

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA O ENSINO DA ESCRITA: ENTRE A ADEQUAÇÃO E O ACONTECIMENTO*

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa**

RESUMO: Neste trabalho, que aborda a relação entre disciplinas do campo das ciências da linguagem, parte-se de um ponto de vista mais geral sobre o ensino de língua materna para particularizá-lo para as noções de *adequação* e *acontecimento* aplicadas ao ensino da escrita. No que se refere à formulação mais específica relacionada ao ensino da escrita, procuro mostrar como a assunção da complexidade do objeto de estudo da Linguística Aplicada pode ser útil ao tratar de noções como “adequação” e “acontecimento”. No caso particular da escrita, retomo uma concepção com que tenho trabalhado nos últimos anos e que se baseia na heterogeneidade das relações entre práticas de oralidade e de letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Objeto de estudo; objeto de ensino; ensino da escrita; adequação; acontecimento; letramento; oralidade.

0. INTRODUÇÃO

Meu objetivo no presente trabalho é mostrar como pode funcionar na escola uma concepção da escrita que leve em conta a heterogeneidade da língua, do discurso e da própria escrita. Para tanto, oponho duas concepções de

* Parte deste trabalho compôs a apresentação *O estatuto da LA e o ensino da escrita*, na mesa-redonda *Desafios teórico-metodológicos no campo aplicado dos estudos da linguagem*, por ocasião do V Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística, realizado de 28/02 a 03/03/2007, na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Trabalho completo apresentado à *Revista da ABRALIN* no primeiro semestre de 2006.

** Universidade de São Paulo. Pesquisador do CNPq (Processo 304236/2005-5). Coordenador, no Brasil, do projeto Capes/COFECUB 510/05.

escrita filiadas, respectivamente, à noção de adequação e à de *acontecimento discursivo*.¹

Parto da natureza transdisciplinar da pesquisa em Lingüística Aplicada (doravante LA) para, então, chegar à discussão do ensino da escrita segundo cada uma das duas noções propostas.

I. LINGÜÍSTICA APLICADA: UMA SUBÁREA DA LINGÜÍSTICA?

Se a LA ainda é, vez ou outra, desprestigiada por pesquisadores de disciplinas vizinhas, creio que é em razão de ter sido posta na situação (ou de ter voluntariamente ocupado a posição) de simples aplicadora das descrições feitas em outros campos do saber formal, dentre os quais se destaca a própria Lingüística. Na LA, já se firmou, porém, a consciência da necessidade de se lidar com um objeto complexo, ao mesmo tempo de estudo e de ensino.

Fato lingüístico e fato sócio-histórico se aproximam de uma forma especial nas pesquisas em LA, e essa aproximação traz ques-

¹ Em texto originalmente proferido em abril/1983 e traduzido no Brasil em 1999, Pêcheux, ao abordar o tema da *memória* e, em particular, da *memória discursiva*, discute a difícil tarefa de situar a história quanto à oposição entre continuidade/descontinuidade. Dessa discussão, fica o destaque dado pelo autor à tensão entre a regularização discursiva em uma dada série e o risco de desmanche dessa regularização em função do *acontecimento discursivo*, apresentando-se este último como fator que pode *deslocar e desregular os implícitos associados ao sistema de regularização anterior* (p. 52). O autor retoma a questão três meses depois, em julho/1983 (texto traduzido no Brasil em 1990). Dessa vez, a discussão se dá sobre a discursividade como estrutura ou como acontecimento, tema ligado ao da continuidade/descontinuidade da história. Segundo ele, o gesto que consiste em inscrever tal discurso dado em tal série, a incorporá-lo a um 'corpus', corre sempre o risco de absorver o acontecimento desse discurso na estrutura da série na medida em que esta tende a funcionar como transcendental histórico, grade de leitura ou memória antecipadora do discurso em questão. E continua: A noção de "formação discursiva" emprestada a Foucault pela análise de discurso derivou muitas vezes para a idéia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição: no limite, esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento, através de sua absorção em uma sobre-interpretação antecipadora" (p. 55-6).

tões que requerem uma contribuição também especial de áreas vizinhas na constituição de seu objeto de estudo.² Vários pesquisadores descrevem essa contribuição como uma relação transdisciplinar. É, por exemplo, o que propõe Silva:

valeria a pena lembrar que o prefixo 'trans', além da acepção de 'através', evoca os sentidos de 'para além', de 'passagem', de 'transição', e remete a processos de conhecimento que concebem a fronteira como espaço de troca e não como barreira, processos que incitam à migração de conceitos, à freqüentação exploratória de outros territórios, ao diálogo modificador com o diverso e o de outra forma, processos que não se esgotam na partição de um mesmo objeto entre disciplinas diferentes, prisioneiras de pontos de vista singulares, irreduzíveis, estanques, incomunicados (2004, p. 36-7).

Neste trabalho, a exploração que faço dos espaços fronteiriços se dá por meio da noção de heterogeneidade: na língua, no discurso, na escrita. Assumir que o trabalho com a linguagem é um trabalho com o heterogêneo permite, portanto, explorar fronteiras e, no caso da escrita, buscar um espaço intervalar entre a lingüística, a análise do discurso e as teorias de letramento. Vale lembrar que cada uma dessas especialidades mantêm relações mais ou menos próximas entre si e com diversos outros campos como os da sociologia, da história, da antropologia etc. – áreas que dão importantes aportes também à LA.

II. O ENSINO DA ESCRITA: ENTRE A ADEQUAÇÃO E O ACONTECIMENTO³

Nas recomendações tradicionais sobre adequação da linguagem à situação de produção, autores de manuais, gramáticos e,

² Esta é uma das discussões do trabalho referido à nota 1.

³ Não seria de todo inútil associar provisoriamente, por um lado, *adequação* à continuidade de uma regularização lingüístico-discursiva rígida (ligada às cristalizações dos atos de ensino) e, por outro, *acontecimento*, às descontinuidades das intervenções dos sujeitos (ligadas à dinâmica da aprendizagem). Conforme exponho na seqüência do texto, ressalvo, porém, de imediato, que *acontecimento* não é sinônimo de novidade.

mesmo, certos lingüistas costumam omitir um aspecto importante quanto ao assunto “adequação”. Trata-se da omissão do fato de que há, sempre, uma novidade na reapresentação do “adequado”. Em trabalho publicado no número oito da *Revista Filologia e Lingüística Portuguesa* (Corrêa, 2006),⁴ lembro que esse fato põe um problema para essas recomendações tradicionais no que se refere a adequar a linguagem (falada ou escrita) às situações. Aproximando a *novidade da adequação* à noção de *acontecimento discursivo*, recuso assumir este último simplesmente como virtualidade imprevista dos atos de comunicação, propondo entendê-lo como uma questão de experiência – tanto no sentido da novidade que toda reapresentação da experiência traz, quanto no sentido de retomada do já experimentado, o que permite entender experiência também como memória.

No que se refere ao sentido de memória, recorro a Pêcheux (1999), que recusa o sentido psicologista da *memória individual* em favor dos “sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (p. 50). Para o autor, “a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (...) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (p. 52).

Desse modo, o “já experimentado” a que me refiro não é simplesmente a memória do já vivido empírico. Muitas vivências simbólicas escapam à remissão a uma ocorrência lingüística particular, mas podem ser pensadas, por exemplo, como feixes de enunciados que, de idades e de espaços díspares, se cruzam e atuam, por recorrência ou apagamento, sobre a dispersão das lembranças para compor uma memória. Mas não atuam apenas sobre as lembranças. Segundo Brandão,

⁴ Em Corrêa (2006), parto da reflexão de Marcuschi (1998) e de Barzotto (2004) sobre o assunto (cf. bibliografia).

Filol. lingüíst. port., n. 9, p. 201-211, 2007.

a memória discursiva, exercendo (...) uma função ambígua na medida em que recupera o passado e, ao mesmo tempo, o elimina com os apagamentos que opera, a memória irrompe na atualidade do acontecimento, produzindo determinados efeitos...

Ainda segundo a autora, e é isto que pretendo destacar:

esses efeitos de memória tanto podem ser de lembrança, de redefinição, de transformação quanto de esquecimento, de ruptura, de denegação do já-dito. (1995, p. 79)

Abordar a escrita pelo prisma da *experiência do acontecimento* é, pois, fugir tanto quanto possível dos modelos e, também, da recomendação, na escrita escolar, da simples adequação – aí incluída a recomendação de adequação aos *gêneros textuais*, atualmente muito em voga nas escolas.

Com essa breve apresentação, creio ser possível fazer um paralelo entre *adequação* e *acontecimento* e extrair dele as conseqüências para o ensino da escrita.

III. AS NOÇÕES DE ADEQUAÇÃO E DE ACONTECIMENTO E O ENSINO DA ESCRITA

No Quadro 1, apresento, esquematicamente, a variação de sentido de uma série de noções – importantes para o ensino da escrita –, quando vistas da perspectiva da *adequação* ou do *acontecimento*. Naturalmente, podem-se ler nesse quadro as concepções de linguagem implicadas por essas duas opções teóricas. Destaque-se que a primeira delas tem caracterizado, explícita ou implicitamente, o ensino de língua materna e, em particular, o ensino da escrita.

Quadro 1. Noções lingüísticas segundo se tome o uso da linguagem como uma questão de *adequação* ou de *acontecimento*

NOÇÕES	LINGUAGEM COMO UMA QUESTÃO DE ADEQUAÇÃO	LINGUAGEM COMO UMA QUESTÃO DE ACONTECIMENTO
1. TEXTO	Como objeto a ser produzido adequadamente e reconhecido como adequado em momentos isolados de produção e de leitura. Visto como <i>produto</i> final do processo de textualização, obtido a partir de uma recepção fixada antes mesmo de sua produção.	Texto como <i>acontecimento a ler</i> , portanto não acabado senão na relação entre autor/leitor. Visto em seu <i>processo</i> de textualização, do qual participam as dimensões da produção, da recepção e da circulação.
2. SUJEITO (PAPEL DO)	Comunicar-se, na qualidade de usuário de um instrumento. A consideração do outro se resolve num esquema informacional.	O trabalho do sujeito com a linguagem ganha singularidade no estabelecimento de <i>zonas de contato com o outro</i> (Authier-Revuz, 1990).
3. LEITOR (PAPEL DO)	Interagir com o texto na medida em que nele reconhece ações que relacionam informações novas a informações dadas.	O leitor articula o ineditismo e a experiência do acontecimento. O <i>acabamento de sentido</i> (Bakhtin, 1992) depende de sua réplica.
4. SENTIDO (DO TEXTO)	Inteira previsibilidade (ênfase no efeito da adequação). ou Completa novidade (ênfase na virtualidade dos atos de comunicação).	Mais do que novidade, experiência de um acontecimento, em que "experiência" é, ao mesmo tempo, a novidade da reatualização e a retomada do já experimentado, a memória do já-dito/escrito e do já-ouvido/lido.
5. SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO/ SUPORTE/ PARTICIPAÇÃO DOS INTERLOCUTORES	Situação imediata de comunicação define o tipo de adequação e é definida por ela. É previsível e facilmente descritível de um ponto de vista etnográfico. Destaca o suporte em que se inscreve para determinar sua contextualização (texto falado) ou sua descontextualização (texto escrito), assim como maior envolvimento (texto falado) ou maior distanciamento do sujeito (texto escrito) em relação ao que diz.	Vista como acontecimento, não se reduz à situação; não dá nome à atividade do sujeito nem à do seu leitor. Guarda a materialidade da relação entre esses corpos. Portanto, não é nem a matéria gráfica ou sonora, nem o suporte em que se inscreve; não se reduz a esses corpos. Cabe à memória discursiva o acesso à materialidade dos acontecimentos, que é a do sentido, guardada não só no que está posto no texto, mas também nos <i>'implícitos' de que sua leitura necessita</i> (Pêcheux, 1999, p. 52).
6. O NOVO NO SENTIDO DO TEXTO	A novidade está na virtualidade dos atos de comunicação, ligada à variação das situações concretas de comunicação.	A novidade não está na virtualidade, mas no modo singular de sua inscrição numa dada memória (na história).
7. OS ATOS DE COMUNICAÇÃO/ ACONTECIMENTOS	Os atos de comunicação são individuais e inumeráveis, porém submetidos à previsibilidade das assim chamadas "situações concretas de comunicação".	Não é a individualidade dos eventos em si que interessa à história: específico quer dizer ao mesmo tempo 'geral' e 'particular' (Veyne, 1971, p. 48), ou seja, inscrito na história.
8. LINGUAGEM	Linguagem como instrumento. A idéia de adequação aplica-se bem à noção de causalidade, por isso ela pode ser associada à de eficácia da comunicação – linguagem como meio para se chegar a certos fins.	Linguagem vista em seu funcionamento não apenas interno. Não se organiza numa relação de causalidade, buscando não a sua função, nem a sua eficácia, mas o seu funcionamento: conjugação entre o material lingüístico e os aspectos sócio-históricos que ele guarda.

Omiti, propositalmente, nesse quadro, uma abordagem mais direta das duas concepções de escrita correspondentes à noção de adequação, por um lado, e de acontecimento, por outro.

No primeiro caso, muita atenção é dada à mudança do modo de comunicação (do oral, de base sonora, para o escrito, de base gráfica), enfatizando-se a concretude da base gráfica, que permitiria maior distanciamento do sujeito; a flexibilidade em relação ao objeto representado, que permitiria a descontextualização; e a invariância do registro no tempo, característica da tecnologia da escrita confundida, muitas vezes, com a invariância do sentido que é atribuída ao sentido do texto escrito. Associada a essa visão tecnológica ou numa variação um pouco mais independente dela, há uma outra, ligada a aspectos da institucionalização de uma norma e às regulamentações do uso da escrita. A atenção se volta, ainda uma vez, para o produto escrito, que é avaliado segundo certos parâmetros, tais como: o correto e o incorreto; o formal e o informal; o escrito e o oral; a adequação aos diferentes gêneros, enfatizando-se a autonomia (a escrita pura, desligada das práticas sociais de onde provém) e a descontextualização da escrita relativamente à situação concreta de comunicação.

No segundo caso, estão as teorias do letramento. Duas delas se destacam: a primeira, partindo da noção de letramento como um conjunto de saberes, formais ou informais, associados ao contato direto ou indireto com práticas de leitura e escrita, reconhece diferentes tipos de letramento; a segunda, partindo da noção de letramento como um conjunto de saberes, formais ou informais, associados ou não ao contato direto ou indireto com práticas de leitura e escrita, não só reconhece diferentes tipos de letramento como inclui, dentre eles, aqueles presentes em sociedades ágrafas. Os desdobramentos dessas duas noções são vários:

- a) há diferentes escritas;
- b) a escrita não é autônoma;
- c) a escrita não é descontextualizada;
- d) os gêneros textuais compartilham traços do oral e do escrito;

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre...

- e) diferentes escritas se associam a diferentes práticas sociais;
- f) o processo de escrita, e não simplesmente o seu produto final, é passível de observação e de intervenção.
Pelo menos duas diferenças específicas entre as duas concepções também aparecem em desdobramentos característicos da segunda concepção:
- g) numa reformulação teórica, a noção de gêneros textuais (no *continuum* em que se cristalizam) se converte na noção de gênero discursivo (que inclui a dinâmica das relações intergenéricas de Bakhtin);
- h) os saberes informais (não-escolarizados) ganham legitimidade, dependentes ou não das práticas tradicionais de escrita.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha defesa de um objeto complexo para a LA não vai muito além, portanto, da sustentação, em vários níveis de reflexão, de uma atenção à linguagem como processo e não como produto. É essa uma das questões centrais advindas da consideração da heterogeneidade da língua, do discurso e da escrita.

No que diz respeito, portanto, ao objeto complexo que caracteriza o fazer teórico da LA, sua contribuição para o ensino da escrita é permitir que as relações entre língua, discurso e escrita possam ser vistas como elos entre linguagem, sociedade e história, pensados os fatos de linguagem como intimamente ligados a fatos sócio-históricos.

Defendo, no que se refere ao ensino da escrita, que se pense a heterogeneidade da escrita como uma forma produtiva de se observar a participação dos agentes da educação nos *acontecimentos discursivos*. Em vez de ser taxada, portanto, como uma escrita impura, imperfeita e inadequada, proponho que seja vista em seu processo de constituição. Quando assim considerada, a heterogeneidade da escrita marcada nos textos se oferece como uma oportunidade efetiva de trabalhar, também, com o processo de escrita do aluno.

É desse modo que entendo *a concepção de ensino da escrita no campo dos estudos do letramento*, que, segundo Kleiman, *esvazia a idéia do intermediador, na medida em que todos os participantes da*

interação são potencialmente mediadores, ao mobilizarem recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais (2006, p. 81).

Em princípio, a sugestão, por exemplo, para a produção e a leitura do texto e para o trabalho com os *gêneros discursivos* seria a consideração dos processos de sua constituição e a valorização dos produtos percebidos⁵ como híbridos, que, em seu modo de produção de sentido, retomam, a meu ver, o dinamismo que marca a relação do sujeito com a linguagem. Basta constatar que os *gêneros discursivos* (orais e escritos) são produtos de *relações intergenéricas* (Bakhtin, 1992), as quais relativizam sua estabilidade e os repõem no dinamismo próprio da linguagem: o da mudança.

O esquecimento dessa heterogeneidade só faz ressaltar o aspecto da adequação repetidora e a estabilidade (na verdade, relativa) dos *gêneros discursivos*. No caso dos textos escritos percebidos como híbridos, rejeita-se, de fato, a participação de sujeitos/sentidos determinados em *esferas de atividade* tomadas pelo senso comum da prática didática como espaços de adequação estabelecidos e estabilizados para sempre. Na verdade, ao se rejeitarem alguns, afirma-se o lugar para outros sujeitos/sentidos, fato que, naturalmente, não se justifica apenas pela linguagem. E a própria linguagem prova isso. Quando, na produção do texto, nos distanciamos minimamente dos estereótipos dos campos jurídico e administrativo, os quais marcam uma relação mais cristalizada entre os interlocutores e, por isso, uma fixação de modelos mais duradoura, deparamo-nos com o dinamismo da linguagem. É com esse dinamismo que a heterogeneidade da escrita permite trabalhar. Isso se ela não for vista, redutoramente, como inadequação ou erro.

⁵ Refiro-me àqueles que o senso comum da prática didática julga como “inadequados”, desconsiderando, portanto, a *novidade da adequação*. É bom lembrar, porém, que a heterogeneidade é constitutiva da escrita em geral.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre...

V. BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. (1997) *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ABL).
- ACHARD, P. et al. (1999) *Papel da memória*. Trad. e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1990) Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Lingüísticos*, 19, p. 25-42.
- BAKHTIN, M. (1992) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARZOTTO, V. H. (2004) Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades lingüísticas. *Ecos*, 2, p. 93-6.
- BORN, J. (2003) Contatos lingüísticos no Rio Grande do Sul e o Mercosul. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística. Disponível em <www.ipol.com.br>.
- BOURDIEU, P. (1982) Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, p. 203-29.
- BRANDÃO, H. H. N. (1995) *Introdução à análise do discurso*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp.
- BRASIL. (2007) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p. Disponível em <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn1a4.asp>>. Acessado em 18/02/07.
- CELANI, M. A. A. (1998) Transdisciplinaridade na LA no Brasil. In: *LA e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, p. 129-42.
- CORRÊA, M. L. G. (2006) Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. *Revista Filologia e Lingüística portuguesa*, 8, p. 269-286.
- _____. (2004) *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2001a) Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito – e as teorias do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 135-166.
- _____. (2001b) Lingüística, LA e Análise do Discurso em um estudo na fronteira com a História e as Ciências Sociais. In: Carrara, K. (org.) *Educação, universidade e pesquisa*. Marília: Marília Publicações/Fapesp, p. 91-111.
- FOUCAULT, M. (1969) Linguistique et sciences sociales. *Revue Tunisienne de Sciences Sociales*, 19, p. 148-255.
- GADET, F.; HAK, T. (orgs.) (1990) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp.
- KLEIMAN, A. (2006) Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. (1998) O estatuto disciplinar da LA: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *LA e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 51-77.

Filol. lingüíst. port., n. 9, p. 201-211, 2007.

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

MARCUSCHI, L. A. (1998) Língua falada e língua escrita no Português Brasileiro: distinções equivocadas e aspectos descuidados. *Ibero-Amerikanisches Institut Preussischer Kulturbesitz Internationales Kolloquium*. Berlim (Alemanha), 26p. (xerox), p. 10.

MOITA LOPES, L. P. (2006) LA e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: BRANCA FABRÍCIO... (et al.); MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma LA Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 85-107.

PÊCHEUX, M. (1999) Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Trad. e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes.

_____. (1990) *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Pulcinelli Ortandi. Campinas: Pontes.

POMBO, O. O conceito de interdisciplinaridade e conceitos afins. In: POMBO, O; GUIMARÃES, H.M.; LEVY, T. (1994) *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. 2. ed. Lisboa/Porto: Texto Editora, p. 10-4.

SAUSSURE, F. de (1975) *Curso de lingüística geral*. 7. ed. São Paulo: Cultrix.

SERRANI-INFANTE, S. (1998) Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. *LA e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, p. 143-67.

SIGNORINI, I. (org.) (2001) *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) (1998) *LA e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.

SILVA, E. M. P. (2004) Os caminhos da transdisciplinaridade. In: DOMINGUES, I. (org.). *Conhecimento e transdisciplinaridade*. Belo Horizonte : Editora UFMG, p. 35-43.

VEYNE, P. (1971) *Comment on écrit l'histoire* (suivi de: Foucault révolutionne l'histoire). Paris: Seuil.

ABSTRACT: In this study, which considers the relationship between disciplines in the field of language sciences, we start from a more generalized point of view about teaching the mother tongue with emphasis on the notions of “event” applied to the teaching of writing. With regard to the more specific formulation related to the teaching of writing, I try to show how the assumption of complexity of the the object of study of Applied Linguistics can be useful by dealing with notions such as “adequacy” and “event”. In the specific case of writing, I once again take up a concept I have worked on over the past few years and that is based on the heterogeneity of the relationships between oral and literacy practices.

KEYWORDS: Object of study; object of teaching; teaching of writing; adequation; event; literacy; orality.