

Refletindo sobre o estado da competência discursiva para a escrita de aluno/autor universitário

Janice Helena Chaves Marinho

Doutora em Linguística pelo Programa Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras/Universidade Federal de Minas Gerais.

Geruza Corrêa Daconti

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras/Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Nesse estudo de dois textos acadêmicos escritos, objetivamos refletir sobre o estado da competência discursiva dos alunos/autores e sobre como o professor pode levá-los a aprender a partir do que escrevem. A reflexão sobre a habilidade de escrita pressupõe um diagnóstico da competência discursiva dos alunos/autores, a que se chega a partir da interpretação das “infelicidades textuais” presentes nos textos. Com o diagnóstico se pode tratar da descrição da competência discursiva individual, visando levantar as eventuais “dificuldades” presentes nos textos e discutir hipóteses sobre as escolhas verbais feitas pelos alunos/autores. O termo competência discursiva se refere à capacidade do autor de lançar mão de recursos da língua de forma adequada às circunstâncias de interlocução. Este estudo se fundamenta na interpretação de problemas redacionais, que podem comprometer a construção de sentido dos textos. Por meio da avaliação de sua organização discursiva, realizada com base no Modelo de Análise Modular do discurso, levantamos hipóteses sobre o estado da competência discursiva para a escrita dos alunos/autores, sobretudo quanto às formas de articulação textual. Avaliando os textos considerando as escolhas operadas, procuramos chegar a um diagnóstico que poderá ser exposto ao aluno/autor a fim de levá-lo a compreender questões evidenciadas em seu texto.

Palavras-chave: competência discursiva; abordagem experiencial; organização discursiva; articulação textual; Modelo de Análise Modular.

1 Introdução

Neste trabalho, apresentamos um estudo de textos escritos produzidos por alunos universitários, desenvolvido com o objetivo de refletir sobre o estado da competência discursiva de escrita dos alunos/autores revelado em seus textos e sobre como o professor pode levar esses alunos/autores a aprender a partir do que escrevem. Os textos foram

produzidos como trabalho final de disciplinas do curso de graduação em Letras, após ampla discussão em seminários sobre o ensino da gramática na escola.

O estudo se desenvolve com base na interpretação de problemas redacionais presentes nos textos, que podem comprometer a construção de seu sentido. Por meio da avaliação da organização discursiva dos textos, feita com base no Modelo de Análise Modular do discurso (MAM), buscamos uma descrição, que revele posições hierárquicas dominantes dos constituintes textuais, relações existentes entre esses constituintes e informações estocadas na memória discursiva dos interlocutores, encadeamentos das informações ativadas nos textos, tipos de discurso identificáveis, entre outras questões. A partir daí, levantamos hipóteses sobre o estado da competência discursiva para a escrita dos alunos universitários.

Em função da natureza deste trabalho, apresentamos inicialmente, de forma resumida, o quadro teórico em que se inserem as reflexões sobre o termo competência discursiva, o qual é aqui usado de modo amplo em referência à capacidade de o aluno/autor lançar mão de recursos da língua de forma adequada às circunstâncias de interlocução em que se encontra. Em seguida, também de forma resumida, apresentamos o modelo de análise adotado para a descrição dos textos estudados, aqui compreendidos como unidades comunicativas associadas a determinadas atividades sociais que mobilizam modalidades de organização discursiva. No item seguinte, expomos os textos escolhidos para este estudo e esboçamos o diagnóstico a que chegamos a partir da reflexão sobre “dificuldades” demonstradas pelos alunos em seus textos, quanto à articulação dos seus vários argumentos em relação ao tema por eles tratado – articulação que se pode fazer com ou sem o emprego de conectores.

2 Uma abordagem da competência discursiva como sistema multidimensional

Inspirando-se em abordagens do tipo *experientalista*, que segundo Johnson & Lakoff (1980), constituem uma alternativa a qual permite escapar das perspectivas puramente objetivistas ou subjetivistas, Auchlin (1996, 1996a, 1997, 1998) se propõe desenvolver seu trabalho de analista do discurso atuante no ensino da escrita, adotando uma abordagem dita sistêmica, experiencial e multidimensional da competência discursiva.

A abordagem da competência discursiva é considerada sistêmica porque ela mobiliza, como modo de acesso ao conhecimento a que visa, as propriedades fundamentais do

dispositivo que ela postula. Em outras palavras, o estudo da competência discursiva feito por um linguista mobiliza, necessariamente, sua própria competência discursiva (ou ainda, o observador não é estranho ao que observa) (AUCHLIN, 1997).

A competência discursiva é constituída de um conjunto de diferentes subsistemas de conhecimento mais ou menos autônomos que o discurso mobiliza. Assim, a abordagem multidimensional do MAM constitui um inventário de módulos e de formas de organização discursiva que podem ser considerados suficientes para a abordagem da competência discursiva.

Auchlin (1996, 1996a, 1997, 1998) defende a adoção de seu ponto de vista apresentando dois argumentos: (1) é preciso considerar a natureza participativa do uso da linguagem, ou seja, não se deve ocultar a dimensão da participação subjetiva do analista/observador no acontecimento do discurso, que pode ser concebido como o resultado experiencial complexo de um protocolo verbal (de uma produção discursiva); e (2) como os discursos possíveis são em número infinito¹, deve-se mudar o centro de interesse dos estudos, ou seja, é preciso que o estudo mais ou menos extensivo de um *corpus* se desloque para o estudo da competência discursiva. Dessa forma, para a adoção dessa perspectiva, considerando-se a dimensão qualitativa do uso da linguagem bem como a da experiência e participação subjetiva do analista/observador, Auchlin vai introduzir a noção de *acordo interior*.

Essa noção de *acordo interior* diz respeito à participação subjetiva na medida em que dá conta do equilíbrio entre o que o sujeito falante crê ser (entre o que ele pensa que é) e a imagem que apresenta de si mesmo na comunicação verbal (no texto que produz) (STROUMZA, 1996). Em outras palavras, a noção de *acordo interior* se refere ao estado de adaptação entre o sujeito falante, ser fora-da-fala, e o locutor, ser-de-fala (AUCHLIN; BURGER, 2008). Ele pode, assim, estabelecer-se em dois sentidos, numa dupla orientação: “Eu digo o que digo porque eu sou o que sou (tendo aquilo que tenho a dizer etc.); mas também eu sou o que sou porque eu digo o que digo (do conjunto de escolhas discursivas possíveis, aquelas que faço me determinam)”² (AUCHLIN, 1997, p.130).

O *acordo interior* consiste na experiência qualitativa da adequação entre as produções discursivas e o estado do sistema (a competência), adequação que deve ser vista

¹ Fato nomeado por Auchlin de *criatividade discursiva fraca* já que o inventário de discursos é aberto.

² A tradução das citações neste trabalho é nossa.

como um processo dinâmico de ajustamento mútuo e não como um estado pronto e acabado. Segundo Auchlin (1997), as propriedades do *acordo interior* são variáveis e dependem de um grande número de parâmetros em cada uma das dimensões constitutivas do discurso, visto ser este um sistema multidimensional que resulta da interação complexa de diferentes dimensões – daí ser pertinente analisá-lo à luz do MAM.

Entretanto, dois eixos maiores da variação se apresentam: (1) local e (2) longitudinal a longo termo (maturação). A variação local depende do investimento associado ao discurso, ou seja, quanto maior é a importância atribuída ao discurso, mais forte será a experiência do acordo (ou do desacordo) interior. A variação longitudinal a longo termo diz respeito à abertura da competência discursiva para a questão da *calibragem*.

De acordo com Auchlin (1997), a competência discursiva é um sistema aberto à regulação e à *calibragem*. A noção de *calibragem* aplicada à competência discursiva designa os diversos tipos de variações que afetam as condições gerais de obtenção do *acordo interior* (variações longitudinais, interindividuais, interculturais, etc.). A *calibragem* diz respeito às exigências postas para a obtenção do *acordo interior*: a sensibilidade, o rigor, as modalidades gerais que caracterizam determinado estado da competência discursiva.

As condições de obtenção do *acordo interior* evoluem ao longo do tempo, com a maturação. Para Auchlin (1996), a competência discursiva é de uma maturação lenta que se organiza numa sucessão de *estados semiestáveis*, sem um real estado terminal (diferentemente da competência sintática, cujo desenvolvimento é rápido e cuja maturação conhece um estado estável final). A maturação consiste na passagem de um estado semiestável a outro.

A questão da *calibragem*, então, intervém no equilíbrio desse sistema autorregulado, chamado de competência discursiva, o qual permite que, a partir de uma reorganização sistemática, se alcance o *acordo interior*. Esse sistema é ainda aberto à *ressonância*, ou seja, é disponível às intuições finas, às percepções que constituem uma fonte para o exame do funcionamento geral da competência discursiva.

A regulação que se opera no interior da competência discursiva supõe que a avaliação qualitativa que tem por objeto o discurso se faz por etapas e em diferentes níveis. Com efeito, as unidades de construção do discurso em diferentes níveis podem ser vistas como resultado ou produto da atividade regulada (produz-se uma coisa e não outra). Assim, pode-se levantar a hipótese de que os níveis da análise estrutural são os níveis onde se exerce a regulação da competência discursiva, ou seja, esses níveis são os que dizem respeito aos

atos (unidades mínimas de análise), às intervenções (unidades monológicas) e às trocas (unidades dialógicas)³.

A *calibragem* da competência discursiva intervém também de maneira sincrônica: os valores, particulares a um indivíduo, do conjunto de parâmetros que determinam sua maneira de ser no uso da língua, ou sua maneira de se servir da língua, têm papel reflexivo essencial na interação verbal. Isso quer dizer que, para falar, é preciso saber a quem se fala. A *calibragem*, então, do ponto de vista sincrônico, é objeto de uma avaliação diagnóstica.

Auchlin e Burger (2008) esclarecem que, no ensino da escrita, o professor/analista deverá procurar compreender as condições mais gerais que tornaram possível a ocorrência de um problema redacional por parte de um aluno/autor em particular; porém, seu alvo deve ser “a compreensão das condições sob as quais a competência discursiva que produziu este texto pôde obter seu acordo interior com determinado material verbal” (p.86). E buscando compreender como o aluno procedeu na construção de seu texto e como cometeu os “erros” ou “infelicidades textuais”⁴ nele presentes, o professor vai buscar propor um diagnóstico da competência discursiva desse aluno. Essa compreensão se faz na busca pelo ideal de “tornar o aluno responsável por si” (p.111), ou seja, de tornar o aluno um autor que escolhe o que faz em seu texto, dominando suas escolhas.

É dentro desse quadro teórico que discutimos aqui a avaliação de dois textos acadêmicos escritos⁵. Os textos foram produzidos por alunos universitários, estudantes de Letras, atendendo à solicitação do professor de, para a avaliação final da disciplina cursada, produzir um texto cujo tema é o ensino de gramática na escola. Anteriormente à produção, os alunos participaram de seminários em que se discutiu o tema, considerando as obras: *Língua e Liberdade*, de Celso Pedro Luft, *Por que (não) ensinar gramática na escola?*, de Sírrio Possenti, *Sofrendo a gramática*, de Mario Perini e *Preconceito Linguístico*, de Marcos Bagno⁶. Essas obras focalizam tal questão e condenam o ensino de português que prioriza o estudo da teoria gramatical e, dessa forma, se centraliza em análises metalinguísticas, em detrimento das práticas de leitura e produção de textos.

³ Tratamos desses constituintes no próximo item.

⁴ Entendidos como falhas que comprometem o trabalho de construção de sentido do texto.

⁵ Os textos fazem parte do *corpus* de Marinho (2002).

⁶ LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. Porto Alegre: L & PM, 1985.

POSSENTI, Sírrio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1996.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

Neste trabalho, esboçamos, nas palavras de Auchlin (1996), um diagnóstico do estado da competência discursiva dos alunos revelado em seus textos. Tal diagnóstico consiste na interpretação de problemas redacionais ou “infelicidades textuais”, a qual permite não um simples levantamento das eventuais falhas presentes nos textos, mas uma discussão das hipóteses que se podem propor sobre as escolhas verbais feitas pelos alunos/autores quando da produção dos textos, ou seja, quando da instauração do processo da interação verbal.

Para chegar ao diagnóstico, consideramos necessário proceder à descrição e à análise dos textos dos alunos do ponto de vista de sua organização discursiva e, para tanto, adotamos uma perspectiva modular, como explicamos no item a seguir. Consideramos adequado adotar o MAM para o estudo da competência discursiva, uma vez que ele dispõe de instrumentos de análise pertinentes para o estudo dos subsistemas de informações que devemos dominar para a avaliação do estado da competência discursiva para a escrita.

3 A descrição da organização dos textos

Textos ou discursos, concebidos como interação verbal situada em suas dimensões linguística, textual e situacional, podem ser estudados com base num instrumento de análise, como o MAM, que fornece ao analista um quadro de reflexão e de instrumentos heurísticos próprios, favorecendo a descrição da complexidade da sua organização.

Os textos aqui estudados são vistos como resultados do processo de interação verbal entre aluno e professor, no qual intervêm conjuntamente diversos sistemas de conhecimentos que determinam a sua produção, como os saberes linguísticos, os conhecimentos enciclopédicos (de mundo), os saberes ilocutórios (relativos ao funcionamento dos atos de linguagem), ou os saberes relativos à estruturação do texto. Ao produzir o texto, o aluno/autor conta com a capacidade de seu interlocutor de ativar esses sistemas de conhecimento para a interpretação, ou seja, para a construção de sentidos.

De acordo como o MAM⁷, toda atividade linguageira constitui um processo de negociação entre os interlocutores, o qual se estabelece em pelo menos três fases: uma proposição, que desencadeia uma reação, que, por sua vez, desencadeia uma ratificação. Neste estudo dos textos, partimos da hipótese de que eles resultam da seguinte negociação:

⁷ Cf. Roulet; Filliettaz; Grobet (2001) e Filliettaz; Roulet (2002).

como resposta à proposta de produção do texto pelo professor, abordando o tema do ensino da gramática na escola, reagindo às discussões feitas nos seminários, bem como às ideias contidas nos livros lidos, o aluno produz o texto, que será posteriormente avaliado pelo mesmo professor. Dessa forma, cada um dos textos possui a estrutura hierárquica de uma intervenção.

A estrutura hierárquica de um texto, concebida como uma possível hipótese interpretativa do processo de negociação subjacente à troca linguageira, define três constituintes: a troca (T), maior unidade dialógica ou comunicativa; a intervenção (I), maior unidade monológica; o ato (A), unidade textual mínima⁸. Nessa estrutura, um constituinte textual pode ser ou não dependente de outro. O constituinte dependente é chamado de subordinado e sua existência é motivada pela presença do outro constituinte, chamado de principal. Quando dois ou mais constituintes têm o mesmo estatuto hierárquico, são independentes e chamados de coordenados⁹.

A estrutura hierárquica contribui para a visualização das hierarquias nos textos e para a definição das relações neles presentes, que podem ser chamadas de ilocucionárias ou interativas. As relações ilocucionárias ocorrem entre as informações no nível de uma troca, ligando as intervenções que a compõem, sejam elas iniciativas (como perguntas, pedidos) ou reativas (como respostas). Dessa forma, a intervenção é concebida como um constituinte de uma troca, ou seja, uma unidade textual intermediária. As relações interativas ocorrem entre os constituintes de uma intervenção, que podem ser um ato, uma intervenção ou mesmo uma troca encaixada. As categorias de relações interativas propostas pelo MAM são: argumento, contra-argumento, reformulação, topicalização, sucessão, preparação, comentário e clarificação¹⁰.

Consideramos que a descrição das relações existentes entre os constituintes do texto e informações da memória discursiva fornece uma esquematização que permite a extração de informações importantes para a compreensão pelo professor de eventuais

⁸ O ato é definido por Roulet (1999, p.145) como a menor unidade delimitada de uma parte a outra por uma passagem pela memória discursiva, no sentido de Berendonner (1983, p.230).

⁹ Para o MAM, a subordinação e a coordenação de constituintes textuais são fenômenos discursivos, fundamentalmente ligados à interação. O que define se um constituinte do texto é principal, subordinado ou coordenado em relação a outro constituinte é a sua importância para o desenvolvimento do processo de negociação entre os interlocutores e não o elo sintático entre esses constituintes (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

¹⁰ Nas estruturas arbóreas expostas à frente, usam-se as seguintes abreviações: (T) troca, (I) intervenção, (A) ato; (s) subordinado, (p) principal; argumento (arg), contra-argumento (c-arg), reformulação (ref), topicalização (top), sucessão (suc), preparação (prep), comentário (com) e clarificação (clarif).

problemas redacionais. Estes devem ser vistos como o efeito de um desejo inconsciente do aluno/autor de mostrar e de partilhar o esforço cognitivo que investiu na tarefa de produção do texto (AUCHLIN, 1998). Tais problemas são, então, vistos como indicadores de uma certa calibragem da competência discursiva do aluno/autor, de um estado semiestável específico. E analisando-os, o professor poderá chegar à proposição de um diagnóstico de sua competência discursiva.

Neste trabalho, desenvolvemos o estudo dos textos focalizando a articulação das ideias e o uso/não uso de conectores, que atuam na sinalização ou na determinação das relações textuais. Partimos da análise de estruturas hierárquico-relacionais que propomos para alguns segmentos dos textos. Consideramos que os conectores são elementos que portam uma significação, e sua significação incide sobre os sentidos do texto. Uma mudança ou substituição desses elementos num texto pode levar a uma alteração de sua interpretabilidade e, eventualmente, resultar em “infelicidades textuais”.

Assim, em textos acadêmicos, o uso de conectores se faz importante, por sua função interpretativa, já que sinalizam a estrutura do discurso ou explicitam as relações que se tecem entre as diferentes unidades do texto. E a sua ausência ou a sua substituição por algum outro elemento pode demandar maior engajamento do interlocutor no processamento do texto.

Para este estudo, nossa hipótese é a de que quanto mais aptidões requeridas por uma competência discursiva para a escrita acadêmica tem o aluno, mais condições terá para articular as unidades de seu texto, empregando conectores e explicitando as relações que deseja expressar, de modo a conduzir seu leitor a uma interpretação desejada, sem dele requerer maiores esforços cognitivos na produção de inferências, por exemplo. Supomos também que uma opção do aluno pelo emprego ou pela omissão dos conectores, bem como por sua substituição por um outro item, possibilita ao professor mobilizar um diagnóstico de sua competência discursiva, na medida em que a interpretação de tal opção pode descrever a *calibragem* da competência discursiva, ou seja, as variações que afetam as condições para a obtenção do *acordo interior*.

4 A competência discursiva e o diagnóstico

Como exposto, o estudo dos textos se faz com base no MAM. Inicialmente, segmentamos os textos em atos e os analisamos do ponto de vista da dimensão hierárquica.

Em seguida, a cada um deles, propomos uma estrutura hierárquico-relacional, por meio da qual interpretamos as relações interativas existentes entre os constituintes textuais e informações estocadas na memória discursiva dos interlocutores¹¹.

Os esquemas hierárquico-relacionais permitem elucidar a interpretação do analista/professor quanto às relações que se estabelecem nos textos, estejam elas marcadas ou não pelos conectores. Para chegar a eles, muitas vezes se faz necessário lançar mão do instrumento heurístico proposto por Roulet et. al. (1985), que consiste em introduzir um conector interativo (do tipo argumentativo, contra-argumentativo, reformulativo, ou de topicalização) entre os constituintes a fim de testar que relação se poderia estabelecer entre eles. Quando isso acontece, colocam-se os conectores entre parênteses.

4.1 Análise dos textos

4.1.1 Texto 1¹²

O QUE SIGNIFICA ENSINAR GRAMÁTICA?

(1) O ensino da gramática nas escolas tem sido questionado, atualmente, por muitos lingüistas e outros estudiosos da área. (2) Para muitos a fragilidade e decadência do ensino da língua portuguesa está pavimentada exatamente sobre esse modelo de ensino tradicional que focaliza a gramática em primeiro plano. (3) Já os gramáticos vê o ensino de gramática como forma de manter a “essência” do português (4) e colocam à margem todos aqueles que não o dominam na sua forma padrão.

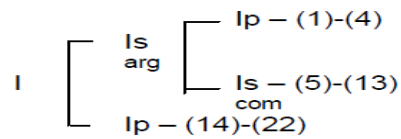
(5) A ênfase que se dá ao ensino gramatical nas escolas, realmente não tem surtido o efeito que se deseja. (6) Em sua maioria, (7) os alunos concluem o ensino de 1º e 2º graus mostrando-se longe de atingirem um padrão mínimo no domínio gramatical da língua portuguesa, (8) o que apresentam são um emaranhado de regras que se perdem no dia-a-dia. (9) O aluno (10) quando se vê diante de um texto para ser analisado (11) ou até mesmo criar um, (12) ele se mostra incapaz (13) e não consegue nem mesmo expressar, por escrito, o que ele tem em mente.

(14) A radicalização do ensino na sua forma tradicional, (15) *onde* a gramática está em posição de destaque, (16) deve ser revista, (17) de forma a dedicar maior parte do tempo para trabalhos com obras e textos de todos os níveis, (18) os quais a gramática encontra-se implícita (19) e o aluno possa desenvolver seu raciocínio, sem censuras, (20) tornando-se um brilhante escritor, (21) os que possuem talento, (22) e verdadeiros conhecedores da língua materna.

Esse texto apresenta uma macroestrutura hierárquico-relacional pouco complexa, visto que é formado por apenas três grandes intervenções, sendo as duas primeiras constituintes de uma grande intervenção que se liga à última por uma relação interativa argumentativa.

¹¹ Por uma questão de espaço, apresentamos aqui apenas alguns dos esquemas arbóreos esboçados.

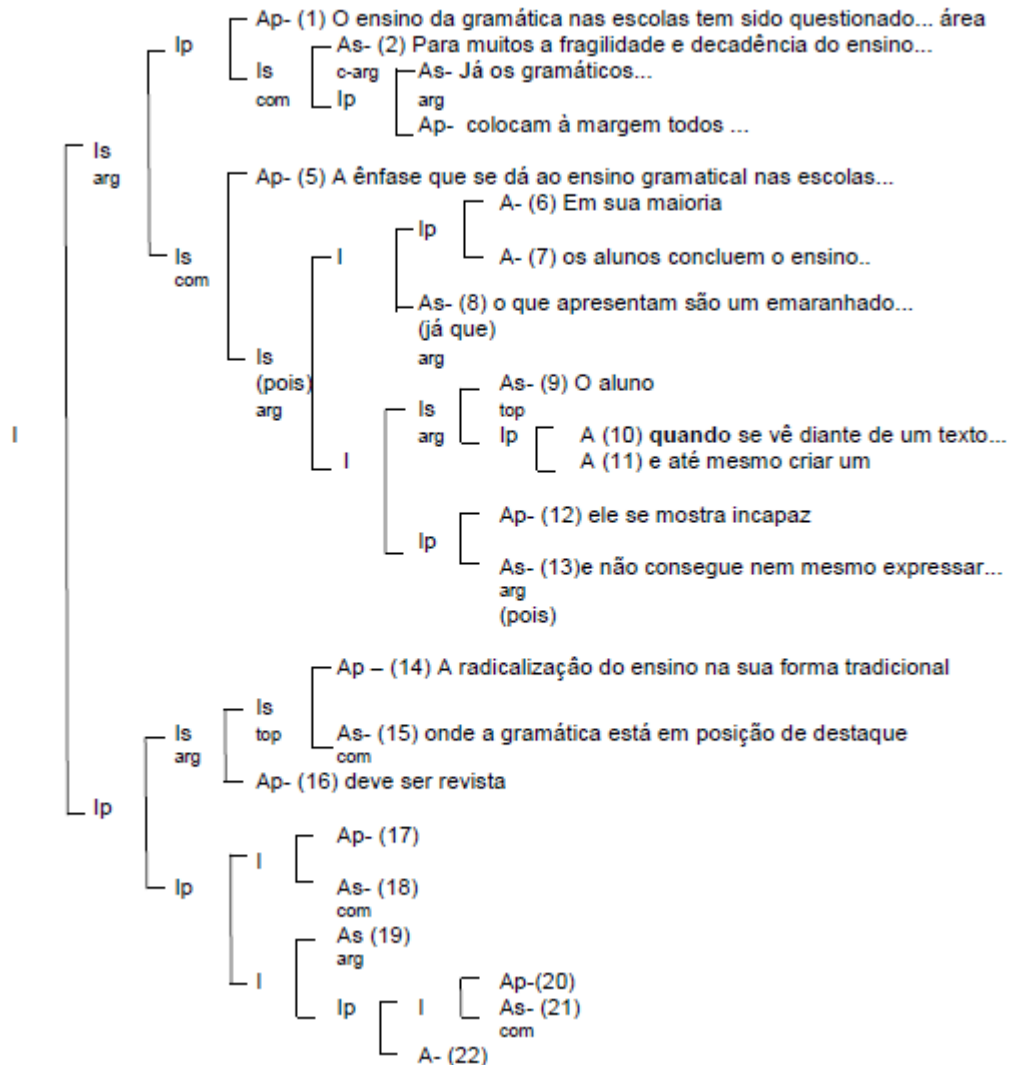
¹² Os textos, aqui reproduzidos tal como foram escritos pelos alunos/autores, se apresentam segmentados em atos, seguindo MARINHO (2007).



Macroestrutura hierárquico-relacional

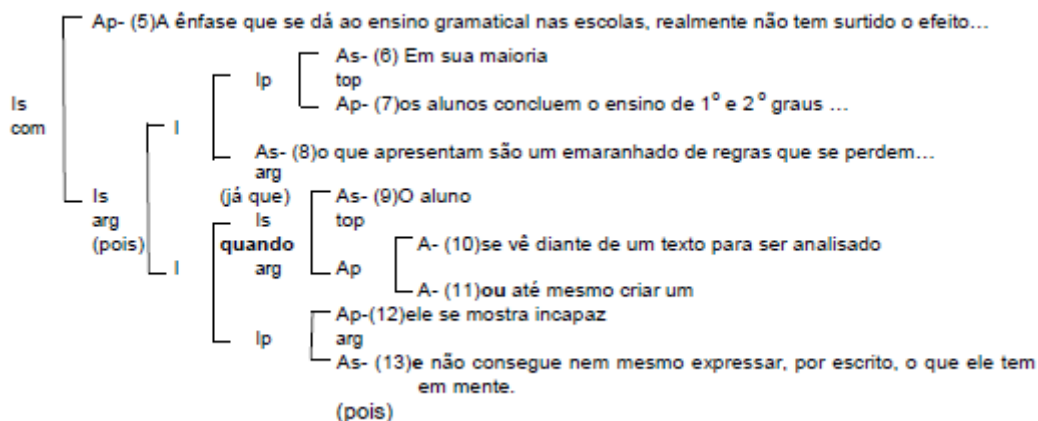
Essa estrutura revela que o texto é construído seguindo o formato do texto dissertativo, tal como aprendido na escola, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Ou seja, ele possui uma estrutura típica da redação escolar.

De (1) a (13), tem-se uma intervenção subordinada (Is), que corresponde a seus dois primeiros parágrafos, em que o autor apresenta, numa fase preparatória, seus argumentos para, na intervenção principal (Ip) formada pelos atos (14)-(22), concluir seu texto, e assumir uma posição quanto ao ensino da gramática.



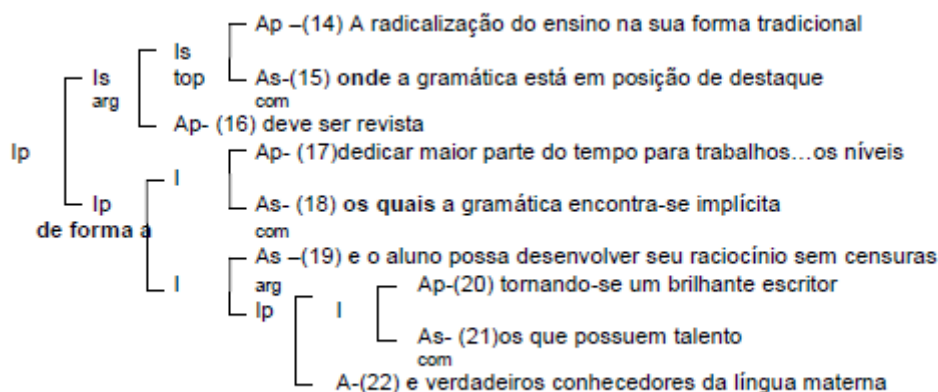
Essa estrutura revela que o aluno/autor apresenta alguma dificuldade com a articulação das ideias – considerando as competências discursivas, em interação, de quem produz o texto e de quem o avalia –, na medida em que seu texto contém trechos em que as relações não estão marcadas, implicando maior engajamento na interpretação das relações que podem ser aí estabelecidas, como na I-(6)-(13), por exemplo.

Na estrutura representada a seguir, evidencia-se que, nesta organização do texto, tem-se a ausência de conectores que explicitam as relações (entre Ap-(5) e Is-(6)-(13)) ou a presença do conector “e” assumindo um valor explicativo (ou consecutivo) e não aditivo, seu valor semântico convencional. Dessa forma, o professor é levado a participar mais ativamente da construção de seus sentidos.



Nessa intervenção, correspondente ao segundo parágrafo do texto, não são usados conectores classificados como argumentativos. Encabeçando a intervenção formada pelos atos (9)-(11), tem-se o emprego de *quando*. Esse elemento, aqui, tem uma atuação equivalente à do condicional *se*. Nesse caso, seu emprego pode ser interpretado como o de um conector que apresenta um argumento potencial: *se o aluno se vê diante de um texto para ser analisado ou até mesmo (se tiver de) criar um, ele se mostra incapaz...* Também nesse trecho, tem-se o uso da conjunção *e*, introduzindo o ato (13). Mais uma vez, é preciso inferir a relação argumentativa existente nesse trecho, já que não é o valor aditivo que *e* assume aí, mas o explicativo: *...ele (o aluno) se mostra incapaz, pois não consegue nem mesmo expressar, por escrito, o que ele tem em mente.*

No terceiro parágrafo, tem-se o uso do conector *de forma a*, evidenciando uma relação argumentativa entre as intervenções formadas pelos atos (14)-(16) e (17)-(22), como se representa no esquema a seguir.



A organização dessa intervenção é marcada pelo conector *de forma a*, que explicita uma relação interativa argumentativa do tipo consecutiva ou final. Percebe-se nesse caso uma aproximação entre esses dois tipos de relação, ao se apresentar uma consequência que se associa a uma finalidade. Essa associação é que, a nosso ver, contribui para o aparecimento de locuções como *de modo a*, *de forma a*, curiosamente, nem sempre vistas com bons olhos pelos gramáticos, como afirma Bechara (1978). Segundo o autor, tais locuções datam de longo tempo na língua e traduzem uma relação “consecutiva intencional” (p.136).

Ainda, nessa intervenção, tem-se a relação interativa de comentário, marcada pelos relativos *onde* e *os quais*. O uso do *onde*, nesse trecho, pode ser interpretado como uma “infelicidade textual” na medida em que ele não remete ao antecedente explícito – o SN “a radicalização do ensino na sua forma tradicional” (ou mesmo ao seu núcleo, “a radicalização”) –, mas à informação inferida a partir da enunciação desse SN, que seria “o ensino da língua portuguesa na sua forma tradicional”.

Entre o As-(20) subordinado à intervenção Ip-(21)-(22), o aluno/autor escolheu uma construção reduzida de gerúndio, de modo que a relação aí presente tenha de ser interpretada lançando-se mão do recurso heurístico da introdução no trecho de um conector. Devido à presença dessa e de outras lacunas nesse texto, o professor tem de, mais uma vez, participar da construção de sentidos do texto. A escolha do aluno/autor por relações não-marcadas pode ser interpretada como indício de “dificuldades” de operar as estratégias de articulação das unidades textuais. Sendo assim, o diagnóstico da competência discursiva do

aluno, feito pelo do professor/avaliador, pode ser o de que ele ainda não demonstra domínio no uso dos conectores. Ou o de que ele delineou o seu texto dessa maneira, ou seja, ele escolheu essa demanda por maior participação/engajamento do leitor. Nos termos de Auchlin, nessa segunda opção, o aluno/autor, supondo estar interagindo da forma mais adequada com seu professor/avaliador, tenta adaptar o sujeito falante e o locutor, buscando alcançar o *acordo interior*, sendo revelada, assim, a dinâmica da autorregulação do sistema (a competência discursiva).

A análise do texto do ponto de vista da dimensão referencial, que define as representações e as estruturas praxeológicas e conceituais das ações, seres e objetos que constituem o universo no qual o discurso se inscreve e do qual ele fala (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001), permite a construção da estrutura conceitual do texto¹³. Essa estrutura revela a presença de termos tais como: “a fragilidade e decadência do ensino da língua portuguesa”; “um padrão mínimo no domínio gramatical da LP”, “um emaranhado de regras”. A presença desses termos pode também ser interpretada como relacionada a uma procura pelo “falar complicado”, que evidencia o efeito de um desejo inconsciente do redator de mostrar e de partilhar o esforço cognitivo por ele investido na tarefa de produção do texto (AUCHLIN, 1998).

4.1.2 Texto 2

Por que não ensinar gramática na escola?

(1) É um assunto muito complexo de se tratar (2) e envolve vários fatores que influenciam o modo de se ensinar gramática na escola (3) como: a questão social, a tradição do ensino, o medo a comodidade de não mudar o ensino, a liberdade de se expressar, etc.

(4) A maneira de se ensinar a língua materna, as noções falsas de língua e gramática, a obsessão gramaticalista, a distorcida visão de que ensinar uma língua seja ensinar a escrever “certo”, o esquecimento a que se relega a prática da língua, (5) e mais que tudo: (6) a postura opressora e repressiva, alienada e alienante desse ensino, (7) como em geral de todo o nosso ensino em qualquer nível e disciplina. (8) Sair da rotina da tradição é inquietante, (9) não inovar é continuar (10) e persistir no erro do ensino da gramática.

(11) Qualquer linguagem é um meio de comunicação. (12) A linguagem dos alunos deveriam ser julgadas como atos de comunicação (13) e não como campo de purismo gramatical ou exercícios de ortografia. (14) A língua é autodeterminada pelos seus usuários. (15) Escrever bem é escrever claro, (16) não necessariamente certo. (17) Respeitadas algumas regras básicas da gramática, (18) para evitar os vexames mais gritantes, (19) as outras são dispensáveis. (20) O estudo da gramática é necessário, (21) porque há alguns termos gramaticais que se aprendem na escola (22) e que são usado no dia-a-dia, (23) sendo, portanto, úteis para toda a vida.

(24) A gramática descritiva não é estudada em sala, (25) de vez em quando é citada algumas áreas de estudo técnico da língua.

¹³ Não detalhamos aqui essa análise considerando os limites da natureza deste artigo.

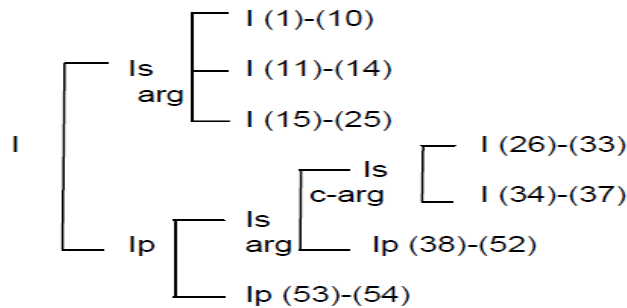
(26) Todo falante nativa “sabe” sua língua, (27) apenas precisa desenvolver, (28) crescer, (29) praticar em outros níveis e situações, (30) reforçar sua gramática implícita, (31) ler, (32) escrever, (33) e Ter contato constante com bons textos.

(34) A liberdade de se expressar, (35) de escrever, (36) de falar, (37) este é o objetivo principal da nova gramática.

(38) O governo tem interesse em não dar educação ao povo brasileiro, (39) pois uma sociedade culta é uma sociedade ativa, (40) falante, (41) que sabe se colocar no lugar de cidadão (42) e sabe os seus direitos. (43) Pode-se reivindicar por aquilo que se quer (44) e não deixar tudo como os governantes querem que seja. (45) A sociedade participa (46) e atua nas decisões para o seu próprio bem. (47) O governo quer é uma população analfabeta, (48) sem idéias, (49) sem conhecimento dos direitos, (50) onde um governante faz o que quer (51) e o povo não atua, (52) nem tem palavra ativa.

(53) A gramática deve ser estudada na escola (54)na medida em que se reformule o modo de se ensinar.

Esse texto apresenta uma organização menos presa ao formato do texto dissertativo.

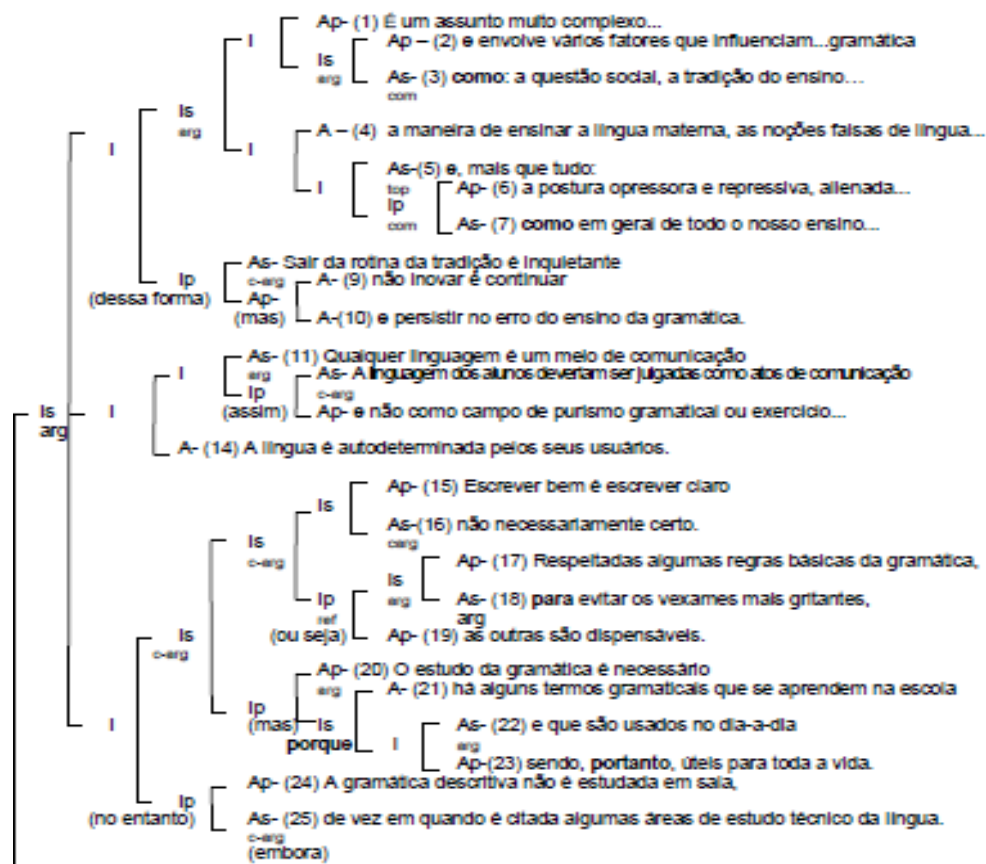


Macroestrutura hierárquico-relacional

Como revela essa macroestrutura, o texto se organiza em duas grandes intervenções ligadas por uma relação de argumento. A primeira é uma grande intervenção I-(1)-(25), formada por três intervenções coordenadas entre si. Cada uma dessas intervenções se compõe por meio do encaixamento de constituintes em relações de dependência hierárquica, como evidenciamos na estrutura mais detalhada exposta à frente.

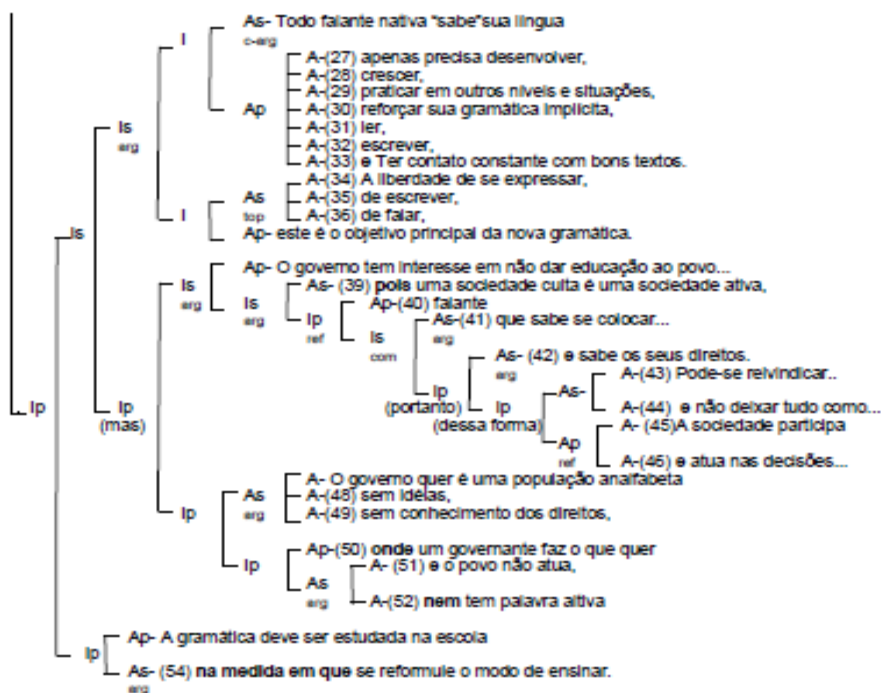
A segunda grande intervenção é a Ip-(26)-(54). Sua estrutura mais detalhada, também exposta à frente, revela várias justaposições de atos, já que o aluno/autor não faz uso de conectores para marcar as relações que podem ser estabelecidas para a produção de sentidos do texto.

Dessa forma, interpretamos que ele manifesta “dificuldades” com a articulação das ideias e com a marcação das relações textuais. Ou então que prefere não marcar as relações, como uma estratégia de preservação de faces, já que assim não assumiria uma posição clara frente ao assunto polêmico de que está tratando, que é o ensino de gramática na escola.



Nas intervenções formadas pelos atos (11)-(14) e (15)-(19), o aluno/autor mescla seu texto com trechos de uma crônica de Luiz Fernando Veríssimo, “O gigolô das palavras”, que é comentada por Celso Pedro Luft no primeiro capítulo de seu livro. Nessa crônica, Veríssimo defende que o estudo da Gramática ou “a intimidade com a Gramática” é dispensável para o uso da língua. E na Ip-(20)-(23), que se relaciona contra-argumentativamente com a Is-(15)-(19), o aluno defende o ensino de gramática e de “alguns termos gramaticais” que seriam “úteis para toda a vida”. Dessa forma, ele parece entrar em contradição.

No prosseguimento do texto é que o leitor vai inferir que o aluno/autor defende o estudo da gramática descritiva na escola e não o da gramática normativa.



Essa estrutura revela a justaposição de informações contidas nos atos e a consequente presença de atos coordenados no texto. Muitos deles, como os que compõem os constituintes de (27)-(33) e (34)-(36), relacionam-se a enumerações (listagens) de ideias que o aluno/autor apresenta.

Nessa estrutura, vemos que o conector mais usado é o *e*, com diferentes valores semânticos. O professor/leitor é quem deve inferir as relações para chegar à interpretação das relações textuais aí existentes, como evidenciamos com nossas interpretações entre os parênteses.

Essa opção do aluno/autor pode ser indício de “dificuldades” com a articulação das ideias no texto. Pode ser que ele faça uso das enumerações por falta de domínio de estratégias de formulação de estruturas argumentativas, ou pode ser que essas enumerações sejam traços da oralidade presentes em seu texto escrito, ou ainda sua opção pelo arranjo que quer dar a seu texto. Ao professor cabe, então, conscientizar o aluno/autor da dinâmica desse processo de produção, do que ele efetivamente faz em seu texto, e fornecer oportunidades para que contorne as “dificuldades”, se for o caso.

5 Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos um estudo de dois textos acadêmicos escritos, desenvolvido a partir da interpretação de problemas redacionais, que, de alguma maneira, comprometem ou complexificam a construção de seus sentidos.

Por meio da avaliação da organização discursiva dos textos, cuja descrição está exposta em estruturas hierárquico-relacionais, analisamos as escolhas dos alunos/autores quanto à forma de articular seus argumentos em relação ao tema por eles tratado – o ensino de gramática na escola. Examinamos se fazem ou não uso de conectores, elementos que desempenham papel quer na organização quer na interpretação das sequências textuais, na medida em que relacionam entidades linguísticas, conferindo-lhes uma função argumentativa, servindo de guia interpretativo, facilitando a tarefa do interlocutor e assegurando a pertinência do discurso.

Consideramos que a análise da utilização/não utilização dos conectores em textos, situações concretas de uso da língua, contribui para uma avaliação das aptidões requeridas pela competência discursiva para a escrita, possibilitando o esboço pelo professor de um diagnóstico do estado de desenvolvimento da competência discursiva do aluno/autor universitário.

Referências

AUCHLIN, Antoine. Approche expérientielle de la communication écrite (présentation). *Cahiers de Linguistique Française*. n.18, 1996. p.331-338.

AUCHLIN, Antoine. Du texte à la compétence discursive: le diagnostic comme opération emphatico-inductive. *Cahiers de Linguistique Française*. n.18, 1996a. p. 339-355.

AUCHLIN, Antoine. L'analyse pragmatique du discours et la qualité du dialogue: arguments pour une approche systémique de la compétence discursive. In: LUZZATTI et al. (éds.) *Le Dialogue*. Berne: Lang, 1997. p. 123-135.

AUCHLIN, Antoine. Les dimensions de l'analyse pragmatique du discours dans une approche expérientielle et systémique de la compétence discursive. In: VERSCHUEREN, J. (éd.) *Pragmatics in 1998: Selected papers from the 6th International Pragmatics Conference*, vol.2, Anvers, IPrA. 1998. p. 1-21.

AUCHLIN, Antoine; BURGER, Marcel. Uzalunu: Análise do Discurso e ensino de língua materna. In: LARA, G.M.P.; MACHADO, I.L.; EMEDIATO, W. (orgs.). *Análises do Discurso Hoje*. vol.2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p.83-114.

BECHARA, Evanildo. *Lições de Português pela análise sintática*. 11.ed. ver. Rio de Janeiro: Grifo, 1978.

BERRENDONNER, Alain. Connecteurs pragmatiques et anaphore. *Cahiers de Linguistique Française*. n.5, 1983. p.215-246.

FILLIETTAZ, Laurent; ROULET, Eddy. The Geneva Model of discourse analysis: an interactionist and modular approach to discourse organization. *Discourse Studies* 4(3), 2002, p. 369-392.

LAKOFF, George; JONHSON, M. *Metaphors We live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

MARINHO, Janice H. C. *O funcionamento discursivo do item onde: uma abordagem modular*. Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte, 2002.

MARINHO, Janice H. C. A determinação da unidade textual mínima. MARINHO, J.H.C; PIRES, M.S.O.; VILLELA, A.M.N. (orgs.) *Análise do Discurso: ensaios sobre a complexidade discursiva*. Belo Horizonte: Ed. CEFET/MG, 2007. p.39-50.

ROULET, Eddy. *La description de l'organisation du discours: du dialogue au texte*. Paris : Didier, 1999.

ROULET, Eddy; FILLIETTAZ, Laurent; GROBET, Anne. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Lang, 2001.

STROUMZA, Kim. Intrégrité des formes de l'écrit. *Cahiers de Linguistique Française*. n.18, 1996. p. 357-380.

STROUMZA, Kim ; AUCHLIN, Antoine. L'étrange polyphonie du texte de l'apprenti rédacteur. *Cahiers de Linguistique Française*. n.19, 1997. p. 267-304.

Reflecting on the state of college students/authors' discursive competence for writing

Abstract

We present a study of two written texts, aiming to reflect on the state of discursive competence of students/authors and reflect on how the teacher can get them to learn from what they write. In order to reflect on the skills of writing we need a diagnosis of students/authors' discursive competence, that comes from the interpretation of problems or "textual infelicities" present in the texts. With the diagnosis, it is possible to treat the description of individual discursive competence, aiming to raise "difficulties" present in the texts and discuss hypotheses about the verbal choices made by students/authors. The term discursive competence refers to the ability of the author to draw on the resources of language appropriate to the circumstances of the interlocution. This study is based on the interpretation of problems with writing that can compromise the construction of meaning from texts. Through the evaluation of its discursive organization, conducted based on the Geneva Model of discourse analysis, we raise hypotheses about the state of students/authors' discursive competence for writing, mainly on ways of textual articulation. Evaluating texts considering the choices made, we look for a diagnosis that may be exposed to the students/authors in order to get them to understand questions highlighted in their text.

Keywords: discursive competence; experiential approach; discursive organization; textual articulation; Geneva Model of discourse analysis