

HETERogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento¹

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa*

RESUMO: Partindo da afirmação da heterogeneidade da escrita, procuro refletir, neste trabalho, sobre como os elementos de heterogeneidade operam na definição do que é considerado novo num texto. Retomo, para tanto, a discussão sobre a noção de *adequação*, bastante utilizada no ensino de língua, para, no final, fazer um breve paralelo entre as noções de *adequação* e de *acontecimento*.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Ensino da escrita; Adequação; Acontecimento.

0. APRESENTAÇÃO

Nos últimos anos, tenho defendido a idéia de que a presença do falado no escrito não registra apenas a relação entre duas diferentes tecnologias, mas a relação entre dois modos de enunciação que se constituem mutuamente. Por essa razão, elementos dessa constituição heterogênea marcam presença tanto nos produtos da fala quanto nos da escrita.

Restringindo-me à produção escrita, procurei desenvolver essa idéia sob vários pontos de vista. Em minha tese de doutoramento

¹ Universidade de São Paulo. Pesquisador CNPq (Processo 304236/2005-05).

Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada como parte da mesa-redonda *Diferentes abordagens para a análise e o ensino da escrita*, que ocorreu no 54º GEL, realizado na UNIP de Araraquara (SP), no dia 29/07/2006.

(Corrêa, 1997; 2004), defendi que, no processo de enunciação pela escrita, o escrevente circula por três eixos de constituição da escrita: o da gênese da escrita, o do código escrito institucionalizado e o da relação com o já falado/escrito. Naquele trabalho, constatei que alunos com, no mínimo, 11 anos de escolarização, em situação de exame vestibular, deixavam em seus textos diferentes tipos de marcas da heterogeneidade da escrita quando da elaboração de um texto dissertativo sobre violência urbana, solicitado como instrumento de avaliação na prova do vestibular Unicamp de 1992.

Em outro trabalho, voltei ao tema para retomar a questão da apreensão das marcas da heterogeneidade da escrita, defendendo que essa apreensão pode se dar por meio da articulação entre o paradigma indiciário e uma abordagem enunciativa do texto que considere as questões da alteridade na constituição da complexidade enunciativa (Corrêa, 1998).

Em seguida, num terceiro trabalho, particularizei a discussão, voltando-me para a noção de letramento, buscando aprofundar a discussão sobre essa noção, visando a melhor aplicá-la a uma sociedade como a brasileira. Nessa tentativa, propus duas noções de letramento, procurando estabelecer a diferença entre uma noção restrita, presa à de alfabetização, e uma noção ampla de letramento. Para compor esta última, retomei a idéia já bem conhecida de letramento como processo e propus que, se ele continua depois da alfabetização, existe também nas várias manifestações da linguagem que a antecedem e pode ser reconhecido não apenas nas relações indiretas do sujeito com práticas de leitura e escrita, que eventualmente se marcam nas manifestações orais, mas, também, na permanência, no tempo, dos fatos registrados pela própria tradição oral (Corrêa, 2001). Nesse mesmo trabalho, a fim de reafirmá-la, enumerei três modos de reconhecimento da heterogeneidade da escrita:

(1) por meio de aspectos da representação gráfica, já que, no processo da escrita, o escrevente oscila entre a tentativa de representação de características fonético-fonológicas (segmentais

e/ou prosódicas) detectadas em sua variedade lingüística falada e a convenção ortográfica institucionalizada, esta última baseada, como se sabe, na variedade submetida à normalização e posterior codificação;

(2) pela referência à heterogeneidade da língua, pois, se a admitimos como estruturalmente marcada no sistema – contribuição trazida pela sociolingüística – não há razão para não admiti-la na escrita, com a condição de que esta última seja vista como um modo de enunciação e não apenas como uma tecnologia;

(3) pela circulação dialógica que o escrevente faz ao produzir o texto escrito, uma vez que – retomando o que defendo em minha tese de doutoramento – o escrevente lida: (a) com o que imagina ser a representação termo a termo da fala pela escrita; (b) com o que imagina ser – a partir de suas experiências com a escrita e com a própria visão escolar sobre a escrita – o código escrito institucionalizado; e, finalmente, (c) com o que imagina ser a relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto: outros textos, a própria língua, outros registros, outros enunciadores, o próprio leitor.

Voltei ao tema ainda numa quarta oportunidade, buscando fundamentar a idéia de heterogeneidade da escrita no cruzamento entre práticas sociais e na miscibilidade dos gêneros discursivos que as acompanham (Corrêa, 2006). Nesse trabalho, mais uma vez a contribuição foi metodológica. Busquei associar dialogismo, relações intergenéricas e análise indiciária de modo a constituir um recurso metodológico para o estudo de textos escritos. De um ponto de vista indiciário, as marcas enunciativo-discursivas foram interpretadas por meio da noção de *ruína de gênero discursivo*, noção com base na qual, numa conotação positiva para *ruína*, reflito sobre o processo de aquisição de novos gêneros discursivos. Desse modo, *ruína* corresponderia a vestígios de relações intergenéricas *in status nascendi*: (a) ora se especificando numa presença ainda marcante de fragmentos de gêneros mais conhecidos no interior de outros menos habituais para o escrevente; (b) ora se especificando numa presença de fragmentos de gêneros ainda pouco comuns para o escrevente

no interior de um outro, já bem usual em suas práticas rotineiras. Com essa noção, fica marcada, portanto, a miscibilidade das práticas sociais e dos gêneros discursivos, permitindo que olhemos para certas presenças surpreendentes de fragmentos de gêneros, manifestadas em diferentes dimensões da linguagem, não como erro nem como inadequação, mas como um registro pontual e singular, porque histórico, do estado do processo discursivo em que o sujeito se situa no que se refere, especificamente, ao posicionamento enunciativo que ocupa em relação aos modos de enunciação falado e escrito.

Relacionado com esse percurso de pesquisa, o presente trabalho aborda um outro aspecto da heterogeneidade da escrita, também, a meu ver, importante do ponto de vista do seu ensino-aprendizagem na escola. Trata-se da relação entre produto escrito e processo de escrita, por um lado, e das idéias de adequação e de acontecimento, por outro.

I. INTRODUÇÃO: SOBRE A IDÉIA DE ADEQUAÇÃO

A idéia de adequação como recomendação última para os usos da linguagem está intimamente ligada à de eficácia da comunicação. Para que se chegue a obtê-la, costuma-se recomendar que o texto (falado ou escrito) seja funcional em relação às diferentes situações de uso, mais ou menos formais. A eficácia de um texto seria, pois, uma qualidade que se produziria com base na recusa (ou, pelo menos, na tentativa de controle) de qualquer desvio de estilo. Mas não só isso: também as marcas que podem fazer repercutir negativamente a variedade do falante no texto são tidas como um obstáculo para a sua eficácia; recusá-las teria a função de evitar o efeito negativo das marcas lingüísticas estigmatizantes.

A esse respeito e a exemplo do que fiz em Corrêa (2001),² corroço à contribuição dada por Marcuschi (1998) sobre o assunto.

² No trabalho de 2001, defendo a idéia de que mesmo “a pesquisa em Pragmática, que foi pioneira ao mostrar a participação dos interlocutores na impressão de sentido aos

Em sua leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o autor detecta a redução do tratamento da fala a uma questão de adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem. Numa crítica ao tratamento da fala proposto pelos Parâmetros, o autor lembra que “o uso da língua é também uma atividade em que organizamos o mundo construindo representações sociais e cognitivas, de tal modo que o principal não parece ser apenas *dizer as coisas adequadamente, como se os sentidos estivessem prontos em algum lugar cabendo aos falantes identificá-los*. Para a escola – continua o autor – caberia a missão de fazer com que o aluno fosse treinado a explicitar esses sentidos de forma adequada” (1998, p. 10, grifo no original).

De uma outra perspectiva e numa crítica ao que lingüistas e pedagogos têm proposto como tratamento das variedades lingüísticas praticadas pelos estudantes no ensino fundamental e médio, Barzotto (2004) recusa o efeito de certas posições enunciativas marcadas pelos verbos “respeitar”, “valorizar” e “adequar”. Segundo o autor, essas posições enunciativas exemplificam bem as recomendações dos pesquisadores que tratam da questão. Eis, resumidamente, as três recusas do autor quanto aos três posicionamentos enunciativos, marcados por esses verbos:

- (1) no primeiro caso, “a insistência em reafirmar o dever de respeitar(,) mais parece uma aceitação pacífica da existência de desrespeito do que uma resistência ativa” (op. cit., p. 94);
- (2) no caso do verbo “valorizar”, a exigência de que “o sujeito de valorizar [se coloque] numa posição tal que lhe permita dar ou aumentar o valor da variedade em questão” (mesmo que esse posicionamento busque respaldo numa imposição de uma instância maior: “é a sociedade que não valoriza e por isso pessoas conscientes teriam de fazê-lo”) (idem, ibidem);

enunciados que produzem, parece não se ter dado conta de que a adequação de registro à situação de uso não vem imposta de fora para dentro, mas depende em parte da presença ativa dos interlocutores” (op. cit., p. 143).

- (3) no caso do verbo “adequar”, a segregação de certas variedades, uma vez que, ao estabelecer territórios legítimos para elas, pratica-se “um cerceamento sobre o uso de variedades que não gozem de prestígio na sociedade” (idem, p. 95).

Desse modo, ganham forma três posicionamentos enunciativos igualmente problemáticos. Sobre o primeiro deles, Barzotto insiste no fato de que, na defesa do respeito a uma variedade, procede-se a uma hierarquização, cujo principal efeito é o de excluir:

as propostas de ensino calcadas na vertente que se sustenta no verbo “respeitar”, não fazem mais do que isso, suportar, aturar ou tolerar, já que atualmente tornou-se imperativa a idéia de tolerância, mas esclarecendo sempre que a variedade do falante é boa para o contexto restrito de seu grupo e não para a sociedade como um todo. (Idem, p. 94)

Sobre o segundo posicionamento, as vozes por ele agenciadas supõem – mais do que uma hierarquização – uma escala de valores, em que o reconhecimento do valor rebaixado de uma variedade (e o correspondente reconhecimento do valor aumentado de uma variedade concorrente) será sempre o ponto de partida para alçá-la à valorização, o que não significa, porém, colocá-la em situação de igualdade em relação à concorrente:

quem se propõe a valorizar, precisa assumir uma posição de onde possa fazê-lo, reconhecendo, em primeiro lugar uma falta de valor na variedade praticada pelo outro e elevando esse valor apoiando-se em sua capacidade de reconhecer essa falta, conferida pela imagem que faz de si. Isso é indicador de discriminação. Portanto, propor-se a valorizar a variedade lingüística praticada por outro falante exige reconhecer que a variedade do outro está desprovida de algum valor. (...) Exigir que outro valorize, como se faz em recomendações para o ensino, é ainda duplamente discriminatório, pois se coloca em lugar de maior prestígio, tanto com relação a uma variedade [que se] julga carecer de valorização, quanto com relação àquele que supostamente não sabe que tal variedade precisa ser valorizada. (Idem, p. 94-5)

O terceiro e último posicionamento enunciativo recusado é o que mais interessa a este trabalho. É, também, talvez, o que mais claramente trai uma visão francamente normativa, igualmente pre-

sente nos dois primeiros. Embora normatividade tenha, neste caso, um cunho pragmático, já que regula o uso da linguagem em função das situações, o efeito produzido pela assunção dessa posição enunciativa é o de silenciar uma variedade em favor de outra:

aquele que se propõe a ensinar o uso adequado da variedade também se coloca em um lugar tal de onde possa reconhecer a inadequação do outro e, deste lugar, reforça a idéia de inadequação no falante que não usa a variedade de prestígio. (...) O trabalho pedagógico que se faz a partir desta vertente geralmente faz o movimento de partir da variedade de menor prestígio em direção à de maior prestígio. É aquele que é julgado inadequado que vai ser convocado a adequar-se, o que pode ser bastante discriminatório (...). (Idem, p. 95)

Pode-se dizer, portanto, que, nesses três posicionamentos enunciativos, está presente uma visão de língua que consente o uso de uma dada variedade justamente para restringir a sua ocorrência: “o seu falar é bom para uso junto ao seu grupo, mas não para junto aos grupos diferentes do seu” (idem, ibidem).

Como proposta final, Barzotto defende o posicionamento enunciativo representado pelo verbo “incorporar”, que, segundo ele, marcaria uma postura diferente das outras, na medida em que:

Propiciaria um espaço de trabalho com as variedades praticadas pelos alunos, de modo que se pudesse explorar sua produtividade na comunicação diária, na consideração das identidades dos grupos sociais e na produção artística, tais como em letras de músicas, dramaturgia e outras manifestações literárias. (p. 95)

Se admitimos que a noção de adequação pode ser formulada como propõem Marcuschi (a respeito de como encarar a fala) e Barzotto (a respeito de como encarar as variedades lingüísticas), é pertinente refletir, também, sobre essa questão quando aplicada ao ensino-aprendizagem da escrita na escola. Como pensar, pois, sobre o tema da adequação quando o assunto a ser tratado é a escrita, carro-chefe do saber escolar em contraste com os outros saberes? Ou, mais simplesmente, em que consiste uma escrita adequada?

II. ALGUMAS NOÇÕES TEÓRICAS

2.1 Uma concepção de escrita e de letramento

A resposta a essa questão pode começar pela eleição de uma concepção de escrita. Uma perspectiva sobre o ensino da escrita que vem se firmando como alternativa à visão da escrita como autônoma é a que pensa seu ensino com base na noção de letramento – conjunto de saberes, formais ou informais, associados ao contato direto ou indireto com práticas de leitura e escrita (cf. Soares, 2001).³ Como se sabe, a noção de letramento é mais ampla do que a de alfabetização. Como parte do letramento, a alfabetização se situaria no ponto intermediário entre, de um lado, o que se espera para além do domínio do código alfabetico e, de outro, o que é legítimo considerar saberes funcionais, mesmo em sua ausência. A ênfase ora no que sucede ora no que precede a alfabetização produz nuances nas noções de letramento defendidas pelos estudiosos do assunto.

A crítica que se tem feito é, no primeiro caso, a de que a preocupação com a alfabetização dificilmente ultrapassa a necessária, mas não suficiente, habilidade de associação entre grafemas/fonemas. De fato, esse saber nem sempre garante a produção ou a compreensão de um texto curto, de baixo grau de dificuldade. Fica, pois, patente que não basta levar a alfabetização às pessoas; além dela, é preciso

³ Sobre o assunto, conferir: KATO, Mary (Org.) (1992). *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed., Campinas: Pontes; KLEIMAN, Ângela B. (1996). *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes; KLEIMAN, Ângela B. (Org.) (1999). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras; ROJO, Roxane (Org.) (1998). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras; SIGNORINI, Inês (Org.) (2001). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras; SOARES, Magda. (2001). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica; TFOUNI, Leda V. (1988). *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes; TFOUNI, Leda V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas: v. 26, 1994, p. 49-62; TFOUNI, Leda V. (1997). *Letramento e Alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

dar condições de acesso a práticas de leitura e escrita como forma de manter atuante o processo de letramento pela escrita.

No segundo caso, a reflexão sobre o contato indireto com práticas de leitura e escrita – já reconhecido como uma forma de letramento – permite pensar num alargamento da noção de letramento, estendendo-se o seu sentido para além da associação etimológica com “letra”. Desse ponto de vista, a crítica à separação dicotômica dos campos da oralidade e do letramento (e de seus correlatos: modo de enunciação falado e modo de enunciação escrito) teria vindo para legitimar a tradição oral como uma forma escritural (apoiada, como outras formas de escrita,⁴ em uma base semiótica diferente daquela da comunicação visual). Tal concepção teria, também, a vantagem de reconhecer que o papel da tradição oral é, dentre outros, o de perpetuar a memória cultural de um povo, constituindo, nas suas diversas práticas, campos de produção de saberes (formais ou informais) que resultam em diferentes tipos de letramento.

Como desdobramento dessa visão, mais do que reconhecer (a) que há diferentes formas de escrita; (b) que a escrita é heterogênea; e (c) que os gêneros discursivos compartilham traços de ambos os modos de enunciação (falado e escrito); busca-se legitimar os diferentes tipos de letramento. Radicaliza-se, desse modo, a idéia de que as diferentes combinações entre o falado e o escrito se associam a diferentes práticas sociais. Os saberes informais (não escolarizados) ganham legitimidade e passam a ser vistos como tipos de letramento associados a práticas sociais específicas, uma vez que, sejam eles associados, ou não, a práticas tradicionais de escrita, seu domínio contribui, inegavelmente, para o desempenho das rotinas cotidianas.

Essa nova perspectiva permite reconhecer o papel das relações intergenéricas, propostas por Bakhtin, no processo de letramento.

⁴ Penso, por exemplo, nas formas em relevo do código braile, apropriadas para a percepção tática e não pela percepção visual.

mento. Tal reconhecimento abre a possibilidade de compreender as hipóteses que os alunos fazem, em suas produções textuais, ao estabelecerem relações previstas ou imprevistas entre gêneros discursivos. Permite, enfim, atentar para o processo de escrita do aluno e não simplesmente para o produto final dessa sua atividade.

2.2 A noção de adequação na relação entre fala e escrita

A adequação da linguagem à situação (ou ao contexto) é a principal recomendação de manuais didáticos, de sítios da internet e de programas de TV preocupados em resolver problemas de produção textual dos estudantes, sendo, ainda, uma sugestão muito comum entre professores para seus alunos.

Embora não possa ser tratada como noção teórica, a idéia de adequação estabelece certo modo de conceber a escrita, pois se traduz em um critério para a *representação* que determinadas correntes supõem como o papel da escrita em relação à fala. Nessa direção, o *Dicionário de Lingüística*, de Dubois et al., apresenta uma acepção de adequação que, apesar da divulgação sobre as novas teorias de letramento, ainda se mantém bastante presente na atualidade:

Quando se distinguem as duas formas sob as quais os enunciados de uma língua se nos oferecem – a forma escrita e a forma falada – propõe-se o problema da *adequação* da primeira à segunda: esse termo designa a relação que a língua escrita mantém com a falada, que ela representa. Essas relações são caracterizadas pelo fato de que o escrito é a representação mais ou menos exata dos enunciados falados da língua. (1973; 1998, p. 20)

Ressalte-se, de imediato, que essa posição dos autores foi apresentada originalmente em 1973. No entanto, independentemente do que eles poderiam propor de diferente hoje, interessa-me explorar o espaço de repetição explorado e deixado por ela. Observe-se, em primeiro lugar, que, como essa representação é definida como inexata, pode-se concluir que, mesmo nessa concepção, o

termo representação não corresponde nem a uma transcrição nem a uma tradução fiel. Apesar disso, essa imperfeição não afetaria o fato de se propor a *forma escrita* como uma reprodução “adequada” da *forma falada*. Ao mesmo tempo, pode-se dizer que essa inexatidão – perfeitamente esperada, portanto – não afeta a significação que a enunciação escrita dá à *forma falada*. Adequar as *formas escritas* às *formas faladas* não corresponde, portanto, nem a traduzir nem a afetar o sentido final pela inexatidão dessa representação.

Num outro ponto do mesmo dicionário, pode-se ler, no verbete dedicado a “falado”, uma extensão daquela acepção de adequação:

Jamais existe correspondência exata entre as unidades utilizadas na comunicação oral e as utilizadas na representação escrita, mesmo quando se faz a transcrição das conversações. Assim, em francês, a língua falada marca o número dos substantivos, sobretudo, graças às variações do artigo, enquanto a escrita possui terminações de plural (em geral, a marca –s). Da mesma forma, certas palavras são utilizadas na língua escrita, enquanto, na comunicação oral, empregar-se-ão outras: escrever-se-á mais facilmente *desprovido de inteligência* quando na linguagem oral usamos *burro*. De uma forma mais clara, principalmente nas regiões que conservam o dialeto, utilizar-se-ão as formas e trejeitos locais, que não aparecerão na escrita. (Idem, p. 265)

Nesse trecho, a reafirmação da inexatidão da representação busca argumentos nos planos morfossintático e lexical. Escrever adequadamente é, pois, marcar essa falta de correspondência entre as *formas faladas* e as *formas escritas*. Note-se, ainda, no que se refere ao léxico, que o dicionário se equivoca ao permitir entender língua falada como sinônimo de língua popular ou de registro informal, em oposição à língua escrita, tida como sinônimo de linguagem culta ou de registro unicamente formal.

Logo se vê que essa concepção não se sustenta – embora (ainda) persista. Pensar a escrita como uma forma de representação da fala é tomar como ponto de partida a correspondência imperfeita entre som e letra – que estaria na base do código alfabético – e expandi-la para outras dimensões da linguagem, como a morfossintática e a lexical. Se seguirmos esse raciocínio, chegaríamos ao pon-

to de propor que, para se obter uma *forma escrita* adequada, seria necessário aprofundar ao máximo uma espécie de abismo entre ela e a *forma falada* correspondente. Eis, nesse modo de adequação, a reposição integral da dicotomia entre o falado e o escrito, fonte de noções como a de descontextualização, explicitude e, mesmo, a de pureza da escrita, já fartamente questionadas por inúmeros estudiosos.

2.3 A novidade da adequação

Nas observações feitas por Marcuschi, por Barzotto, ou nestas mais específicas para a escrita que acabo de fazer, poderia ainda restar uma dúvida: o que pôr no lugar dessa noção que tem sido o norte das atividades de ensino-aprendizagem da língua? É curioso, uma vez mais, lembrar que a discussão sobre a produção do sentido torna-se marginal nesse tipo de questionamento. Ela, que é, de fato, central, não é sequer lembrada como uma questão nas atividades de ensino-aprendizagem da língua. Já a de adequação, que corresponde a empregar eficazmente a linguagem em situações não-problemáticas, funciona mais como promessa de eficácia do que como compreensão sobre o funcionamento da linguagem.

Parece, portanto, que os estudiosos da escrita, juntamente com os agentes do ensino, têm assumido uma batalha com fantasmas. A adequação não se dirige a um ponto já previsto, estático, situado no final do processo de ensino-aprendizagem e alheio ao processo de produção do sentido. Pelo contrário, ela é a sua própria construção, o seu fazer na novidade das situações e de seus atores, tão nova, portanto, quanto qualquer produção de sentido.

Pensar a escrita segundo essa nova idéia de adequação desmantela, de imediato, a prática que se baseia em enfatizar os produtos, isto é, em última instância, a velha prática do decalque de modelos de textos, às vezes mascarada com novas noções, como,

por exemplo, as atividades dirigidas ao adestramento do aluno em uma série de gêneros textuais.

Se, no lugar da ênfase no produto, se pusesse ênfase no processo de produção da escrita, professores e alunos ganharíamos, em primeiro lugar, ao assumir uma visão crítica no que se refere à fixação de rotinas de produção do sentido para o texto por meio de noções como, por exemplo, a de *conhecimento de mundo*. Como ganho, tal visão poderia resultar num saber sobre a dinamicidade da produção do sentido, que ultrapassa as vivências do sujeito, uma vez que não basta mobilizar o *conhecimento de mundo* (uma forma de adequar-se às situações) para dar conta, no momento requerido, da construção dos sentidos do texto. Em segundo lugar, ganharíamos um saber sobre a ligação do texto com o intra- e o interdiscurso, o que nos colocaria em contato com a rede de práticas textual-discursivas do já falado/escrito. Por fim, como terceiro ganho resultante da exploração do processo e não do produto da escrita, teríamos, no que se refere aos *gêneros discursivos*, acesso a um saber sobre a heterogeneidade dos gêneros advinda das *relações intergenéricas* (do falado e do escrito), fato que nos colocaria em contato com o processo de aquisição de novos gêneros ao atentarmos para a relação que os enunciados genéricos mantêm com as esferas de atividades humanas.

Além das perspectivas textual e enunciativa, também de um ponto de vista discursivo, a noção de adequação é problemática. Como, do ponto de vista discursivo, ela não corresponderia simplesmente à idéia de situação imediata de comunicação, poderia ser pensada como fazendo remissão à noção de *condições de produção*.

Falar em adequação de um discurso seria, então, situá-lo, de modo contraditório, em suas relações de força e de sentido, ou seja, seria situá-lo no espaço simbólico das trocas entre os participantes do discurso e entre ele próprio e o já-dito com o qual obrigatoriamente tem de lidar. A dificuldade que se cria ao definir adequação nessa perspectiva é, por um lado, reduzir o material lin-

güístico a uma resposta mais ou menos previsível e, por isso, supostamente “adequada” às condições de produção; e, por outro, enfrentar a dificuldade de sustentar a noção de adequação quando se procura dar conta da pluralidade dos sentidos (e de sua imprevisibilidade), também passível de ser defendida em função dos variados efeitos de sentido que as condições de produção podem gerar.

Entre a previsibilidade e a imprevisibilidade do sentido do texto, parece ficar demonstrado que o problema, em ambos os casos, é construir uma barreira entre o material lingüístico-discursivo, organizado em texto, e as condições de produção. O risco que se corre é, justamente, o de lidar com a relação texto e contexto (condições de produção) como uma descontinuidade sanada pela noção de adequação, seja ela uma adequação estrita à situação imediata de comunicação ou um modo contraditório de fazer, no ato de enunciação, a ponte entre língua e história. Problematizar a existência desse corte não significa, portanto, resolvê-lo com a noção de adequação, nem, tampouco, desconsiderar a importância das condições de produção. Pelo contrário, lidar com essa suposta descontinuidade entre texto e contexto é descrever as condições de produção como presentes no processo de constituição dos fatos discursivos. Novamente, voltamos ao processo de elaboração do texto, no qual, por meio de recorrências temáticas e/ou sintáticas, vão sendo marcadas, no passo da previsibilidade e da imprevisibilidade do encontro de práticas discursivas, as ligações entre língua e história. Pode-se, pois, dizer que, a se considerar o processo de produção das atividades de linguagem, é imperioso reconhecer a novidade da adequação.

III. A TÍTULO DE CONCLUSÃO: UMA NOÇÃO DE ACONTECIMENTO

Neste trabalho, ao refletir sobre o processo de produção do sentido em sua ligação com as condições de produção do discurso, procurei mostrar que essa maneira de pensar a produção do sentido desestabiliza a noção de adequação, tão cara ao ensino de lí-

gua e, em particular, ao ensino da escrita. Pretendo dar um caráter aplicado a essa problematização em futuros trabalhos⁵ sobre o tema.

Para finalizar, lembro que, com o que acabo de expor acerca da noção de adequação, aproximo-me muito da noção de *acontecimento*, que explorarei apenas de passagem a seguir.

Para tanto, recorrerei a Pêcheux (1983; 1999), em texto sobre o *Papel da memória*. Segundo o autor, em certas condições, “um acontecimento histórico (um elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória” (p. 49-50). Para estabelecer o sentido dessa inscrição, define, em seguida, o que entende por memória, recusando 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). A inscrição do acontecimento poderia acontecer num desses tipos de registro, isto é, numa dessas memórias e no entrecruzamento delas.

Reservando uma especificidade para a ordem propriamente lingüística em relação à ordem do discursivo, o autor dirige sua argumentação para “a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa (...): 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). Esse restabelecimento dos “implícitos” se daria por um procedimento de *regularização lingüística* (Achard, apud Pêcheux, idem, ibidem), espécie de remissão a sentidos já previstos. No entanto, lembra Pêcheux, a remissão a essa

⁵ No momento, preparam um artigo em que busco esquematizar as implicações teóricas de se assumir a noção de adequação ou a de acontecimento, possivelmente acompanhadas de um encaminhamento didático (a ser publicado no próximo número desta revista, cuja seção temática será dedicada à Análise do Discurso).

lei da série do legível é sempre suscetível de ruir sob o peso do acontecimento discursivo novo, que vem perturbar a memória: a memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjecturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa “regularização” e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior. (p. 52)

Destacarei dessa conceituação de acontecimento os elementos que servirão para confrontá-la com a discussão que fizemos sobre adequação. Se esta é comumente ligada a uma situação previsível em que a atividade lingüística se realiza; se, ao mesmo tempo, tem reservada para si a prerrogativa da eficácia da comunicação, nada de parecido ocorre com a noção de *acontecimento*. Em primeiro lugar, o *acontecimento discursivo* não se reduz à situação, nem dá nome à atividade do autor do texto nem à do seu leitor. Pelo contrário, só se materializa na relação que se estabelece entre as figuras do autor e do leitor. Quanto à sua materialidade, se às figuras textuais do autor e do leitor pode-se fazer corresponder um corpo, nenhum corpo se pode atribuir à relação entre elas. Nesse sentido, “um texto como acontecimento a ler” não é nem a matéria gráfica ou sonora nem o suporte em que elas se inscrevem; não se reduz, portanto, a esses corpos. Cabe à memória discursiva o acesso à materialidade dos acontecimentos, que é a do sentido, guardada nos “implícitos”⁶ de que sua leitura necessita” (op. cit., p. 52).

Nessas condições, não se pode identificar diretamente *acontecimento discursivo* com as virtuais e inumeráveis ocorrências dos atos de comunicação. Não reside em sua virtualidade, portanto, o seu caráter de novidade, mas no modo singular de sua inscrição numa dada memória. Nem é preciso dizer que a noção comumente empregada de adequação não se aplica ao caso do acontecimento,

⁶ Pêcheux traduz esses implícitos como sendo, “mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discurso-transversos, etc.” (op. cit., p. 52).

já que, não se organizando numa relação de causalidade, nenhuma adequação pode ser proposta para assegurar aos *acontecimentos discursivos* alguma coisa parecida com a sua eficácia. Na formulação de Veyne (1971), voltada aos estudos históricos, o autor afirma que não é a individualidade dos eventos em si que interessa à história: “[a história] busca compreendê-los, isto é, busca encontrar neles um tipo de generalidade ou, mais precisamente, de especificidade”. E reafirma: “passa-se da singularidade individual à especificidade, isto é, ao indivíduo como inteligível (é por isso que ‘específico’ quer dizer ao mesmo tempo ‘geral’ e ‘particular’)” (op. cit., p. 48).

Desse modo, mais do que em novidade do *acontecimento*, deveríamos, talvez, pensar em experiência do *acontecimento*, momento em que, de seu mergulho no *interdiscurso*,⁷ o trabalho do sujeito com a linguagem⁸ ganha singularidade, construindo-se em zonas de fronteira por meio das quais o interlocutor (leitor) pode reconhecer as práticas sociais e históricas determinadas de que provêm. No entanto, ao mesmo tempo em que esse trabalho com a linguagem é passível de reconhecimento em função de sua repetibilidade, ele dá ao interlocutor (leitor) a medida da sua própria (do leitor) limitação: a de lidar com o ineditismo desse mesmo trabalho em virtude do acabamento... de sentido (Bakhtin, 1979; 1992) que só a réplica do próprio interlocutor pode lhe dar.

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), 1997.

⁷ Considerado um dado processo discursivo, o interdiscurso é “o conjunto dos outros processos que intervêm nele para constituí-lo (fornecendo-lhe seus ‘pré-construídos’) e para orientá-lo (desempenhando, em relação a ele, o papel de discurso transverso...)” – Pêcheux, 1975; 1990, p. 230.

⁸ Ver Possenti (1995) a respeito do trabalho do sujeito com a linguagem e Abaurre; Fiad & Mayrink-Sabinson (1997) sobre a relação do sujeito com a linguagem.

- ACHARD, P. et al. (1983; 1999). *Papel da memória*. Campinas: Pontes.
- BARZOTTO, V. H. (2004). Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades lingüísticas. *Ecos Revista*, Cáceres, v. 2, p. 93-6.
- BAKHTIN, M. (1979; 1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- DUBOIS, J. et. Al. (1998). *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix.
- CORRÊA, M. L. G. (1997). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Tese de doutoramento. Campinas (SP): IEL/Unicamp, São Paulo.
- _____. (1998). A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. In: *Cadernos da FFC*, Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, 1998, p. 165-85.
- _____. (2001). Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 135-66.
- _____. (2004). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 336p.
- _____. (2006). Dialogia e relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas (SP): 45 (2), p. 205-224, jul./dez.
- 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.
- PÊCHEUX, M. (1988; 1990). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas (SP): Pontes.
- _____. e FUCHS, C. (1975; 1990) A propósito da análise automática do discurso (1975). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. Unicamp, p. 163-252.
- POSSENTI, S. (1995). O 'eu' no discurso do 'outro' ou a subjetividade mostrada. *Alfa: Revista de Lingüística*. São Paulo: Unesp, v. 39, p. 45-55.
- VEYNE, P. (1971). *Comment on écrit l' histoire* (suivi de: *Foucaul révolutionne l'histoire*). Paris: Seuil.

ABSTRACT: Starting with the affirmation of heterogeneity in writing, in this study i seek to reflect on how the elements of heterogeneity operate in the definition of what is considered to be new in a text. For that purpose, i return to the discussion of the idea of *adaptation*, which is often used in language teaching, in order to create, at the end, a brief parallel between the notions of *adaptation* and *event*.

KEYWORDS: Literacy; Teaching writing; Adaptation; Event.