremos simplesmente ‘interferência analógica’ (MOREIRA E PONTECORVO, 1996, p. 83-4).

Denominar simplesmente como “interferências analógicas” parece esconder algo um pouco mais complexo e misterioso que este erro pode estar indiciando. Como fica claro nos estudos destas autoras, a analogia tem a ver com a capacidade perceptual da criança em diferenciar estas formas ou não, que se apresentam constantemente em posições semelhantes. Talvez possamos ver aí algo a mais que não cabe nesta simples explicação.

Do nosso ponto de vista, a substituição da forma “nh” por “lh”, mesmo que identificada e considerada pelos estudos que categorizam os erros ortográficos, levanta problemas e dúvidas tanto em relação ao modo de funcionamento da língua quanto em relação ao modo como o sujeito aí se inscreve.

A partir de uma perspectiva lingüístico-discursiva, podemos considerar esses erros como efeitos desta relação sujeito-língua; erros que, presentificados na cadeia manifesta, trazem uma forte presença do equívoco constitutivo do próprio funcionamento da língua (MILNER, 1989).

Levando em conta os processos metafóricos e metonímicos marcados, respectivamente, pela alternância e contigüidade, podemos admitir que a forma “H”, na língua portuguesa, mantém relações muito restritas. Dentro do sistema ortográfico, ela compõe, nas palavras, dígrafos consonantais formados somente por “L”, “C” e “N” como, por exemplo, “baraLHo”, trabaLHo, “caCHorro”, “CHuva”, “baNHo”, “camiNHo”. A forma posterior deve necessariamente, de acordo com as propriedades deste sistema, ser composta por “A”, “E”, “I”, “O” ou “U”. Além disso, as formas NH e LH raramente apresentam-se em início de palavras.

Temos aqui a constituição de um eixo de equivalência metafórico em que estas formas (“L”, “C” e “N”) se alternam, na mesma posição, se tomarmos a forma “H” como referência, para formar um dígrafo consonantal. A entrada de “L”, apesar de previsível enquanto posição na cadeia, rompe a suposta relação fonêmica, mas traz, em sua realização, a presença de algo ausente. De algo estabelecido pela relação que mantém com outras formas significantes. Para visualizarmos melhor, apresentamos o seguinte esquema:

“L”				A
“N”	+	“H”	+	E
“C”				I
				O
				U

Esta relação entre a forma “L” e as formas “N” e “C” antes da forma “H” é necessariamente simbólica<sup>42</sup>, uma relação de diferença que porta o próprio encadeamento exigido e suposto na noção de cadeia. Isto é, uma cadeia se estabelece por uma simultaneidade do movimento sintagmático (metonímico) e paradigmático (metafórico) que é, em si, uma relação de diferença entre os elementos significantes que nela vão-se inscrevendo. Como formulou Saussure ([1916]1989), é esta relação que irá constituir seu valor. Em nosso caso, a forma “L”, a partir da relação estabelecida pelas propriedades do próprio sistema, é convocada a aí se inscrever, apresentando-se não mais com o valor que tem em “FILHO (S)” escrito pelo aluno nas linhas 4 e 5, em “olhado”, na linha 7, ou em “colocar”, nas linhas 2 e 5, mas um valor outro; imaginariamente um valor de “N”, jamais assumido em qualquer outra posição estabilizada da língua portuguesa.

No jogo entre as formas “L”, “N”, “C” e “H” e as posições que podem ocupar na cadeia indicam, por um lado, uma imposição do sistema gráfico e, de outro, uma ruptura com qualquer relação fonética. Uma pista desta imposição e ruptura poderia ser fortalecida pelo seu oposto, isto é, pela presença da regularidade e estabilidade das escritas de “filhos(S)” (linhas 4 e 5) e “cachorro” (linhas 1, 2, 6 e 7). Ela poderia ser suficiente para se suspeitar da validade da hipótese de “interferência analógica” grafêmica e permitir uma interpretação que considere aí um sujeito capturado pelas leis que regem este funcionamento. Um funcionamento que comporta tanto o que é regular quanto o que é irregular, o imprevisível. Como diz Carvalho (1995, p. 112): “é no lugar de um previsível (da regularidade) que o imprevisível faz efeito”. A cadeia produz relações de semelhança, aqui marcadas pela posição que tais formas ocupam no sistema e, no caso em discussão, reveste uma forma pelo valor da outra; e, simultaneamente, relações de diferença que o próprio funcionamento restrito da cadeia produz, através da articulação entre estas formas e posições (LEMOS, 1998a).

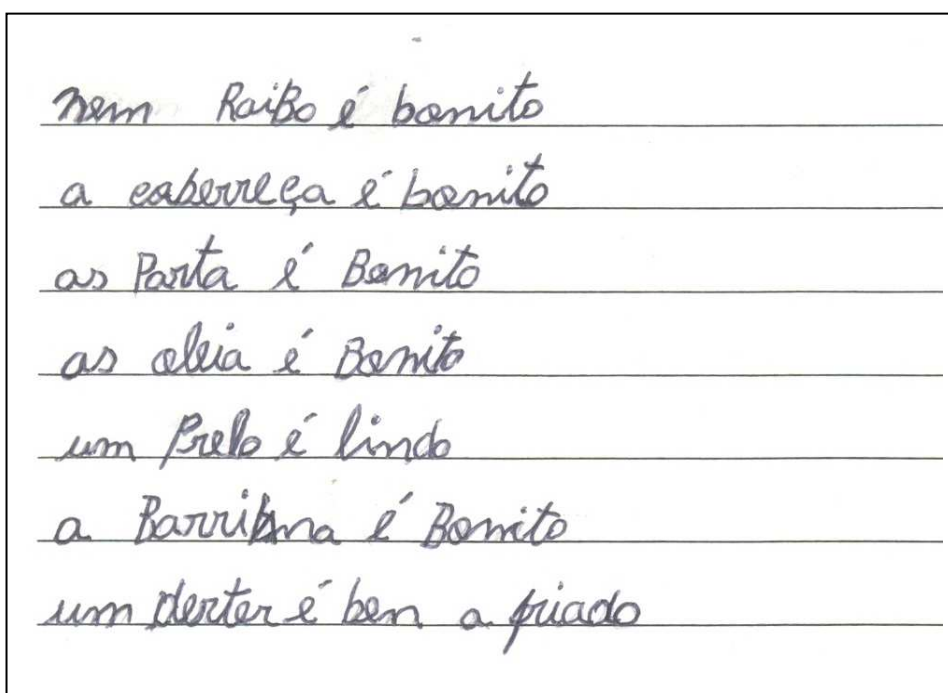
Retomando as justificativas que as pesquisas têm dado sobre o erro ortográfico: como a de falta de “atenção” ou de conhecimento da “configuração gráfica”, gerando uma “interferência analógica”, ligadas, portanto, à percepção do sujeito sobre as formas gráficas da língua, podemos observar que essas pesquisas têm-se centrado num certo psicologismo, em que o sujeito acionaria operações mentais no momento do trabalho com a escrita, como é o

<sup>42</sup> Tomamos aqui o conceito de relação simbólica conforme proposto por Milner (1987), a partir da psicanálise lacaniana: o simbólico orienta as incidências imaginárias no dizer e tem o significante como seu suporte. Para Chemana (1993, p. 200) a ordem simbólica enquanto estrutura inconsciente está relacionada a uma falta: “No sentido psicanalítico, por definição, o simbólico é aquilo que falta em seu lugar” [...] “Essa falta recebe, desde a origem, uma significação propriamente humana, por meio da instauração de uma correlação entre a falta e o significante que a simboliza”. Comentando sobre a marca significante da ausência, ele diz, ainda, que: “É, pois, apenas pelo ofício da linguagem que, além da presença ou ausência reais, realiza-se a integração de uma marca simbólica significante”.

caso da explicação para a troca de “nh” por “lh”, no início desta análise. Justificar esses erros como um problema perceptual seria apagar o que é da ordem da língua; seria a “empíria” ofuscando, segundo Calil & Felipeto (2000), “os movimentos da própria língua e dos discursos, nas suas relações constitutivas com os sujeitos”. Quando deslocam um problema de ordem lingüística para o domínio cognitivo-perceptual, essas justificativas terminam atribuindo um caráter simplista aos fenômenos, apagando uma possível relação muito mais complexa entre o sujeito, a língua e os entrecruzamentos de seus diferentes níveis.

## 6.2. O movimento dos significantes nos deslizos do R

TEXTO 2:



(Código do aluno: 31 1004 41 11)

1. NEM RAIBO É BONITO
2. A CABERREÇA É BONITO
3. AS PARTA É BONITO
4. AS OLEIA É BONITO

5. UM PRELO É LINDO
6. A BARRI(?)NA<sup>43</sup> É BONITO
7. UM DERTER É BEM A FRIADO

Este texto traz em sua configuração textual uma “imagem” e um sentido que a literatura tem chamado de “cartilhesco” (WEISZ, 2002). Mas dizer que este texto se aproxima de um texto de “cartilha”, isto é, um texto simples, com poucas e curtas frases e repetição de sintagmas, não ajuda muito a entender as relações entre sujeito, língua e sentido. Observemos que o texto tem um aspecto muito fragmentado. Poderíamos dizer que há um discurso circulando aí, que, de certa forma, preserva aquilo que inúmeras práticas didático-pedagógicas têm insistido em fazer.

A posição sujeito ocupada por este aluno, muito provavelmente, ao escrever seu texto, nas condições de produção configuradas pelo teste, traz uma memória discursiva (já-dito) que pode ser identificada imaginariamente a esse “tipo de texto”, com fragmentos que parecem não fazer unidade no sintagma. O eixo metafórico permite uma mobilidade da estrutura paralelística, no entanto, apresenta-se no texto um “congelamento” que não permite essa mobilidade. O aluno parece estar preso a esse tipo de estrutura. Daí se poder dizer que a relação imaginária que se constitui entre a posição subjetiva deste aluno e o texto que escreveu se sobrepõe a um registro simbólico em que o discurso poderia ter um movimento menos circular e repetitivo.

Retomando as posições subjetivas apresentadas por Cláudia Lemos, podemos observar que se no texto anterior situamos o aluno como inscrito na terceira posição, pela escuta advinda das rasuras, o mesmo não podemos afirmar do texto em estudo. Se, tanto a primeira posição, em que a fala/escrita da criança tem como suporte para a significação a fala do outro; como a segunda, caracterizam-se pela ausência de escuta, poderíamos, então, nesta última, situar o aluno produtor do texto.

Nesta segunda posição a diferença fica, então, marcada por uma estreita relação do sujeito com a estrutura de um funcionamento lingüístico-discursivo e é nela que Lemos (2000) situa o paralelismo como sinalizador da posição singular desse sujeito. Nesta posição, o que é externo torna-se impermeável à correção do outro, para dar lugar a uma relação da ordem do significante, interno ao funcionamento da língua. A autora comenta, também, que

---

<sup>43</sup> De acordo com o texto original não foi possível recuperar precisamente o que foi escrito e rasurado, que indicamos com “?”. Parece que há uma rasura antes do “N” que se aproxima da forma “H”.

há, aí, um “ir além da fala do outro, da situação enunciativa e do próprio sentido” (LEMOS, 2000, p. 11).

Os enunciados que caracterizam essa segunda posição do sujeito são marcados, portanto:

- ⇒ como atividade discursiva com tendência ao monológico, uma vez que, mesmo se efetivando na presença do outro, não está relacionado a ele enquanto interlocutor, e
- ⇒ pela substituição que ocorre nas cadeias, resultando num movimento sobre elas mesmas, provocando o deslizamento do sentido e perdendo os efeitos referenciais.

Para refletir mais detidamente sobre a estrutura do texto deste aluno, recorreremos a relação que a autora (LEMOS, 2000) estabelece entre a estrutura paralelística das produções infantis e os processos metafóricos, analisando o erro como vestígios desses processos.

No paralelismo do exemplo apresentado, os erros se constituem em diversos pontos de deriva, vindos do cruzamento das cadeias manifestas (*in praesentia*) com as cadeias latentes (*in absentia*). Vejamos:

- |    |     |                   |   |              |
|----|-----|-------------------|---|--------------|
| 1. | NEM | <b>RAIBO</b>      | É | BONITO       |
| 2. | A   | <b>CABERREÇA</b>  | É | BONITO       |
| 3. | AS  | <b>PARTA</b>      | É | BONITO       |
| 4. | AS  | <b>OLEIA</b>      | É | BONITO       |
| 5. | UM  | <b>PRELO</b>      | É | LINDO        |
| 6. | A   | <b>BARRI(?)NA</b> | É | BONITO       |
| 7. | UM  | <b>DERTER</b>     | É | BEN A FRIADO |

Se tomarmos especificamente a letra R, poderemos observar melhor esses deslizamentos, marcados pelos diferentes lugares que ela toma em cada enunciado: de presença/ausência, de preenchimento/falta, de previsibilidade/imprevisibilidade, de normalidade/estranhamento. O aparecimento do R em cada sintagma marca o cruzamento pela emersão do elemento paradigmático, no caso, as diversas ocorrências do R na nomeação (raibo, parta, prelo, etc).

Na estrutura paralelística dessa escrita, os paradigmas estão representados, sucessivamente, em colunas, pelos determinantes (a, as, um...), pelos nomes (raibo, caberreça,



parta...) e pela predicação (é bonito, é lindo...) que, com exceção dos nomes, apresentam uma forma gráfica já estabilizada.

O lugar onde os erros aparecem constituem uma outra estrutura paralelística, a dos nomes, inserida nessa mais ampla. E é dentro desses termos nomeadores que se pode observar o cruzamento da letra R com as diferentes posições tomadas nesses nomes (como em “raibo” e “barri(?)na”, provocando o que pode ser chamado de um deslizamento dos róticos (as diferentes realizações do R no português quanto à representação fonema/grafema).<sup>44</sup>

Vejam com mais precisão este movimento de deslize do R. Ora ele emerge no lugar previsível (“Raibo”, “baRRi(?)na”), ora ele surge onde não é esperado nada, um lugar vazio, (“cabeRRReça”, “paRta”, “pRelo”, “derteR” e “afRiado”), ora ele aparece no lugar de outra letra (deRter), ora, ainda, o R é substituído por algo talvez um pouco mais previsível “oLeia”.

Deixando de lado as formas previsíveis em que o R aparece, como o R na palavra “rabo” e o RR na palavra “barriga”, caracterizadas pelo que Morais (1998, p. 31) chama de “regularidade contextual”, uma vez que está submetida a uma regra ortográfica definida pelo contexto da palavra, nos deteremos no registro do imprevisível, quais sejam: as trocas por outra letra (o R substituindo o N, e o R sendo substituído pelo L) e a ocupação de um lugar vazio (o R em lugares que não se espera que ele esteja).

Vale enfatizar que, mesmo ocupando esses lugares inusitados, o R não toma qualquer lugar, aleatoriamente. O seu aparecimento estabelece relações com as outras formas, situadas antes e depois, operando um corte no sintagma.

No *Curso de Lingüística Geral*, Saussure (1989, p. 148) define, então, essas relações como constitutivas da língua e que preside o seu funcionamento. Um princípio geral é admitido para mostrar o mecanismo dessas relações: “o todo vale pelas suas partes, as partes valem também em virtude do seu lugar no todo”. Elas estão, portanto, vinculadas e a importância de uma determina a da outra.

No funcionamento simultâneo das relações associativas e sintagmáticas, os termos da língua, não importa a sua dimensão, obedecem a uma ordem estrutural de possibilidades de ocorrências. É por isso que, para o autor, até um só fonema desempenha um papel no sistema da língua: “Se, por exemplo, em grego, *m, p, t*, etc., não podem nunca figurar no fim de uma palavra, isso equivale a dizer que sua presença ou sua ausência em tal lugar conta na estrutura da palavra e na da frase.” (SAUSSURE, 1989, p. 151).

---

<sup>44</sup> Entre as realizações do **r** ortográfico no português brasileiro, estão: o [r] intervocálico, como em caro, o [R], também intervocálico, como em carro, o [h], glotal, como em mar e o [J], retroflexo, como porta no dialeto matuto (Cagliari, 1989 e Silva, 2001).

A partir desses conceitos, podemos observar melhor as posições “estranhas” tomadas pelo R, no texto do aluno. Será que são estranhas e impossíveis? Ou causam um estranhamento, mas não sinalizam uma impossibilidade enquanto posição determinada no encontro das cadeias associativas e sintagmáticas? Vejamos:

- ⇒ o R toma o lugar do N em “deRter” (dente), na linha 7, numa posição possível também para o R quando num final de sílaba do tipo CVC (como em porta/ponta, Berta/benta, pantanal/partida, etc);
- ⇒ o R é substituído pelo L em “oLeia” (orelha), na linha 4, no entanto, o lugar de relação também é possível para o R, intervocálico, em sílaba do tipo CV (como em orégano/Olegário ou oreografia/oleografia, etc.);
- ⇒ os lugares vazios em que o R surge também estabelecem relações com os outros significantes, investidos de diferentes valores: RR no meio da palavra entre vogais, em “cabeRReça” (cabeça), na linha 2; R em sílaba inicial do tipo CVC, em “paRta” (pata), na linha 3; R após outra consoante em sílaba CCV, em “pRelo” (pelo), linha 5 e “a fRiado” (afiado), linha 7; e R em final de palavra, em “derteR” (dente), linha 7.

Analisando esse movimento de significantes quando uma aluna escreve “pesto” (para “perto”) e “sote” (para “sorte”), Faria (1997) recorre também a Saussure para mostrar que o inusitado se revela no surgimento de um significante em uma posição – o R na posição do S (“pesto”) ou numa posição vazia (“soØte”):

O aparecimento dessa posição denuncia o corte no qual um eixo metafórico se abre. Nesse caso, é possível ver que, longe de se estabelecer uma correspondência fonema-grafema, abre-se o jogo da representação [...]. O **significante desliza**, não só na posição que ocupa, como na própria forma que reveste, podendo comparecer enquanto R, S ou, simplesmente, não assumir forma gráfica, embora, ainda assim, sua presença esteja marcada pela posição vazia (FARIA, 1997, p. 114 – grifo nosso).

Talvez possamos, ainda, relacionar esse deslizamento do R no texto do aluno ao que Barthes e Marty (1987, p. 32) chamam de “isolamento de um traço significante através da

grafia”<sup>45</sup> ou, também, ao que Mota (1995a) comenta ser o efeito do simbólico, da face material da escrita, quando supõe:

um envolvimento de ordem imaginária de investimento da letra face material da escrita enquanto traçado ou imagem. O eixo imaginário permite que se evidencie o caráter objetável da letra, mas isto só pode ocorrer sob o efeito do simbólico. Para o homem, à diferença dos animais, as imagens falam e se sustentam quando que reconhecidas e nomeadas na ordem simbólica. É por esse reconhecimento e nomeação, que vem do outro, que os objetos ganham identidade e permanência (MOTA, 1995a, p. 134).

O jogo do significante constrói os efeitos de sentido do texto provocados pelo que Orlandi (1998) chama de deslizamentos ou pontos de deriva como “lugares em que os sentidos podem ser outros”, ou mesmo lugares de interpretação que “separam fortemente a escrita da oralidade”, ou, ainda, “pontos onde gestos de interpretação trabalham a deriva, o deslocamento, o equívoco, constitutivo dos (outros) sentidos e dos (outros) sujeitos” (ORLANDI, 1998, p. 125-9). Para essa autora:

Um sujeito pode não estar incisivamente inscrito em uma ordem determinada de língua e nem por isso deixa de ter sua identidade configurada, justamente por essa mobilidade, essa plasticidade que o faz passageiro de várias ordens do símbolo.

Esse é o próprio do sujeito (a sua itinerância), o próprio do sentido (o trabalho do equívoco), no próprio da língua, que é capaz de jogo (ORLANDI, 1998, p. 130).

O conceito trazido por Pêcheux (1969) e retomado pela autora pode ser útil para se entender o que acontece: um “efeito metafórico” que é tido como “base da constituição do significar”, constituindo o funcionamento da relação entre sujeito, língua e sentido:

M. Pêcheux (1969) vai chamar de efeito metafórico o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, lembrando que esse “deslizamento de sentido” entre x e y é constitutivo do sentido designado por x e y. Como esse efeito é característico das línguas naturais, por oposição aos códigos e às línguas artificiais, podemos considerar que não há sentido sem essa possibilidade de deslize, e, pois, sem interpretação. O que nos leva a colocar a

---

<sup>45</sup> Citação de parte de um comentário dos autores sobre o nascimento da escrita, criticando os que consideram a “cronologia linear” e a relação de dependência do oral: “Tudo se passa como se a escrita já tivesse sido inventada antes de ser posta em relação com a língua, antes de ser fonetizada: o advento da escrita é o advento de algo que já é a escrita (considerando que a sua característica fundamental é o isolamento de um traço significativo através da grafia) e que, depois de uma evolução lenta e descontínua, acaba por poder servir de suporte ao *som*” (BARTHES e MARTY, 1987, p. 32).

interpretação como constitutiva da própria língua (natural) (ORLANDI, 1998, p. 80).

Admitimos aqui, que, nessa relação triática entre sujeito, língua e sentido, o aluno sofre os efeitos da interpretação, mas os deslizos que aí se operam trazem, também, além da historicidade que os conformam, um movimento do significante.

Se, como diz a autora, a interpretação é o lugar de se observar a relação histórica do sujeito com os sentidos e, se essa interpretação se dá com base na “materialidade lingüística”, nesta está também o significante, mostrando pelo seu movimento a relação de mútua constituição sujeito/língua.

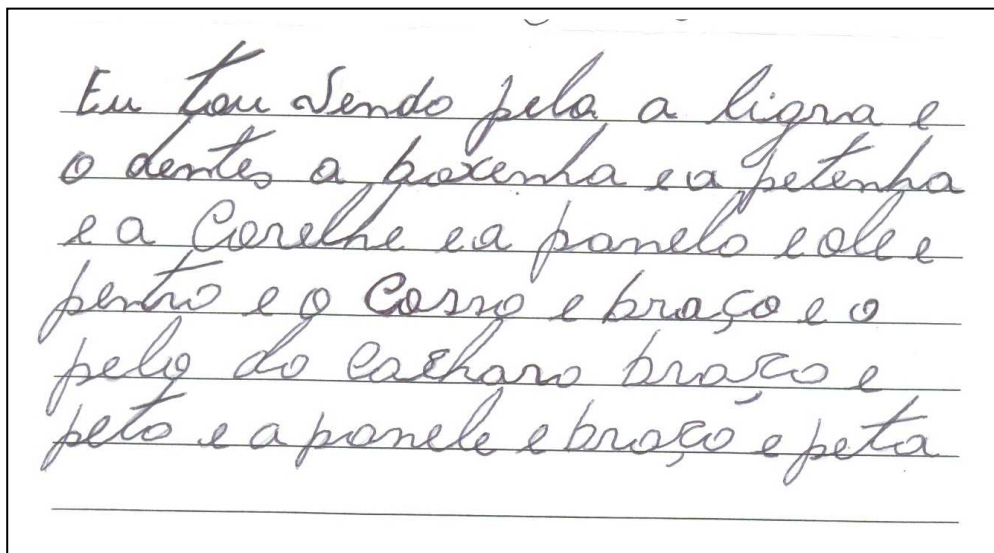
Uma produção textual está marcada tanto pela materialização do discurso como pelo funcionamento da língua, revelada no movimento do significante. No exemplo comentado nesta seção, o sentido escapa do texto quando, pelo cruzamento da série simbólica (o R) com o sentido (a relação do R em cada termo), produz um estranhamento. Emerge, então, um indizível não como impossível de ser revelado, mas como o que não foi revelado até certo momento. Essa emersão se dá, pois, em lugares imprevisíveis, mas possíveis se levarmos em conta a ordem da língua.

Pode-se observar, pelo exposto, que o diferente, o novo e o equívoco são produzidos num processo onde podem estar intrinsecamente ligados tanto a historicidade do dizer, quanto o movimento do significante.

Assim, o funcionamento lingüístico-discursivo e o movimento do significante articulados pelos processos metafóricos e metonímicos na sua interlocução com o dispositivo teórico da Análise do Discurso podem ser um frutífero caminho para se refletir sobre a relação entre o sujeito e o “erro ortográfico” produzido.

### 6.3. As possibilidades da língua na alternância de vogais

#### TEXTO 3:



(Código do aluno: 31 1012 41 21)<sup>46</sup>

Para os comentários que faremos sobre esse texto, faz-se necessária a transcrição a seguir que procurou uma aproximação possível do texto original, destacando em sublinhado os problemas ortográficos e indicando com o símbolo “Ø” onde deveria haver uma letra:

1. EU TOU VENDØ PELA A LIØGRA E
2. OØ DENTES A BOXENHA E A PETENHA
3. E A COREØLHE E A PANELO E OLE E
4. PENTRO E O COSSO E BRAØÇO E O
5. PELO DO CACHAØRO BRAØÇO E
6. PØETO E A PANELE E BRAØÇO E PØETA

Para uma melhor compreensão do que diz o texto, uma transcrição sem erros se faz necessária:

<sup>46</sup> Pelas informações oferecidas pela rede de ensino que aplicou o teste, esse aluno tem 18 anos. No universo de escolas atendidas pela avaliação estavam incluídas as unidades escolares da zona rural e da periferia da cidade, onde estavam matriculados alunos entre 13 e 18 anos, nas turmas de 4ª séries de Ensino Fundamental. O texto ora analisado foi escrito por um aluno que freqüentava uma destas escolas rurais.

1. EU TOU VENDO PÊLO, A LÍNGUA E
2. O[S] DENTES A BOCHECHA (BOQUINHA?) E A PATINHA
3. E A COLEIRA (ORELHA?) E A PANELA E [O] OLHO (ORELHA, OLHE?) É
4. PRETO (DENTRO?) E O OSSO (COM O OSSO?) É BRANCO E O
5. PÊLO DO CACHORRO [É] BRANCO E
6. PRETO E A PANELA É BRANCA E PRETA

Uma primeira observação sobre este texto estaria nas nossas dúvidas concernentes à interpretação de certos termos que parecem constituídos de formas amalgamadas, ou, o que se tem chamado de *mot-valise* (palavra-valise), ou, ainda, “palavra entrecruzada” (DUBOIS et al., 1973, p. 451)<sup>47</sup>. Na escrita de “boxenha” (linha 2), não descartamos a possibilidade deste significante ser, em verdade, “boquinha”, no diminutivo, assim como “patinha”, escrito a seguir. Todavia, o emprego do diminutivo não deixa de ser estranho, se levarmos em conta que esse aluno já tem 18 anos. Não obstante, o que nos deixa em dúvida quanto à interpretação de “bochecha” é a aparente forma de amálgama feita por “**boquinha**” e “**bochecha**”.

Também na escrita de “corelhe” (linha 3), novamente a decisão por “coleira” não é completamente segura, pois também se poderia ler aí “orelha” ou, até mesmo, outra palavra-valise que funde “coleira” e “orelha”. Em “ole” (também na linha 3), a interpretação não está clara. Pensamos em três possibilidades: “olho” (do cachorro) ou “orelha” ou ainda “olhe” (no sentido de “vejo”, de “estou vendo”). Optamos, com alguma reserva, pela primeira interpretação por julgarmos a que mais pode se aproximar do que o aluno realmente quis escrever e por estabelecer uma maior coesão com o sintagma “é preto” na seqüência da cadeia.

Outros possíveis amálgamas podem ser observados nos termos “pentro” e “cosso” (na linha 4). No primeiro, podem estar “dentro” e “preto” e, no segundo, “osso” ou a expressão “com o osso”. E, ainda, a escrita do significante “braço”, presente nas linhas 4, 5 e 6, para o que possivelmente seria “branco”, tendo em vista as relações com os outros termos que descrevem a gravura. Voltaremos, adiante, a esses erros ortográficos.

Ao tentar essa descrição, conforme o solicitado na consigna (o que mostra que o aluno leu e entendeu o que foi solicitado), o texto traz, entre as linhas 1 e 3, uma nomeação do que

---

<sup>47</sup> No *Dicionário de Lingüística*, os autores definem “palavra entrecruzada” como resultante da “redução de uma seqüência de palavras numa só palavra, que somente conserva a parte inicial da primeira palavra e a parte final da última” (DUBOIS et al., 1973, p. 451).

“está vendo”: “(o) pêlo”, “a língua”, “o(s) dentes”, “a bochecha”, “a patinha”, “a orelha” e “a panela”. A partir daí, inicia uma qualificação de alguns desses nomes, atribuindo-lhes as “cores”<sup>48</sup> preta e/ou branca (final da linha 3 até a linha 6): “o olho é preto”, “o osso é branco”, “o pêlo do cachorro é branco e preto”, “a panela é branco e preto”.

Como já foi enfatizado anteriormente (no item 5.2) a consigna é ambígua porque exige do leitor dois pontos de vista enunciativos: quando faz referência ao que a borboleta Atíria está vendo enquanto voa sobre o milharal, e, também, quando pede ao aluno para escrever o que ele “está vendo na figura”. Esse aluno, de fato, fica “preso discursivamente” no que está vendo, iniciando seu texto por “eu to vendo...” e, em seguida, listando algumas características do cachorro e alguns objetos que compõem o desenho impresso em “preto e branco”. Não iremos nos deter na configuração discursiva deste texto, mas gostaríamos de ressaltar que sua estrutura circular e repetitiva pode ser um efeito da relação imaginária<sup>49</sup> que se constituiu tanto pela consigna mal formulada, quanto pela relação entre sujeito e texto que aí se faz.

Nos problemas gramaticais destacamos a ausência do verbo “ser” na linha 5: “o pêlo do cachorro [é] branco e preto”; a ausência do “s”, marcador de plural, na linha 2: “o[s] dentes”; a ausência do artigo masculino singular “o”, na linha 3 “[o] olho é preto”, além da ausência total de sinais de pontuação. Curiosamente, também não há qualquer tipo de acentuação; no entanto, todas as palavras encontram-se adequadamente separadas.

Quanto aos problemas ortográficos, podemos destacar:

- “pela” e “liØgra” (linha 1)
- “boxenha” e “petenha” (linha 2)
- “coreØlhe”, “panelo” e “ole” (linha 3)
- “pontro”, “cosso” e “braØço” (linha 4)
- “cachaØro” e “braØço” (linha 5)
- “pØeto”, “panele”, “braØço”, “pØeta” (linha 6)

<sup>48</sup> Evidentemente, estamos aspeando o termo “cores” para destacar sua conotação irônica, uma vez que todo o teste é impresso somente na cor preta.

<sup>49</sup> Estamos tomando a noção de imaginário no sentido lacaniano, conforme teorização de Milner (1989).

### a) Erros passíveis de categorização

Os estudos sobre os processos de aquisição do sistema ortográfico ou sobre as dificuldades que este sistema traz em sua aprendizagem (NUNES et al., 2000, CAGLIARI 1989, MORAES 1998 e 2002) identificam claramente alguns destes erros no texto deste aluno.

Podemos reconhecer nas categorizações que estes autores apresentam uma “troca de letras com sons parecidos” ou problemas de “transcrição de fala”. Por exemplo, a troca do “i” pelo “e” em “petenha” (linha 2) que seria justificada, nesses estudos, pelas diferentes realizações sonoras da vogal “e”: [e], [ɛ], [i]. Cagliari diz que a escrita das crianças foge da forma ortográfica, mas revela a forma fonética da língua, quando afirma que: “É comum as crianças escreverem, por exemplo, *mãe, paé, mão* em vez de *mãe, pai e mau*, e isso normalmente é entendido como um desconhecimento dos sons das letras. Porém, também é comum ouvir pessoas dizendo [paɛ], [mɜɛ], [mac], o que nos mostra que a criança usa a fala como referência para a escrita e não comete ‘erros’ por leviandade ou distração” (CAGLIARI 1989, p. 59). Nos exemplos dados por Nunes et al. (2000, p.74) fica ainda mais evidente a explicação para o erro em “petenha” como sendo produto de uma categoria de “erros de transcrição de fala”; a troca dos sons do “e” somente pode ocorrer com os sons do “i”, (segmentos vocálicos de uma mesma categoria: “istrela”, “impada”, “mininisi”, “(h)omi(m)” e passia(r). Vê-se que justificativas desse tipo permanecem ainda ligadas ao “ideal alfabético”, presente na tradição dos estudos sobre a ortografia, ou seja, busca uma relação de equivalência entre fonia e grafia (GONÇALVES, 1992).

Outro erro que estes estudos reconheceriam como estatisticamente significativos é a “omissão da marca de nasalização” em “bra~~o~~ço” (linhas 4, 5 e 6), que suporia a presença deste problema também na fala do aluno ou estaria relacionado a uma aquisição “posterior” à base alfabética, tendo a marcação da nasalização como um dos “estágios” mais avançados do aprendizado da escrita. Segundo Nunes et al. (2000, p. 72): “Embora o *m* e o *n* sejam perfeitamente diferenciados em seus usos, mesmo dentro da base alfabética como consoantes principais, sua diferenciação na marcação da nasal depende da aquisição de regras hierárquicas, que não são apreendidas de imediato na fase alfabética”. Assim, esses estudos se detêm num viés “exploratório” e quando justificam a ocorrência desses erros o fazem com base nas questões psicológicas de percepção ou nas de representação do sistema fonológico.

A interpretação que se dá a erros como os de “x” e “r” em “boxenha” (linha 2) e “cacha~~o~~ro” (linha 5) estão também fundamentados por esses princípios. A categorização



dada a eles por Morais (1998) é de “casos de regularidade contextuais”, isto é, quando a correspondência letra/som atende a uma regra, há um “princípio gerativo” passível de compreensão. No primeiro exemplo, caso o termo pudesse ser interpretado como “boquinha” o aluno poderia, segundo o autor, “apreender” a regra que determina as realizações do som [k], antes de “e” ou “i”, usando “qu”; e no segundo, o uso de “rr” entre vogais, no meio da palavra, para a realização de [R].

### **b) Os erros ortográficos singulares**

Um ponto que nos chama a atenção é que nem todos os erros apresentados no texto acima são facilmente classificáveis em “erros de transcrição da fala” ou em erros relacionados às “regularidades contextuais”. Dificilmente poderíamos “encaixar” nessas explicações as ocorrências relacionadas a seguir, em que o aluno escreve:

- “pela” para “pêlo” (linha 1);
- “panelo” (linha 3) ou “panele” (linha 6) ambos para “panela”;
- “ole” para “olho” (linha 3);
- “petenha” para “patinha” (linha 2);
- “cachaØro” para “cachorro” (linha 5);
- “cossó” para “osso” (linha 4);
- “braØço”, para “branco” (nas linhas 4, 5 e 6);
- “liØgra” para “língua” (linha 1);
- “coreØlhe” para “coleira” (linha 3);
- “pentro” (linha 4) e “pØeto” (linha 6) ambos para “preto”;
- “pØeta” para “preta” (linha 6).

Não seriam tais erros um índice de uma relação subjetiva e singular entre sujeito e língua? Esses erros não poderiam estar criando dificuldades para as categorizações estabelecidas pelos estudos citados? É através deles que iremos buscar uma outra interpretação que considere a singularidade aqui defendida.

Há nesses erros singulares<sup>50</sup> diferentes ordens de problemas. Seleccionaremos, para uma primeira reflexão, aqueles que apresentam a vogal como elemento problematizador, a saber:

“pela<sub>a</sub>”, “panelo<sub>o</sub>”, “panele<sub>e</sub>”, “olé”, “petenha”, “cachaa<sub>o</sub>ro”, “coreo<sub>l</sub>he”.

Deixaremos de lado o aspecto gráfico, pois o aluno não parece ter dúvidas quanto ao traçado das letras, na maior parte das vezes bem definido, como em “tou”, “vendo”, “dentes” ou “pelo” (na linha 5); o mesmo vale para os espaços em brancos que delimitam uma palavra, como já apontamos acima.

A heterogeneidade das formas singulares, isto é, as diferentes significações de uma determinada forma significante é um primeiro ponto a ser destacado. Ela envolve as formas significantes “a”, “o” e “e” em posições previsíveis na língua portuguesa, porém equivocadas. Aqui, entretanto, do ponto de vista sintático, o erro ortográfico pode encontrar seus limites. Se considerarmos a escrita de “pela<sub>a</sub>”, logo na 1ª linha, podemos reconhecê-lo, de imediato, como “erro ortográfico”? Ele ocorreu na seguinte cadeia sintática: “Eu tou vendo pela<sub>a</sub> a ligra” no lugar da forma correta “pêlo”; todavia, pode ser que esta forma esteja grafando uma palavra do “dialeto” da comunidade lingüística à qual o aluno pertence ou ser ainda uma pequena variação relacionada ao parônimo “pelar”, verbo que significa “tirar o pêlo a” e, por um movimento metonímico, ser o modo como o aluno nomeia o “pêlo” do cachorro. Estranhamente, na linha 5, a escrita convencional de “pelo” em “**pelo** do cachorro [é] branco” vem complicar esta interpretação. Isso nos obriga a restringir nossos “erros singulares” a escritas de palavras que não encontram outra correspondência na língua.

Se a sílaba<sup>51</sup> na língua portuguesa tem como possibilidades as seguintes estruturas: “V”, “CV”<sup>52</sup>, “CCV”, “CCVC”, ou ainda, “CCVCC”; e se o elemento comum a todas elas é a vogal, não há, portanto, nas ocorrências identificadas acima, uma ruptura dessas estruturas. Os erros ortográficos exemplificados indicam, de algum modo, possibilidades do sistema alfabético da língua portuguesa.

Há, assim, um sistema já estabelecido que não somente nos permite ler o que foi escrito, como identificar uma repetição que preserva estas estruturas. Entretanto, as formas

<sup>50</sup> A singularidade destes “erros” pode ser enfatizada pela ausência de algo parecido em todo o restante de nosso *corpus*. Outra análise de “erros ortográficos singulares” pode ser encontrada em Calil & Nagamine 1999.

<sup>51</sup> Estamos tomando a noção de sílaba como: “uma vogal ou um grupo de fonemas que se pronunciam numa só emissão de voz e que, sozinhos ou reunidos a outros, formam palavras” (FERREIRA, 1999)

<sup>52</sup> C = consoante; V = vogal.

silábicas previsíveis “lo”, “lê”, “pe”, “te”, “cha”, “lhe” produzem termos não-existentes na língua, como “panelo”, “panele”, “petenha”, “cachaØro”, “coreØlhe”. Tais formas são “possíveis materiais” (Milner, 1987, p.72) diante das possibilidades da língua, apesar de não pertencerem a um “sólido de referência”, já que não são formas que pertencem a uma coletividade, mas foram escritas por um sujeito em processo de aquisição da linguagem escrita.

A outra reflexão que queremos trazer diz respeito aos erros singulares presentes em “liØgra” (linha 1), “pentro” e “cosso” (linha 4), e “braØço”, (linhas 4, 5 e 6). Como já mencionamos no início, esses exemplos parecem carregar formas amalgamadas. É esse entrecruzamento nessas chamadas “palavras-valise” que vai provocar, através de diferentes pontos de identificação imaginária, um certo intercâmbio, ou melhor, uma alternância na relação gráfica. Numa organização espacial dessas formas entrecruzadas, podemos observar melhor esse movimento de alternância:

LIG <u>R</u> A	P <u>E</u> N <u>T</u> R <u>O</u>	<u>C</u> OSSO	BR <u>A</u> Ç <u>O</u>
L <u>I</u> NG <u>U</u> A	D <u>E</u> N <u>T</u> R <u>O</u>	OSSO	BRAN <u>C</u> O
	<u>P</u> RE <u>T</u> O	<u>C</u> OM O OSSO	

No primeiro grupo, pode ser observado esse movimento que envolve R, N e U: nas sílabas iniciais, a falta e a presença do N, Ø/N, (LIØgra e LÍNgua); e, nas finais, a alternância do R e do U, R/U, (liGRA e línGUA). No segundo grupo, a relação entre N e R, sendo que o N posicionado nos finais de sílabas (PENtro, DENtro) e o R, no meio delas (denTRO, PREto). Posições legítimas para as ocorrências tanto neste grupo, como no primeiro (pela posição do N em LINGua e do R/U em liGRA e línGUA). Podemos interpretar essas emergências pelo que Lopes & Calil (2001) e Calil (2004, p. 343) chamam de “efeito dos cruzamentos de enunciados”, uma vez que: “Do ponto de vista das relações metafóricas, o equívoco [...] indicia a pressão de cadeias latentes sob o fluxo do discurso”.

Nos terceiro e quarto grupos, podemos observar uma relação de semelhança e diferença entre o C, em início (COsso, COM o osso) e em final (branCO) de palavras, e o Ç em posição final (braÇO). Além disso, se nos remetermos ao contexto gráfico-espacial desses dois grupos, no texto do aluno, observaremos uma recorrência dessas grafias em COreØlhe, COsso e CAchaØro, respectivamente, nas linhas 3, 4 e 5; e a repetição de braØçO, nas linhas 4, 5 e 6:

1. EU TOU VENDO PELA A LIØGRA E
2. Ø DENTES A BOXENHA E A PETENHA
3. E A **COREØLHE** E A PANELO E OLE E
4. PENTRO E O **COSSO** E **BRAØCO** E O
5. PELO DO **CACHAØRO** **BRAØCO** E
6. PØETO E A PANELE E **BRAØCO** E PØETA

Talvez possamos ver aí “com nitidez a autonomia do signo escrito, da imagem face à palavra”, no dizer de Barthes e Marty (1987, p. 37) e, também que: “autônomas, as escritas diversificam-se segundo uma lei interna ao sistema gráfico”. Podemos relacionar essas observações sobre o erro ortográfico, ao que se tem chamado de “supremacia do significante” que comentaremos nas análises dos itens 6.5 e 6.6.

Podemos, também, aproximar essas ocorrências, das noções apresentadas por Milner (1987)<sup>53</sup>, que devem ser re-interpretadas em função do nosso campo de estudo vinculado à Aquisição de Linguagem<sup>54</sup> e não, propriamente, à Lingüística. Apesar desses erros pertencerem à língua escrita, evidentemente, e também não se tratarem de enunciados produzidos por um grupo de falantes, como Milner define através do conceito de “sólido de referência”, podemos considerá-los como “possíveis materiais”<sup>55</sup>, uma vez que uma forma de língua considerada como impossível para um sujeito falante é sempre *materialmente* possível.

Ao dizer que estas formas singulares são “possíveis materiais” destacamos em sua estrutura silábica um “atestado de língua”, mas que, do ponto de vista lexical, há uma ruptura neste modo de ortografar tais palavras, que nos obriga a suspender categorizações ligadas apenas às “realizações grafo-fônica”.

Como Saussure ([1916]1989) tenta mostrar no *Curso de Lingüística Geral*, particularmente ao formular a teoria do valor, há um sistema de relações aí em funcionamento. Enquanto a relação sintagmática (processo metonímico) tem como base o

<sup>53</sup> Cf. Particularmente o capítulo 1.

<sup>54</sup> Vale dizer que estamos nos posicionando dentro do “Interacionismo Dialógico”, quadro teórico que se distingue dos estudos em Psicolingüística. Para ter mais clara esta diferenciação, sugerimos a leitura do trabalho de Maria Tereza Lemos, “A Língua que me falta: uma análise dos estudos em Aquisição de Linguagem” Tese de doutorado, Inédita. IEL/Unicamp, 1994.

<sup>55</sup> Conforme comentários nossos nos itens 1.2 e 4.2 deste trabalho, acrescentamos que, para Milner, o sólido de referência é aquilo que um conjunto de falantes atesta como julgamento diferenciado sobre a língua, ou seja, o sólido de referência é a *realização* deste diferencial marcado em termos de *isto se diz* (um fato de língua é possível) ou *isto não se diz* (um fato de língua é impossível). Isto toca no possível material, pois uma forma de língua considerada como impossível para um sujeito falante é sempre *materialmente* possível, o que equivale a dizer que o julgamento diferencial é disjuncto do que é possível materialmente. É aqui que parecem se inscrever os dados que analisaremos nesta parte do trabalho.

encadeamento de “consoantes” e “vogais” e suas relações grafo-fônicas, o eixo paradigmático restringe a combinação, através das estruturações possíveis das sílabas. Este jogo combinatório que articula os dois eixos não encontra suas amarrações em todos os seus encaixes, pois a própria série associativa pode abrir espaço para a entrada de diferentes elementos pertencentes ao sistema, mas não previstos em certas posições, em certos encadeamentos. É nesse sentido que estamos entendendo o que diz Saussure ([1916] 1989, p. 146): “Enquanto um sintagma suscita em seguida a idéia de uma ordem de sucessão e de um número determinado de elementos, os termos de uma família associativa não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada” .

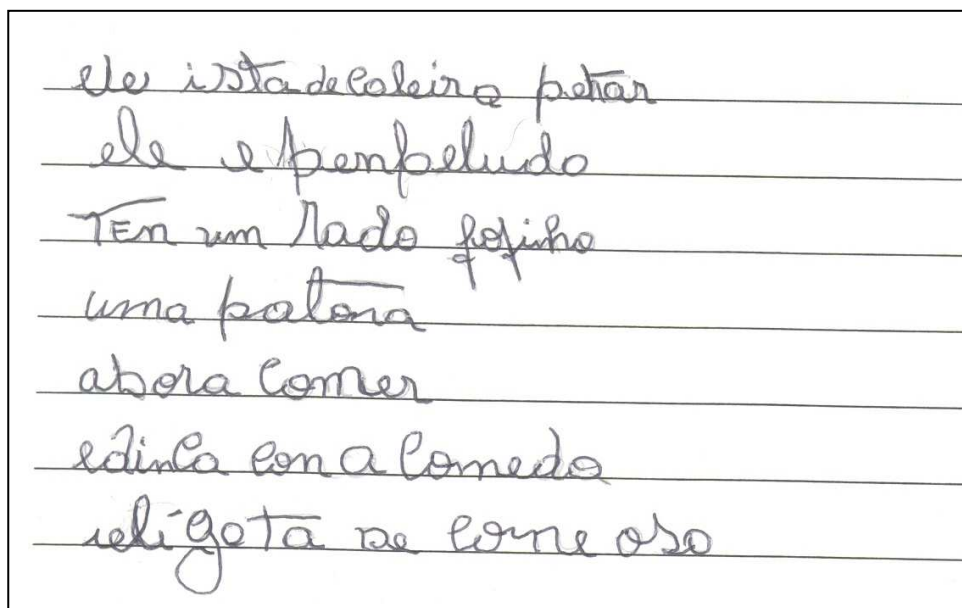
Considerando tal forma de funcionamento no sistema ortográfico, a produção dessas ortografias singulares apontaria para este jogo combinatório que submete, de forma intermitente, o sujeito. Em sua singularidade, a alternância das formas significantes que apontamos no texto desse aluno indica que o encontro das cadeias associativas e sintagmáticas pode fragilizar as categorizações. Desse modo, o erro é tido, segundo Cláudia Lemos, como resultante de “um processo metafórico na medida em que estabelece, pela substituição, uma relação de ‘semelhança’ com um outro elemento da língua que poderia estar no seu lugar” (LEMOS, 2000, p. 07).

Como vimos, uma produção textual está marcada tanto pela materialização do discurso como pelo funcionamento da língua, revelada no movimento do significante. Podemos dizer, com Teresa Lemos (2002, p. 35) que as produções analisadas resistem “a significar-se como texto, ainda que capaz de despertar sentidos”. Se observássemos esses textos disjuntos da figura a partir da qual foram produzidos, talvez não fosse possível, a partir de um eixo metafórico que a própria figura nos ajuda a abrir (como em: pêlo, língua, dentes, bochecha, patinha, olho, osso) fazer o texto “virar” texto. A partir daí sua inconsistência parece se diluir e somos capazes de incluir estes significantes em uma série simbólica, em rede. Mais uma vez, como diz a autora (IDEM, p. 41): “a condição de existência de um objeto no mundo humano é que ele faça série simbólica com outros objetos. Ou seja, que ele possa ser incluído em um discurso”. No entanto, sempre sobra um resto, um indizível não como impossível de ser revelado, mas como o que não foi revelado até certo momento. Essa emersão se dá, pois, em lugares imprevisíveis, mas possíveis se levarmos em conta a ordem da língua, no caso, a estrutura silábica da língua portuguesa, constituindo, como diz Milner, um “possível material”, mesmo sendo um “impossível lingüístico” uma vez que excluído dos estudos sobre os processos de aquisição do sistema ortográfico.

## 6.4. O estatuto de identidade e diferença entre B/D,

### D/B e BR/D

#### TEXTO 4:



(Código do aluno: 31 1006 41 13)

1. ELE ISTA DE COLEIRA PETAR
2. ELE E **PENBELUDO**
3. TEM UM **RADO** FOFINHO
4. UMA PATONA
5. **ABORA** COMER
6. **EDINCA** COM A COMEDA
7. IELI GOTA DE COME OSO

Pelo que pode ser observado, há, nesse texto, diferentes tipos de erros ortográficos que envolvem tanto a *omissão* como a *troca de letras* (MORAIS, 1998; NUNES, 2000). Os primeiros podem ser exemplificados pelas formas: “goØta” (gosta), “comeØ” (comer); “osØo” (osso); e os outros, pelas formas “Ista” (está), “PeNBeludo” (bem peludo), “raDo” (rabo), “aBora” (adora), “comEda” (comida), “ieli” (e ele). Para casos como “petar” (preta), Tafla (1994) classifica como erro *Por Transposição*.

No entanto, direcionaremos os comentários neste trabalho, buscando explicações para as trocas inusitadas de B/D em “rado” (linha 3) e D/B em “abora” (linha 5), e de BR/D em “edinca” (linha 6), no texto 4, levando-nos, assim, a uma interpretação diferente daquela em que as trocas de B/P e P/B são justificadas apenas pela distinção nos traços surdo/sonoro.

Inicialmente faremos algumas reflexões sobre a escrita de “PenBeludo” (linha 2), em que o aluno substituiu B/P e P/B, um tipo de erro ortográfico amplamente comentado nas pesquisas e categorizado como “troca de letras com som parecido”, “erro ligado à oposição de sonoridade” ou “correspondência ortográfica regular” ou, ainda, “erros ortográficos envolvendo traços distintivos”.

Diferentes estudos (POTHIER, 1996; NUNES et al., 2000; MORAIS, 1998; REGO & BUARQUE, 2002; TAFLA, 1994) tomam como apoio a psicologia cognitiva para identificar e categorizar os erros ortográficos tanto de crianças ditas normais, como de portadoras de deficiências. As trocas de letras, nesses estudos, são tidas como erros de grafia ligados à língua oral, que ocorrem principalmente pela identificação com pares mínimos, fonemas com apenas um traço distintivo como, por exemplo, o traço surdo/sonoro em /p/ e /b/, /f/ e /v/, /t/ e /d/. Pothier (1996, p. 77) define-os como “erros ligados à oposição de sonoridade” concluindo, pelo número de ocorrências, que “os alunos possuem uma forte tendência de *ensurdecer os fonemas*”. Dentre os exemplos apresentados pela autora<sup>56</sup>, retirados do texto “Une visite au zô”, transcrito por um aluno, estão:

“fisite”	/vizit/ est devenu [fizit]	[v]/[f]	assourdissement,
“teschir”	/deʃiR/ est devenu [teʃiR]	[d]/[t]	assourdissement,
“pasei”	/basê/ est devenu [pasê]	[b]/[p]	assourdissement,

Sobre os erros relacionados às alterações fonéticas, a conclusão da autora recai sobre o papel da memória visual: “o fato de ele escrever os elementos que não domina, acarreta o risco de fazê-lo memorizar termos grafados de modo errôneo” (POTHIER, 1996, p. 80).

Além das justificativas dadas acima por Pothier para as trocas que entre o B e o P, Morais define-as como dificuldade ortográfica regular, uma vez que envolvem “correspondências ortográficas regulares”, isto é, aquelas que estão num grupo de relações letra-som e que não existe, no sistema ortográfico, nenhuma letra ‘competindo’. Para o autor, as crianças que já aprenderam as convenções do sistema alfabético não têm dificuldades em

<sup>56</sup> O texto ilustra os comentários da autora na parte intitulada “Lés relations grapho-phonétiques et le système phonologique du français”.

grafar essas letras (além do B e P, T e D, e F e V). A ocorrência desse tipo de erro na escrita dos alunos é justificada pela semelhança dos sons, na pronúncia, uma vez que diferem apenas por um traço distintivo, no caso do /b/ e do /p/, pela sonoridade/ensurdecimento:

Interpreta-se hoje que essas trocas se devem ao fato de os sons em questão serem **muito parecidos** em sua realização no aparelho fonador. São tecnicamente chamados de ‘pares mínimos’, porque são produzidos expelindo-se o ar do mesmo modo, **no mesmo ponto de articulação**, diferindo apenas porque em um (por exemplo, o /b/) as cordas vocais vibram, enquanto no outro som (por exemplo, o /p/) elas não vibram (MORAIS, 1998, p. 29 – grifos nossos).

O autor acrescenta que, em alguns casos, esse tipo de erro pode trazer dificuldades na escrita, para os alunos cujo dialeto se distancia daquele considerado de prestígio:

[...] os casos de regularidade ‘direta’, que agora estamos enfocando, podem trazer alguma **dificuldade para alunos cuja variedade de pronúncia se distancie das formas de pronúncia prestigiadas**. Desse modo, um aluno que fale, por exemplo ‘barrer’ (no lugar de ‘varrer’) poderá apresentar um erro que não observamos em outras crianças (MORAIS, 1998, p. 30 – grifos nossos).

Nunes et al. (2000, p. 71) também observam em seus dados esse tipo de erro de escrita e os relaciona aos traços distintivos dos fonemas: são os chamados “erros por trocas de letras com sons parecidos” como “blástico” (para plástico) e “glima” (para clima). Eles justificam essas trocas pelas dificuldades das crianças em “analisar fonologicamente as letras” do sistema alfabético, mostrando que “as trocas mais freqüentes foram entre consoantes surdas e sonoras com o mesmo ponto e modo de articulação”.

No estudo que realiza sobre o erro ortográfico, Tafla (1994, p. 175) observa que a quantidade de traços que diferenciam os fonemas, pode dificultar ou facilitar a sua escrita, uma vez que é “mais fácil discriminar sons que diferem por um maior número de traços do que aqueles que diferem por poucos traços”.

Essa autora realiza uma exaustiva categorização de erros ortográficos produzidos por crianças normais e crianças portadoras de deficiência mental, com o objetivo de controlar variantes lingüísticas, entre elas a correspondência fonema/som/grafema, tipo de segmento, oposição de traços e categoria de erro por processos fonológicos.



Uma das categorias levantadas nesse estudo é a de “erros ortográficos envolvendo traços distintivos (fonemas)” em que o aluno “desrespeita, na escrita, uma oposição fonêmica consonantal ou vocálica” (TAFLA, 1994, p. 65).

A partir dos dados levantados, a autora aplicou critérios ‘quantitativos e testes estatísticos’. Quanto à categoria da sonorização, por exemplo, ela diz que:

Outra categoria significativa foi 1.1.a (sonorização), registrada em 22,72% do total de erros de todos os sujeitos. As trocas mais freqüentes foram /p/ x /b/ (20% do total de erros da classe especial e 11,11% da classe normal), /t/ x /d/ (33,33% da instituição especializada) e /k/ x /g/ (11,11% da classe normal). (TAFLA, 1994, p. 133)

Pode-se observar que as permutas, nos dados dessa autora, ocorreram por pares mínimos canônicos e que a sua preocupação restringiu-se à observação da frequência dos erros, a fim de categorizá-los e classificá-los. Isso é confirmado na sua afirmação de que: “Essas verificações **não foram suficientes** para avaliar os erros do ponto de vista lingüístico” e, conclui, afirmando que: “A enumeração apresentada pode servir como norteadora para a elaboração de exercícios adequados ao trabalho com a **percepção auditiva**. Ressalte-se a necessidade de trabalhar a **discriminação auditiva** sempre dentro da correspondência fonema/som/grafema.” (TAFLA, 1994, p. 174 – grifos nossos).

Como podemos ver, nesses estudos sobre o erro ortográfico são tomados como base, prioritariamente, os aspectos sensoriais e, apesar da vasta categorização, nenhuma explicação é oferecida sobre a produção desse erro, ou das relações estabelecidas entre o sujeito e o funcionamento da língua.

#### **a) A troca de B/D em RADO (rabo) e a de D/B em ABORA (adora)**

Os casos de trocas de B/D e D/B, observados na escrita de “raDo” e “aBora”, já se apresentam um tanto ‘estranhos’ com relação ao que se tem categorizado nos estudos sobre o erro ortográfico comentados acima. A diferença de traços na troca do /b/ pelo /d/ não se dá nem pela fonação (as duas são sonoras) nem pelo modo de articulação (as duas são oclusivas), mas pelo lugar de articulação (a primeira é bilabial e a outra, dental).

Essas trocas poderiam ser justificadas por uma relação fonia/grafia? Poderíamos supor que no dialeto do aluno ele pronunciaria [‘radu] e [a’bora], em vez de “rabo” e “adora”?

Não haveria entre B e D um ponto de identificação imaginária que se daria a partir da semelhança fonética, favorecendo uma espécie de intercâmbio, de alternância na relação gráfica?

Pelas nossas observações sobre a singularidade nas trocas de B/D esse aluno encontra-se enredado, por uma ordem imaginária, com a “face material” da escrita (MOTA, 1995), ou seja, com o traçado das letras. Ele escreve alternando os lugares possíveis tanto para B como para D, uma vez que o eixo imaginário possibilita evidenciar “o caráter objetável da letra”. (MOTA, 1995, p. 134).

O erro ortográfico estaria, sim, produzindo novas relações e deslocamentos num movimento que enreda as formas significantes e o sujeito inscrito no funcionamento da língua, como diz Bosco (2002), em consonância com Mota (1995):

Trata-se, pois, de significação e ressignificação simbólicas que não se dão ao acaso, mas num movimento que obedece aos processos metafóricos e metonímicos, estes últimos possibilitando o estabelecimento de relações imaginárias de semelhança e dessemelhança que têm efeito de diferença (BOSCO, 2002, p. 143).

A esse fenômeno essa autora chama de “movimento de significantes na rede de trajetos associativos” cujo caráter é imprevisível, mas não aleatório, produzindo semelhanças e diferenças. Só que, com Lemos, ela afirma que: “o efeito de semelhança implica a emergência da diferença” (BOSCO, 2002, p. 89, 156).

Podemos ter, assim, o erro como um fenômeno que, por um lado, quebra alguma coisa tida como regular na língua, quando se confronta com os outros fatos (externos) que a gramática e a lingüística têm categorizado como ‘o correto’; e, por outro, revela que mesmo no diferente e estranho fenômeno descartado, ou seja, no irregular, há uma ordem interna (a ordem da língua) que o sustenta e o legitima. Subjacentes a essas formas há, pois, um movimento de linguagem que tem como base os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de funcionamento da língua (LEMOS, 1992, 1997, 1999).

#### **b) A troca de BR/D em EDINCA (e brinca)**

Se, com as constatações que tentamos estabelecer acima sobre o erro envolvendo as trocas do /b/ pelo /d/, tidas como ‘estranhas’, o que dizer da escrita de “edinca” (e brinca),

forma significativa na qual o /d/ toma o lugar do encontro consonantal <sup>57</sup> formado por uma oclusiva bilabial e uma vibrante, ambas sonoras? Será que estaria ligada à transcrição da fala do aluno? Seria o registro de uma ‘falha’ no valor sonoro convencional da palavra?

De acordo com os pressupostos definidos no início deste trabalho, poderíamos dizer que a troca do /d/ por [bɾ] está ‘engendrada’ (MOTA, 1995 e BOSCO, 2002) no funcionamento da língua, pelo jogo de significantes, tanto na posição que ocupa, como na articulação com os outros e na relação com o ausente.

A **posição** ocupada por /d/, registrado pelo aluno em “**eDinca**”, pode ser considerada estranha, mas a sua realização é uma possibilidade de língua, se considerarmos como legítima a existência da sílaba CVC, como em DIN (dinda, dingo, dindon) em português. Forma semelhante é registrada pelo aluno no início do texto: “PENbeludo” (bem peludo).

Poderíamos supor, também, se a **ausência** do /r/ em “edoinca” (e brinca) não estaria numa relação de ‘semelhança e diferença’ com a ausência (também do /r/, na mesma posição de encontro consonantal, na forma significativa “petar” (preta), registrada no final da primeira linha do texto do aluno. Apesar de outras formas já estarem bem estabilizadas, como, por exemplo, o ditongo decrescente EI em “coleira” (linha 1) e o dígrafo NH em “fofinho” (linha 3), o mesmo não acontece com o registro de formas com encontro consonantal ou com relações aparentemente mais simples como “comida”, escrita no manuscrito do aluno como “comeda”.

Alem desses “possíveis de língua” (MILNER, 1989, p. 57) parece haver também um outro ponto fundamental interferindo na constituição deste erro singular. Se entendermos que há entre as formas “B” e “D” um elo imaginário de ordem gráfica e posicional que produziu as “trocas” em “rado” e “abora”, parece ser possível que o erro “edinca” seja ainda um efeito desta relação à medida que “D” assumiria um valor homofônico à forma “B”. Contando com a ausência de /r/, comentada anteriormente, e supondo esta relação homofônica entre “B” e “D” atravessando a produção da escrita de “e dinca” teríamos, de fato, uma tentativa de o aluno estar escrevendo “e binca”, erro mais “aceitável” para os estudos sobre as categorizações dos erros ortográficos.

Observando a escrita do aluno nas questões anteriores à redação, pudemos ver que elas foram respondidas com transcrições dos textos apresentados no teste, com exceção da questão nº 20, em que ele escreveu “radus” para “rabo”. Dois momentos de escrita podem ser aí

---

<sup>57</sup> Segundo Crystal (1997, p.93), “nem todas as combinações possíveis de consoantes ocorrem em uma LÍNGUA. [...] Em português, os encontros são formados geralmente por uma consoante OCLUSIVA seguida de *r* ou *l* (como os exemplos mencionados), mas existem outras combinações, como em *pneu*.”

diferenciados com a finalidade de situarmos a emergência da troca do B/D na escrita do aluno: o momento em que ele apenas copia fragmentos dos textos para compor as respostas do teste, e o momento em que, numa relação singular com a linguagem, a sua escrita provoca uma ruptura, através do erro, pela identificação imaginária entre B/D. Esse fato pode nos mostrar mais um ponto de singularidade desse erro. Vejamos.

Na questão nº 20 do teste, anterior à produção escrita, solicita-se que o aluno escreva uma qualidade para os termos “patas” e “cauda”. O aluno, no entanto, escreve o que possivelmente seria o sinônimo dessas formas: “manus” (mão?) e “radus” (rabo?). Vejamos a reprodução do original:

20) De acordo com o texto, escreva no quadro a qualidade de cada substantivo:

Substantivo	Qualidade
patas	manus
cauda	Radus

No registro de “radus” para “rabo” ocorre o mesmo fenômeno que estamos analisando na redação da questão 21: a troca de B/D. A partir desse ponto, o aluno inicia uma seqüência de trocas do B/D, que emergem, alternadamente, num processo de repetição do fenômeno:

“Radus” (na questão 20)

“rado” (na linha 3 do texto)

“abora” (na linha 5 do texto)

“edinca” (na linha 6 do texto)

Este fato pode trazer uma radical diferença do que se tem dito nas pesquisas sobre o erro ortográfico. Na nossa interpretação, a singularidade da troca de letras no texto final do aluno está fortemente relacionada com os erros produzidos anteriormente por ele.

Fica evidente, então, que “edinca” é, em verdade, “ebinca”, mas a homofonia constituída entre as formas “D” e “B” por este sujeito dá uma dimensão outra para a produção de “edinca” e a singulariza, no sentido forte desta palavra, isto é, este erro somente vai aparecer neste momento, na escrita desta palavra antecedida dos erros “rado” e “abora” escritos anteriormente. Acreditamos que aqui, possivelmente, estaria a manifestação de um ponto teórico fundamental para o estudo do erro ortográfico: a sua relação com o momento de escrita, no contexto do processo de produção.

Há, na escrita de “edinca”, uma troca inusitada de oclusivas com diferentes pontos de articulação /b/ e /d/, além da omissão da vibrante /r/, já previstas nas categorizações. Ou seja, na própria estranheza do erro, perpassa possibilidades da língua, inscrita numa relação de semelhança com as regularidades da língua nas quais se admite sílabas iniciadas por CVC, como em “canto”, “gente” e “tinta”. Como pode ser comprovado, há um sistema subjacente que mostra uma ordem na ocorrência do erro, mesmo quando ele se apresenta inusitado.

E, estendendo a discussão sobre a busca do “ideal alfabético” nos estudos sobre a ortografia, levantada por Gonçalves (1992), no capítulo 2 deste trabalho, queremos finalizar os nossos comentários mostrando, com Barthes e Marty (1987, p. 39), que há, em verdade, uma relação estrutural mas não-dependente entre oral/escrito, o que eles chamam de “produção da língua”: “a escrita já não é uma simples transcrição mas produção da língua; a escrita deve ser considerada, antes de mais nada, como modo de produção da língua, cujos meios conheceram variações notáveis”. E, ainda:

Não se pode considerar a escrita uma contrapartida exacta da linguagem falada. Esse estado ideal de correspondência ponto por ponto, em que qualquer elemento da língua seria notado por um signo único, em que um único signo exprimiria, por sua vez, um único elemento da língua, nunca se atingiu numa escrita; até o alfabeto mais elaborado ultrapassa os limites do discurso, tal como o discurso ultrapassa a escrita (BARTHES E MARTY, 1987, p. 44).

Diferentemente dos estudos que buscam uma explicação para o erro ortográfico apenas pela relação fonia/grafia, buscamos interpretá-lo como efeito do movimento entre as formas significantes e o sujeito inscrito no funcionamento da língua, como fato de gramática que se constitui pela relação com os outros elementos do sistema.

## 6.5. As relações de semelhança entre D/G, T/P e R/N

### TEXTO 5:

Ele é um animal muito bonito e tem um colero no pescoso ele toma água e come osso e Pelugo

(Código do aluno: 31 1015 41 29)

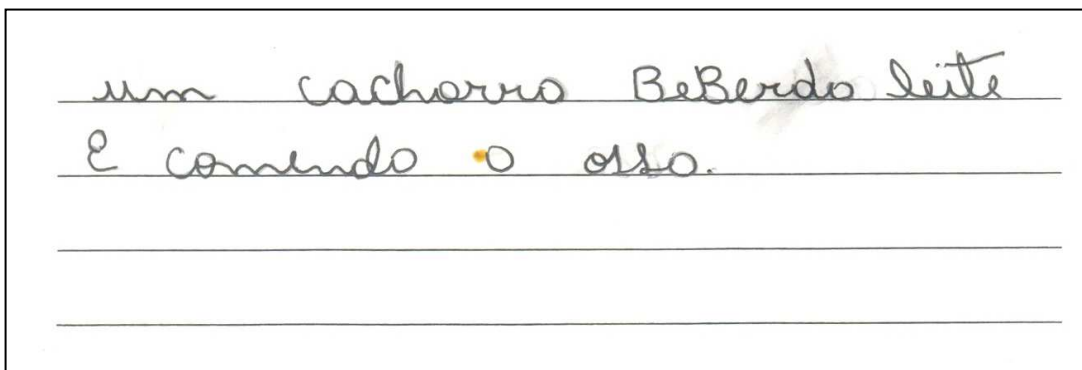
1. ELE É UM ANIMAL MUITO
2. BONITO E TEM UM COLERO
3. NO PESCOSO ELE TOMA ÁGUA
4. E COME OSSO E **PELUGO**

### TEXTO 6:

Eram um cachorro que só vivia com fumaça, ele era muito bonito. Ele pedia leite e ossos mas ele era muito bonito e tinha sorte de tudo.

(Código do aluno: 31 1003 41 17)

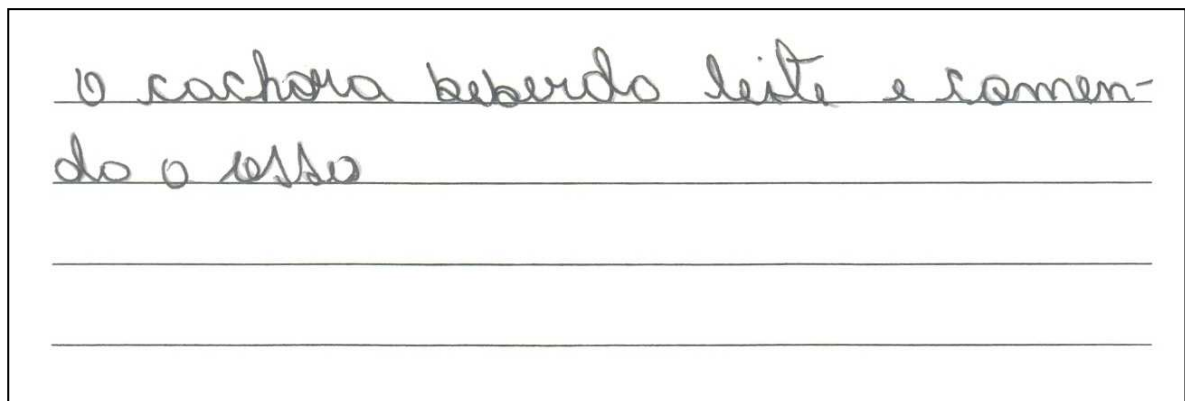
1. ERAM UM CACHORRO QUE SÓ
2. VIVIA COM FUMI, ELE ERA TAM BONITO.
3. ELE **POMAVA** LEITE E OSSOS MAS
4. ELE ERA TAM BONITINHO E TINHA
5. SORTE DE TUDO.

**TEXTO 7:**


um cachorro BeBendo leite  
e comendo o osso.

(Código do aluno: 31 1015 41 37)

1. UM CACHORRO **BEBERDO** LEITE
2. E COMENDO O OSSO.

**TEXTO 8:**


o cachorro beberdo leite e comen-  
do o osso

(Código do aluno: 31 1015 41 25)

1. O CACHORO **BEBERDO** LEITE E COMEN-
2. DO O OSSO

Tomaremos os erros ortográficos presentes nesses quatro fragmentos de textos para uma reflexão sobre dois pontos teóricos que temos discutido ao longo deste trabalho. Primeiro, a identificação das formas que se apresentam como “troca de letras”, que marcam a singularidade como efeito do movimento dos eixos metafóricos e metonímicos da língua; e, segundo, a inscrição do singular no fenômeno repetível do funcionamento da língua. Não uma repetição apoiada na quantidade, no conteúdo, e exemplo dos estudos que buscam uma categorização do que é regular; mas a que se apóia naquele movimento lingüístico.

Antes de analisarmos as trocas de D/G, T/P e N/R como erros singulares, gostaríamos de apontar um fato curioso: a semelhança entre os textos 7 e 8 escritos por duas alunas (uma de 11 e outra de 13 anos) da mesma escola e da mesma turma. Intriga-nos o fato de uma ter copiado o texto da colega, devido à situação monitorada própria de um teste de Avaliação de Rede. No entanto, pode ser uma primeira hipótese levantada. A outra, caso pudesse ser descartada essa primeira, seria uma comprovação da repetição do fenômeno, se levarmos em conta tanto a proposta de escrita (uma descrição do que “se está vendo”), como a relação que se pode fazer desses textos com o tipo de estruturas (lexical e sintática) próprias de uma prática escolarizada nas quais esses alunos estão inseridos. Vê-se, aí, a possibilidade de repetição do erro na singularidade dos sujeitos.

Pode-se observar nesses textos que a escrita alfabética<sup>58</sup> dos alunos está relativamente estabilizada, se se considerar como tal a correção das formas que contêm os dígrafos RR e CH (em “cachorro”), SS (em “osso” e “ossos”) e NH (em “bonitinho” e “tinha”)<sup>59</sup>.

As trocas de letras nesses textos, como já temos comentado, estão inscritas num processo de “composição interna da ordem própria da língua” (PEREIRA DE CASTRO, 1995, p. 31), um processo metafórico “na medida em que estabelece, pela substituição, uma relação de semelhança” com uma outra forma que poderia estar no seu lugar (LEMOS, 2000, p. 7).

Podemos observar entre esses pares, D/G, T/P e N/R, uma identificação imaginária que traz a possibilidade de alternância dessas grafias, ou seja, uma toma o lugar da outra tanto pela relação com o lugar que ocupam no eixo sintagmático da língua, quanto pela semelhança

---

<sup>58</sup> Cf. FERREIRO (1985) que propõe a “evolução” da escrita através de “estágios” de desenvolvimento.

<sup>59</sup> Estudos sobre o erro ortográfico, como o de Monteiro (2002, p. 52) ligam as dificuldades ortográficas a “estágios” de desempenho e observam o uso de dígrafos, percebendo “categorias de desempenho que expressam **etapas** possíveis no processo de **domínio das regras**” (grifos nossos). Para esses estudos, o fato de a criança escrever corretamente formas tidas como “complexas” indicam um “avanço” na escrita.



gráfica. Se compararmos essas formas utilizando alguns tipos de letras, talvez possamos entender melhor essas semelhanças como um “espelhamento de grafemas”<sup>60</sup>:

$$\frac{d}{g} \quad T|P \quad r|n$$

O fato deste tipo de erro não se encontrar categorizado nos estudos pode ser apenas um dos critérios (mas não o principal) para o chamarmos de **erro singular**. A singularidade, da forma como estamos discutindo neste trabalho, encontra-se numa ‘relação de diferença’ (mas não de oposição) com o que é categorizável. Aproxima-se das considerações encaminhadas por Leite (2000), que vê no singular algo que excede “como resto ou como falha”:

[..] o singular tomado como particular (casos em que o que dele se pode dizer está escrito, contido no universal); como lugar retórico eminentemente romântico; como resto necessário a todo empreendimento científico (como o que não tem lugar na teoria, mas é por ela mesma posta em jogo) (LEITE, 2000, p. 5).

Um exemplo como o erro ortográfico é apresentado nos estudos que têm por proposta identificá-los e categorizá-los, pode ser mostrado nas “trocas das letras” p/b (como em plástico/blástico) ou t/d (como em divã/tivã), justificadas apenas como “uma troca entre consoantes sonoras e surdas que têm os outros traços distintivos em comum” (CARRAHER, 1986) ou por “indicação ou não-indicação do traço de voz” (ALVARENGA et al., 1989, p. 12).

Nessa perspectiva, a quantidade de alunos que realizam as trocas dessas letras quando escrevem determina a repetição de um conteúdo: a troca de letras pelo traço de sonoridade/não-sonoridade. Marca-se, assim, uma regularidade num ponto em comum antecipadamente determinado, quando se olha o erro desconsiderando-se um sujeito submetido ao funcionamento da língua.

Como se sustentaria essa repetição, pelo ponto de vista apresentado naquelas pesquisas, diante das ocorrências singulares nos textos, através de trocas de letras como D/G (em peludo/pelugo, no texto 5), T/P (em tomava/pomava, no texto 6), e N/R (em bebendo/beberdo, nos textos 7 e 8)? Como ter esses dados enquanto conteúdos para demonstrar uma repetição que considera apenas a quantidade?

<sup>60</sup> Expressão utilizada por Felipeto (2004) que comentaremos na análise do item 7.6.

Recorrendo a Leite (2000) poderemos demonstrar a ocorrência dessa irregularidade (o G substituindo o D, o P substituindo o T e o R substituindo o N, e) pela sua inscrição num movimento de repetição do fenômeno, qual seja, o movimento dos eixos metafóricos e metonímicos da língua: uma forma que não deveria estar ali, mas que não foge das possibilidades de sua presença, do seu aparecimento a qualquer instante, imprevisivelmente, se, com Milner (1978) admitirmos ter a língua um ponto de falta.

Difícilmente encontraríamos os pares D/G, T/P e N/R nas listas de categorizações comumente encontradas nas pesquisas. Essas trocas não são consideradas erros regulares, no entanto, acontecem num fenômeno de repetição: o fato de uma letra emergir no lugar de outra, quando nada impede que este seja um lugar possível de sua emergência na ordem da língua. A ocorrência do N onde o R emergiu traz, também, possibilidades de ocorrência do R, que poderia estar nesta mesma posição: um final de sílaba do tipo CVC através, por exemplo, da forma “beber”. Aliás, nos exemplos 7 e 8, em que os alunos, ao descreverem a gravura, dizem que o cachorro estava “beberdo leite”, as possibilidades de significação do enunciado são sobredeterminadas, isto é, não podem ser atribuídas a uma única causa (a um único sentido, no caso), admitindo-se tanto a ausência do R: “bebe do leite”, ou a presença do R: “beber do leite”, ou mesmo a presença do N: “bebendo leite”.

Assim, quando dizemos que o erro singular está inscrito numa repetibilidade, queremos admitir que essa repetição está apoiada num movimento que é de ordem lingüística, tida por Milner (1987) como da ordem do real enquanto **impossível da língua**, conforme o exposto no item 4.2 deste trabalho. Nele, mostramos como o autor situa o equívoco da língua, que relacionamos aqui com o erro ortográfico; quer dizer, mesmo não sendo um possível lingüístico, podemos afirmar que o erro singular é um possível material, considerado na lingüística como resto.

Situando o equívoco como “o que movimenta e anima um acontecimento de fala”, Leite (2000) afirma que é nesse acontecimento que se configura a singularidade. O acontecimento é repetível e é nele que o singular marca presença provocando estranhamento: “longe de incluir o registro do único enquanto o que não se repete, o plano em que tomamos aqui a singularidade se circunscreve por um fato de repetição real” (LEITE, 2000, p. 40). E é o significante que produz essa repetição.

Apoiada no dizer de Milner (1987) sobre a língua sustentar “o real de alíngua”, ela explica que podemos, a partir daí, depreender que:

há uma relação de necessidade lógica vigorando entre uma e outra: não é possível cogitar sobre alíngua que não seja a partir do fato de

língua. Aqui encontramos a formulação saussureana quanto a nada existir fora/antes do corte que a língua introduz. Entretanto, uma vez realizado o corte, algo aí se constitui, que teria estado lá, algo diferente da materialidade significante e que, no entanto, é totalmente determinado por ela; um resto daí se destila, para sempre presente no funcionamento da ordem própria da língua. É essa instância de repetição do resto que fica excluída do discurso da ciência (LEITE, 2000, p. 41).<sup>61</sup>

Um resto que sobra, mas sempre volta, num movimento de repetição, as produções lingüísticas podem ser tocadas pelo real de alíngua, pois:

Alíngua é, então, sempre suposta; um estranho “anterior” que só se sustenta de algo que o terá sucedido, e que não deixa de se repetir. Como trabalhar com essa aporia? Sendo uma referência à origem da atualização da ordem da língua na constituição de um sujeito falante, temos que recorrer a figurações de alíngua (IDEM, 2000, p. 42).

Com base nessa autora, podemos afirmar que os exemplos que apresentamos aqui – as relações entre os pares D/G, T/P E N/R – servem de ilustração “do que é a linguagem: a articulação mínima de um par”, ou seja, um vocábulo se insere numa rede de significações, fazendo surgir um “efeito de sujeito”. A articulação com um outro significante dá, assim, ao erro singular um estatuto de língua.

---

<sup>61</sup> Na continuidade dessa explicação, Leite (2000, p. 41, 42) afirma que essa instância excluída do discurso da ciência está presente na psicanálise como a vigência do desejo e do gozo: “Com isso, fica indicado que o desejo e o gozo se determinam na linguagem, pela relação com o que a falta aí desdobra, pois o resto da operação da linguagem depende do princípio de seu funcionamento: um significante remete necessariamente a outro significante, em cadeia.”

## 6.6. O H submetido a recalque

### TEXTO 09:

arteria de tonge a vestou  
 Um animal. arteria se -  
 distraiu e apoucos foi caiindo.  
 Quando a vestou um grande.  
 riu deslizou em cima de um.  
 tronco eta! pensou que **hã**  
 Fica afoxada, mais ficou tudo bem!

(Código do aluno: 31 1005 41 09)

1. ARTERIA DE **TONGE** A VESTOU
2. UM ANIMAL. ARTERIA SE -
3. DISTRAIU E APOUCOS FOI CAIINDO.
4. QUANDO A VESTOU UM GRANDE.
5. RIU DESLIZOU, EM CIMA DE UM.
6. TRONCO ETA! PENSOU QUE **HIA**
7. FICA AFOGADA, MAIS FICOU TUDO BEM!

### TEXTO 10:

a olhos, a boca, o **hozo**, a liga e leite  
 o animal viu escrever as mãos

(Código do aluno: 31 1003 42 25)

1. A OLHOS, A BOCA, O **HOZO**, A LIGA O LEITE
2. O ANIMAL VIU ESCREVA AS MÃOS

Selecionamos esses dois textos para uma reflexão sobre o erro singular como efeito de um funcionamento repetível na língua. Nas duas formas destacadas, a letra H foi adicionada no início de palavras: “hia” (no texto 10) e “hozo” (no texto 11), apresentando uma singularidade circunscrita, como diz Leite (2000, p. 40) “por um fato de repetição real”: a emergência da forma H.

Nos estudos descritivos sobre o erro ortográfico, a ocorrência de “adições de letras” na escrita de alunos é muito baixa (MORAIS, 1997, p. 73). Para ele, é mais freqüente os alunos deixarem de colocar letras, como, por exemplo, omitirem o H de “humilde” escrevendo “\_\_umilde” do que escrevê-las em excesso”. Para ele, o progresso dessa tendência está relacionada à escolarização e esse tipo de erro ortográfico “não afeta a homofonia das palavras”.

Como a maioria dos estudos sobre o erro ortográfico se detém em observar a relação fonia/grafia, mereceria uma explicação o fato de se acrescentar letras às palavras que não pudessem ser justificadas apenas por uma “interferência da oralidade”, como é o caso do H escrito nas formas destacadas nos textos.

A adição do H inicial em palavras não permitidas pela norma está incluída numa irregularidade da nossa ortografia, justificada “apenas pela tradição de uso ou pela origem (etimologia) da palavra” (IDEM, 1998, p. 27-35). E, como não há uma regra subjacente que auxilie o aluno, o autor destaca a importância da “memorização da forma correta de palavras irregulares” para se “conservar na mente as imagens visuais dessas palavras”.

A classificação da forma H em gramáticas e dicionários nem sempre esclarece a sua inclusão no alfabeto da língua portuguesa. Em seu *Curso prático de gramática*, Terra (1996, p. 10) define *letra* como a representação do fonema: “Os fonemas são unidades sonoras, isto é, se realizam na fala. Na língua escrita, os fonemas são representados por sinais gráficos denominados **letras**”. Quer dizer, segundo o gramático, que, para cada som existe um sinal gráfico correspondente. No entanto, quando apresenta o alfabeto como o conjunto das letras, ele inclui o H, contradizendo a definição dada, sem nenhuma explicação sobre a especificidade do seu uso. Se ele diz que a letra representa um fonema, poderia justificar o fato do H não ter a realização sonora.

Já na *Moderna gramática portuguesa*, Bechara (2001, p. 57), apesar de incluir a mesma definição para *letra*, explica que não há identidade perfeita e que é impossível uma “ortografia ideal”. Quanto à realização do H, ele comenta que “há letras que se escrevem por várias razões, mas que não se pronunciam, e, portanto, não representam a vestimenta gráfica do fonema: é o caso do *h* em *homem* ou *oh!*” e acrescenta, ainda: “A escrita, graças ao seu

convencionalismo tradicional, nem sempre espelha a evolução fonética”. O *Dicionário de Lingüística* (DUBOIS et al., 1973, p. 360) dá explicação similar a de Bechara quando afirma que, como o *h* inicial, “as letras podem não corresponder a nenhum som efetivamente realizado”<sup>62</sup>

Nas *Instruções para a organização do vocabulário ortográfico da língua nacional*, aprovadas pela ABL (Academia Brasileira de Letras), a referência ao uso do H é a seguinte: “Esta letra não é propriamente consoante, mas um símbolo que, em razão da etimologia e da tradição escrita do nosso idioma, se conserva no princípio de várias palavras e no fim de algumas interjeições: haver, hélice, hidrogênio, hóstia, humildade; hã!, hem?, puh!; etc.” (BECHARA, 2001, p. 93-106).

Como podemos observar, as explicações para a ocorrência inusitada do H inicial, como a que destacamos nos textos 10 e 11 não passam das referências à etimologia, à história da palavra. Haveria, então, alguma explicação para esse erro ortográfico ligada a uma “realidade empírica”, a um “diferencial de língua”, conforme postula Milner (1989, p. 24)?

A emergência do H em HIA (texto 10) e HOZO (texto 11) está relacionada a algo que sobra no processo de simbolização<sup>63</sup>, na aquisição da língua escrita, ou seja, nesse processo, que é próprio de qualquer língua, há a necessidade ou de escolha ou de recalçamento de algumas estruturas, e estas podem, a qualquer momento, emergirem enquanto manifestação de um rompimento no Simbólico, pelo Real.

Mesmo que essas formas escritas não sejam admitidas pela gramática, a emergência do H, na posição inicial, é admissível em determinados termos da língua, constituindo-se, assim, numa possibilidade de ocorrência. Vejamos: a forma HIA, no enunciado do texto 10: “pensou que **hia** fica afogada”, indica o pretérito imperfeito indicativo do verbo Ir: **ia**. No entanto, há outras formas verbais que se assemelham ao que o aluno escreveu, a exemplo do

---

<sup>62</sup> *Dicionário de Lingüística* (DUBOIS et al., 1973, p. 360): **letra**: O termo geral *letra* emprega-se para designar cada um dos elementos gráficos de que é constituído um alfabeto e que são utilizados nas escritas alfabéticas. As letras podem não corresponder a nenhum som efetivamente realizado (*h* inicial em português) ou indicar outra coisa que não um som (o *h* “aspirado” em francês indica a ausência de ligação). As letras podem indicar um fonema, como *a* pronunciado [a], ou vários, como *x* pronunciado [ks]. Podem também ser um elemento numa seqüência de letras que representam um fonema: assim, *h* em *ch* pronunciado [f]. No ensino, confundem-se muito freqüentemente as letras e os sons. A terminologia que introduziu os termos de letras-consoantes, letras-vogais para os sons representados, letras-signos para os grafemas, tentou paliar esse inconveniente. Quanto aos primeiros, a lingüística fala de sons ou fonemas, e de grafemas, no que se refere aos segundos.

<sup>63</sup> O processo de simbolização diz respeito ao encontro entre o Real, o Simbólico e o Imaginário, conforme apresenta Milner (1983, p. 34) com base nos estudos de Lacan. O Simbólico é o que constitui o sujeito, o Imaginário é tudo o que é da ordem do repetível e o Real é o irrepresentável, o que resta ou resiste a ser. Milner afirma que o Real jamais cessa de existir, o Simbólico jamais cessa de se escrever, e o Imaginário jamais cessa de se representar.

presente do indicativo do verbo haver: hei, hás, há, havemos (ou hemos), haveis (ou heis), hão.

Quando à forma estranha HOZO (provavelmente para a escrita de “osso”)<sup>64</sup> no enunciado da linha 1 do texto 11: “a olhos, a boca, o hozo, a liga o leite”, pode ser justificada pela possibilidade de emergência do H no movimento metafórico (de substituições) da língua, ou seja, o H inicial pode estar na posição anterior a qualquer uma das vogais do nosso sistema, como nos exemplos das *Instruções* aprovadas pela ABL, apresentadas acima: **h**aver, **h**élice, **h**idrogênio, **h**óstia, **h**umildade.

Além do mais, se observarmos detidamente a escrita cursiva desse aluno, na linha 1 do texto, levando em conta a identificação das formas manuscritas das letras L, H e B, podemos perceber, no eixo metonímico (de contigüidade), uma similaridade gráfica em que um significante da cadeia dá origem a outro, como na seguinte transcrição<sup>65</sup>:

*o olhos a boca olhozo a liga o leite*

A essa identificação gráfica, Felipeto (2004) chama de “reverberação” ou “espelhamento” de grafemas:

vemos aí se delinear um movimento de contigüidade que faz com que um significante da cadeia dê origem a um outro. Na metonímia, é preciso que existam certas condições de ligação entre os termos e uma delas é essa forma de **reverberação**, [...]. A reverberação metonímica levaria, então, a um **espelhamento dos grafemas**” (FELIPETO, 2004, p. 5)

Se, após essa reflexão sobre o “espelhamento de grafemas”, voltarmos ao texto manuscrito do aluno, podemos observar outro exemplo de reverberação gráfica de uma forma

<sup>64</sup> As escritas do termo OSSO foram muito diferenciadas no nosso *corpus*. Podemos observá-las comparando com os erros singulares analisados. As trocas, omissões ou acréscimos registradas estão bem relacionadas ao que se tem definido nos estudos sobre o erro ortográfico. Vejamos:

A OLHOS, A BOCA, **O HOZO**, A LIGA O LEITE... (4ª série, 13 anos)

...E ESTAVA COMENO UM **OUSO** E (4ª série, 13 anos)

...IELI GOTA DE COME **OSO** (4ª série, 14 anos)

JOSÉ VIU CACHORRO LABENDO O **OÇO** (4ª série, 14 anos)

Como podemos ver, há diferentes significantes que preenchem a posição “SS” em “OSSO”. Ora entra o “S” (“OSO”), ora o “Z” (OZO), ora o “Ç” (“OÇO”). No início da palavra “OSSO” também há alternâncias entre “O”, “HO” e “OU”. Estes fenômenos são amplamente descritos, analisados e categorizados nos estudos sobre os erros ortográficos, que tomam como base uma relação fonia/grafia.

<sup>65</sup> Transcrição com o tipo gráfico (fonte) Daresiel Demo–Microsoft Word, para dar visibilidade à letra destacada.

sobre a outra, na linha 1 do texto, onde está escrito: “artéria de tonge a vestou”. O aluno escreve “tonge” para “longe”, acrescentando o “traço” ou “corte” no “L”, como pode ser melhor observado na transcrição a seguir<sup>66</sup>:

### *arteria de Tonge a vestou*

Sobre essa similaridade gráfica, Felipeto (2004) acrescenta que quando se trata da linguagem e do sujeito, não podemos desconsiderar “a supremacia do significante”, do “saber d’alingua”.

Fazendo referência aos pressupostos de Jakobson (1995) para explicar erros e acertos da escrita de crianças, Mota (1995, p. 19) afirma que eles dizem respeito às “leis gerais do funcionamento inconsciente da língua, a metáfora e a metonímia”. Essas leis, segundo a autora, “dizem respeito ao próprio jogo das concatenações e substituições de unidades lingüísticas que, provindas de cadeia latentes e manifestas, provoca a emergência do imprevisível e até mesmo do ‘impossível’ na língua”.

Também, de acordo com Lier-de-Vitto (1997, p. 33), podemos afirmar que os erros de escrita estão submetidos “à lei de fazer relações metaforonímicas”, ao sujeito alienado e ao simbólico. Se a escrita está, assim, submetida a este funcionamento inconsciente da língua, não podemos supor um controle.

---

<sup>66</sup> Transcrição com o tipo gráfico (fonte) Holiday Best–Microsoft Word, para dar visibilidade à letra destacada.