



Universidade Estadual de Santa Cruz

Reitora: Adélia Maria Carvalho de Melo Pinheiro
Vice-Reitor: Evandro Sena Freire



Departamento de Letras e Artes

Diretor: Samuel Leandro Oliveira de Mattos
Vice-Diretora: Lúcia Regina Fonseca Netto

Rodovia Jorge Amado (BA-415), km 16
Campus Soane Nazaré de Andrade
CEP 45662-900 – Ilhéus – Bahia – Brasil
Endereço eletrônico: letras@uesc.br
Site eletrônico: <http://www.uesc.br/dla/index.php>
Fone/Fax: 55 73 3680-5088



EID&A

Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação

ISSN 2237-6984

Editores
Eduardo Lopes Piris
Moisés Olímpio Ferreira

Endereço eletrônico: revista.eidea@gmail.com
Site eletrônico: <http://www.uesc.br/revistas/eidea>

EID&A: Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

Departamento de Letras e Artes

Rodovia Jorge Amado (BA-415), km 16

Campus Soane Nazaré de Andrade

CEP 45662-900 – Ilhéus – Bahia – Brasil

revista.eidea@gmail.com

Editores

Eduardo Lopes Piris • Moisés Olímpio Ferreira

Comitê Científico

Ana Zandwais (UFRGS) • Anna Flora Brunelli (UNESP) • Carlos Piovezani (UFSCar) • Christian Plantin (ICAR/CNRS) • Cristian Tileaga (U.Loughborough) • Eduardo Chagas Oliveira (UEFS) • Emília Mendes Lopes (UFMG) • Eugenio Pagotti (UFS) • Fabiana Cristina Komesu (UNESP) • Galia Yanoshevsky (U.Tel-Aviv) • Guylaine Martel (U. Laval) • Helena Nagamine Brandão (USP) • John E. Richardson (U.Newcastle) • Lineide Salvador Mosca (USP) • Luciana Salazar Salgado (UFSCar) • Luciano Novaes Vidon (UFES) • Manuel Alexandre Júnior (U.Lisboa) • Marc Angenot (U.MacGill) • Maria Alejandra Vitale (UBA) • Marianne Doury (CNRS) • Marie-Anne Paveau (U.Paris XIII) • Marisa Grigoletto (USP) • Ricardo Henrique Resende de Andrade (UFRB) • Rui Alexandre Grácio (U.Nova de Lisboa) • Ruth Amossy (U.Tel-Aviv) • Ruth Wodak (U.Lancaster) • Sheila Vieira de Camargo Grillo (USP) • Sírio Possenti (UNICAMP) • Sophie Moirand (U.Paris III) • Soraya Maria Romano Pacifico (USP) • Valdemir Miotello (UFSCar) • Valdir Heitor Barzotto (USP) • Vânia Lúcia Menezes Torga (UESC) • Viviane Cristina Vieira Sebba Ramalho (UnB) • Viviane de Melo Resende (UnB) • Wander Emediato de Souza (UFMG) • William M. Keith (U.Wisconsin)

Tradutores

Inglês: Kelly Cristina de Oliveira • Laurenci Barros Esteves • Moisés Olímpio Ferreira

Francês: Cristina do Sacramento Cardôso de Freitas • Jocilene Santana Prado • Moisés Olímpio Ferreira

Espanhol: Cristina do Sacramento Cardôso de Freitas • Ludmila Scarano Coimbra

Revisores

Denise Gonzaga dos Santos Brito • Mirélia Ramos Bastos Marcelino • Roberto Santos de Carvalho

Capa e logotipo

Laurenci Barros Esteves

Diagramação

Eduardo Lopes Piris

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E CAPACIDADES DE LINGUAGEM POR MEIO DA ESCRITA DE TEXTOS DE OPINIÃO

Isabel Cristina Michelan de Azevedoⁱ

Resumo: A intenção deste trabalho é discutir o desenvolvimento de competências e capacidades discursivas em atividades de escrita, tendo em vista as polêmicas teóricas existentes em torno desses termos (CHOMSKY, 1978; ROEGIERS & DE KETELE, 2004; CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004). Ao assumir a perspectiva dialógica e histórico-cultural da linguagem, os conhecimentos enunciativos, pragmáticos e linguísticos, entre outros, quando colocados em interação, promovem aprendizagens diversificadas, que ampliam os limites das práticas escolares. O *corpus* constituído por dissertações produzidas para o Exame Nacional do Ensino Médio/2004 evidencia que os gêneros (BAKHTIN, 2003), em particular os textos de opinião, como se vê no exemplar destacado no artigo, embora sejam relativamente estáveis, são eventos textuais dinâmicos e plásticos que impactam o exercício da autoria (TFOUNI & ASSOLINI, 2008), mas, ao mesmo tempo, estimulam os sujeitos a assumirem lugares discursivos que demarcam posições enunciativas. Isso porque os processos de negociação e sustentação estimulam o jogo interacional de natureza polifônica que permite articular os conhecimentos construídos ao longo do tempo a pontos de vista variados.

Palavras-chave: Competências. Capacidades de linguagem. Gêneros discursivos. Argumentação.

Abstract: The intention of this paper is to discuss the development of skills and abilities in discursive Portuguese language classes, in view of the existing theoretical controversies around these terms (CHOMSKY, 1978; ROEGIERS & DE KETELE, 2004; CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004). By taking a dialogical and historical-cultural perspective of the language, the enunciative, pragmatic and linguistic knowledges, among others, when placed on interaction, promote diversified learning, which considerably extend the boundaries of school practices. The corpus consists of dissertations produced for the National Secondary Education Examination Médio/2004 shows that genres (Bakhtin, 2003), in particular the texts of the opinion, as seen in the example highlighted in the article, although relatively stable, are dynamic and plastics textual events that impact the practice of authorship (TFOUNI & ASSOLINI, 2008), but at the same time stimulate the subject to take discursive places that mark their enunciative positions. For the process of negotiating and sustaining stimulate the interactive polyphonic game that allows articulation of knowledge built over time to varying views.

Keywords: Competencies. Language skills. Genres. Argumentation.

ⁱ Docente da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Brasil. E-mail: icmazevedo@hotmail.com.

Introdução

O interesse pelo desenvolvimento de capacidades argumentativas na educação básica tem proporcionado incursões em campos diversificados de pesquisa. Se, por um lado, exige rigor conceitual relativo aos termos que são utilizados em diferentes áreas científicas ou em variados contextos de aplicação, por outro, também requer a investigação de práticas que possibilitem o exercício dessas capacidades pelos sujeitos envolvidos em processos de ensino-aprendizagem.

Neste breve estudo, ao assumir a perspectiva da integração das aquisições, proposta por Xavier Roegiers e Jean-Marie De Ketele (2004), procurar-se-á analisar os conceitos de competência e capacidade, ainda que estejam inseridos em polêmicas discussões teóricas, para vislumbrar alternativas de intervenção na formação dos sujeitos discursivos. Isso se justifica pelo fato de as marcas de subjetividade emergirem *pela e na* linguagem, que se constitui nas interações humanas e sociais, estabelecidas nas diferentes esferas sociais.

Como a integração é uma operação que torna interdependente diferentes elementos (mesmo estando dissociados inicialmente), para que possam funcionar de uma maneira articulada em função de um determinado objetivo (ROEGIERS; DE KETELE, 2004, p. 18), este texto pretende superar dicotomias conceituais, embora sejam mantidos os limites e as especificidades de cada termo, para que possam ser colocados a serviço das pessoas que se dedicam aos estudos de língua(gem).

Relembrar que o termo *competência* parte do comportamentalismo (Skinner, Thorndike, Bloom, entre outros) e chega aos nossos dias associado a mecanismos de avaliação de desempenho de profissionais ou a formas de unificação de currículos nacionais não parece constituir um cenário muito favorável à discussão que se pretende realizar neste trabalho. No entanto, optar pelo

aprofundamento da temática parece ser uma alternativa para superar uma concepção mecanicista, linear e unilateral das relações entre saberes e sujeitos.

O fato de não haver unanimidade entre os pesquisadores (CHOMKSKY, 1965; DELL HYMES, 1984; LE BOTERF, 1995; PERRENOUD, 1999b; BRONCKART, 1999; ROEGIERS & DE KETELE, 2004; CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, entre outros), que propõem definições para o termo competência, não impossibilita a identificação de elementos comuns, tais como: o de mobilização de conhecimentos adquiridos, o de ação direcionada a finalidades e o de construção intersubjetiva.

No âmbito da educação básica, por exemplo, quando o governo federal decidiu avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes brasileiros ao final do ensino médio, adotou um conceito de competência no qual as duas primeiras características destacam-se e indicam um direcionamento para o trabalho a ser realizado nas escolas: “competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (BRASIL, 1998).

Nessa definição, a mobilização de conhecimentos é tratada no nível cognitivo e na perspectiva piagetiana, indicando que um sujeito, ao estabelecer relações com objetos de conhecimento, realiza uma nova elaboração que depende da autorregulação orgânica e das interações ocorridas no mundo exterior. Dessa forma, desenvolvimento e aprendizagem são conceitos interligados, que se estabelecem no indivíduo ao reagir ao meio, e a competência revela a forma como cada um é capaz de atender a cada situação, podendo evoluir ao longo do tempo. A reorganização dos elementos de que o sujeito dispõe corresponde tanto aos estímulos recebidos quanto aos mecanismos internos. Como a reação aos elementos não é inata – visto que diferentes

esquemas¹ de regulação podem ser acionados –, são exigidas assimilação e acomodação de ações, tendo em vista um novo estado de equilíbrio. “A ação cognitiva não ocorrerá se o indivíduo não ajustar suas estruturas mentais receptoras às formas que a realidade externa lhe apresenta. A essência da acomodação está nessa adaptação às exigências que o mundo real impõe” (SILVA, 2008, p. 44).

Outro aspecto relevante na definição proposta pelo INEP² é que se há desejo para conhecer, há intencionalidade e tomada de decisão. Isso significa ser capaz de interpretar fatos, analisar situações e correr riscos, como meios para realizar uma meta. Segundo Macedo (2007, p. 59), tomar decisão não é privilégio para algumas pessoas, pois todos precisam ser ativos e decididos para conseguirem regular as ações em favor dos objetivos pretendidos. Os posicionamentos decorrentes da decisão irão orientar ou regular as ações de uma pessoa em uma certa direção. Nesse processo, dados, informações e conhecimentos, que podem estar dispersos e fragmentados em diversas áreas, precisam ser relacionados aos modelos mentais.

A aproximação dessa definição ao trabalho de Perrenoud (1999, 1999b) é evidente. Tomar a competência como um processo no qual o sujeito evidencia ser capaz de mobilizar, de maneira eficaz, diversos recursos cognitivos para enfrentar situações diversificadas, é concebê-la como uma prática reflexiva, que requer estratégias de ação para cada situação singular, mesmo que possam ser

análogas a outras já utilizadas. Nesse caso, os esquemas de pensamento são adaptados para que os desafios cognitivos e práticos sejam enfrentados adequadamente. Trata-se, assim, de uma construção do sujeito ante o meio físico ou social.

Essas considerações apontam a ausência da efetiva participação do outro nos processos internos de desenvolvimento dos sujeitos. Como o foco deste trabalho está voltado às atividades de produção textual, é imprescindível agregar reflexões de Bakhtin e de analistas se compatibilizam com a noção de que o sujeito, a partir de diferentes referências e influências, constrói discursos direcionados a diferentes finalidades. Em função disso, buscou-se reunir trabalhos que possibilitassem o aprofundamento da discussão em torno do papel das competências e das capacidades de linguagem na formação dos estudantes, especialmente quando é preciso evidenciar posicionamentos discursivos.

1 O caráter polissêmico e multifacetado da noção de competência e de capacidade

O termo *competência*, na área de linguagem, remete necessariamente aos trabalhos de Chomsky (1978), que durante muito tempo sofreu a oposição de pesquisadores que buscavam integrar perspectivas comunicativas e sociolinguísticas.

É certo que, para Chomsky, competência e *performance* estão associados a um falante-ouvinte ideal e aproximam-se dos conceitos saussureanos de *langue* e *parole*. Competência diz respeito ao conhecimento da língua (conhecimento homogêneo e internalizado) e *performance*, ao uso da língua (conhecimento historicamente construído), havendo, portanto, uma distinção entre a natureza da linguagem e as características da linguagem na vida real.

Na abordagem chomskyana, as competências são entendidas como estruturas linguísticas lógicas, baseadas em regras de

¹ Para Piaget (1973, p. 105ss), um esquema é aquilo que é generalizável de uma situação para outra, por isso pode ser entendido como um conceito prático. A transferência depende de classificações (que permitem as equivalências) e dos relacionamentos concretos ou das representações conceituais.

² O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP, em 1998, encarregou-se da organização do documento básico que descreveu os princípios do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, aplicado aos alunos concluintes e aos egressos deste nível de ensino.

transformação básicas, visando à expressão de significados. São inatas em cada indivíduo (considerado um falante-ouvinte ideal) que pertence a uma comunidade de fala totalmente homogênea e tornam-se independentes dos erros que por vezes são cometidos no cotidiano (âmbito da *performance*), pois estão ligadas aos princípios altamente abstratos e constitutivos da linguagem.

Nessa perspectiva, a competência é de natureza biológica, isto é, está inscrita no potencial genético do sujeito; é um conhecimento formal (puramente sintático), independente dos conhecimentos de ordem pragmática ou que estejam relacionados aos contextos; emerge por meio de um processo de maturação do sistema nervoso; aplica-se às frases e não concerne a atitudes relativas aos textos ou aos discursos. Assim sendo, a competência, entendida como gramática internalizada, representa um modelo linguístico-psicológico.

No entanto, os questionamentos de Dell Hymes, desde a década de 60, apontam que o termo *competência*, ao receber a qualificação de comunicativa, passa a incluir um conjunto inteiro de conhecimentos – linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos – e as habilidades que os falantes devem desenvolver nas atividades sociais.

A tentativa de Dell Hymes era desenvolver uma linguística útil, ancorada na percepção de que os problemas teóricos e práticos deveriam convergir. Essa abordagem tornou diferente a aceitação do trabalho Chomsky, cuja gramática passou a representar apenas um dos modos de organização da língua, não o único nem o fundamental.

Ao longo das últimas décadas, uma corrente de psicólogos cognitivistas generalizou a noção de competência a atitudes ligadas ao sujeito em todos os seus domínios, gerando a compreensão de que todos os seres humanos podem possuir estruturas mentais ou esquemas que favoreçam o entendimento e a memorização de certos conhecimentos.

Agregam ainda ao conceito a participação dos sujeitos em comunidades linguísticas, o que estimula a aplicação de recursos da fala/escrita em meios sociocomunicativos.

Como não se quer esgotar o assunto, mas apenas aprofundar alguns elementos que possibilitarão construir o conceito que será aplicado neste artigo, foram reunidas oito concepções que indicam um caminho conceitual para o termo *competência* e permitem a integração dos resultados de pesquisas de diferentes disciplinas científicas.

Pensador	ano	Conceito de competência
Chomsky	1965	Concebe-a como sendo de natureza biológica e diz respeito ao conhecimento da língua (homogêneo, internalizado, inato), distinguindo-a de <i>performance</i> (uso da língua).
Dell Hymes	1984	Acrescenta o adjetivo <i>comunicativa</i> à noção de competência, para agregar o viés psicológico, social e pragmático, pois reconhece que os membros de uma comunidade linguística partilham um saber linguístico e sociolinguístico, posto que necessitam conjugar as normas gramaticais às normas de emprego.
Le Boterf	1995	Define-a como um saber-agir, isto é, um saber integrar, mobilizar e transferir um conjunto de recursos (conhecimentos, saberes, aptidões, raciocínios, etc.) em um contexto para encarar os diferentes problemas encontrados ou para realizar uma tarefa.
Perrenoud	1999	Entende-a como a possibilidade, de cada indivíduo, mobilizar, de maneira interiorizada, um conjunto integrado de recursos com vistas a resolver uma família de situações-problema.

De Ketele	1999	Adota-a como um conjunto ordenado de capacidades (atividades) que são exercidas sobre os conteúdos em uma determinada categoria de situações para resolver problemas apresentados por estas.
Bronckart	1999	Entende-a como o conjunto de capacidades que são mobilizadas quando os saberes e o domínio da língua são colocados em ação.
Roegiers	2004	Define-a como um conjunto integrado de capacidades que permite – de maneira espontânea – apreender uma situação e responder a ela mais ou menos pertinentemente.
Charau-deau/ Maingue-neau	2004	Transportaram a noção de competência para o plano dos modelos disponíveis na sociedade, a competência discursiva liga-se às regras de formação do discurso na consciência individual, mas se mantém subordinada a uma consciência interdiscursiva.

Quadro 1 – Conceitos de competência
Fonte: elaboração própria

Observa-se no quadro 1 uma evolução no conceito de competência desde o trabalho de Chomsky. Por um lado, Dell Hymes, Le Boterf e Perrenoud enfatizam os aspectos pragmáticos, pois estão preocupados com as condições de adequação dos recursos individuais às circunstâncias sociais e com a participação efetiva dos sujeitos na sociedade.

Baltar (2003, p. 16ss), ao analisar essas proposições, salienta o fato de as comunidades se distinguirem pelos modos de desenvolvimento do potencial inerente aos sistemas linguísticos, pois a língua é o que aqueles que a falam podem fazer de seu uso. As ocasiões e os objetivos de usá-la, assim como os sistemas de valores e de crenças, que são manifestos pela linguagem, promovem as

distinções e definem o papel fundamental que possui na vida de cada indivíduo. A maneira como os sujeitos se inserem nos ambientes discursivos, estabelecidos pelas instituições sociais, indica domínio no manejo dos diversos gêneros textuais e níveis de interação social.

Nessa dinâmica, os sujeitos colocam em uso modelos de conhecimentos implícitos – que respeitam uma lógica estruturada de organização dos conteúdos, cujas regras determinam a estrutura sequencial das proposições do texto (superestrutura) – e estabelecem um diálogo direto ou indireto com o(s) interlocutor(es) com quem se relacionam.

Por outro lado, as formulações de De Ketele, Bronckart, Roegiers e Charaudeau/Maingueneau introduzem o conceito de capacidade em associação ao de competência, gerando uma nova discussão.

Se a capacidade é o poder e a aptidão para fazer algo, é uma atividade que se exerce e que permite realizar inúmeras operações mentais. Considerando os estudos de Leontiev (1979), que trabalhou na perspectiva da teoria histórico-cultural da atividade, o homem não reage mecanicamente aos estímulos do meio, mas, pela ação, transforma os objetos e fenômenos do mundo circundante, assim como os sujeitos presentes na interação. Na relação do homem com a realidade objetiva, também transforma a si mesmo e gera formas de organização que interferem continuamente na sociedade, sendo o sujeito, portanto, ao mesmo tempo, produto da vida externa e criador de realidades.

Quando o homem realiza uma atividade, coordena inúmeros componentes (necessidades, objetivos, ações, operações), que estão interligados de maneira complexa, em um constante estado de transformação e mudança, por isso as capacidades podem se desenvolver continuamente e evoluir à medida que as ações são realizadas, tendo em vista as necessidades que as desencadeiam e/ou os objetivos estabelecidos.

Para Meirieu (1998, p. 130), experimentalmente essas duas realidades, competências e capacidades, não são isoláveis, pois uma competência só pode se exprimir através de uma capacidade e uma capacidade jamais pode funcionar sobre o nada; podem apenas ser isoladas por uma operação artificial. Tal artifício, contudo, tem um mérito: “permite que o prático se sirva desses conceitos para esclarecer sua atividade, ordenar suas abordagens, definir o alvo de seus dispositivos, avaliar seus resultados...” Apesar disso, a consciência das singularidades entre os conceitos auxilia a definir os meios mais apropriados para desenvolvê-las.

Capacidade	Competência
1. Desenvolve-se segundo o eixo do tempo	1. Desenvolve-se segundo o eixo das situações
2. Evolutiva com o tempo	2. Interrompida em determinado momento
3. Relacionada a um conjunto não limitativo de conteúdos	3. Relacionada a uma categoria determinada de situações
4. Atividade que pode ser realizada livremente	4. Atividade finalizada, que entra no âmbito de uma tarefa
5. Caráter integrador, não necessariamente presente	5. Mobilização de um conjunto integrado de recursos, especialmente de capacidades
6. Especialização possível, mas em termos sensoriais e cognitivos	6. Especialização em termos de qualidade da execução de uma tarefa (“desempenho”)

Quadro 2 – Comparação entre os conceitos de capacidade e de competência
Fonte: Roegiers; De Ketele (2004, p.50)

A análise do quadro 2 indica que as capacidades possuem três características principais: podem transitar entre as disciplinas

escolares ou áreas de conhecimento (transversalidade), são desenvolvidas ao longo da vida (evolutividade) e interação, ou seja, combinam-se entre si, gerando novas capacidades (transformação), sempre em situações que colocam as pessoas em relação (relações interpessoais e sociais).

As capacidades de linguagem estão estritamente ligadas às atividades humanas, isto é, às estruturas materiais e simbólicas que se orientam de acordo com determinadas finalidades individuais ou de grupo. Como as atividades são objetos das ações humanas que estruturam o agir e as representações de um ser singular, estabelecem modalidades e condições de participação diante das mais variadas situações.

As competências, por sua vez, apresentam quatro características comuns: 1) conhecimentos, saberes de experiências, esquemas, automatismos, capacidades, habilidades de diferentes tipos, etc. são interligados em um conjunto integrado (mobilização de recursos); 2) são inseparáveis da possibilidade de agir e cumprem funções sociais, mesmo que sejam identificadas apenas pelo sujeito da ação (caráter finalizado); 3) só podem ser compreendidas em referência às situações em que são exercidas (ligação a famílias de relações); 4) podem ser medidas na qualidade da execução de tarefas e na qualidade dos resultados (avaliabilidade)³.

As competências discursivas, em particular, assumem valores diferentes, segundo o sentido dado ao termo *discurso*, mas é evidente sua oposição ao conceito de competência linguística, introduzido por Chomsky. Apesar da diversidade, designam o domínio das regras de *uso* da língua nas diversas situações (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 101).

Na perspectiva da integração de aprendizagens, os conceitos, as aquisições, as

³ A síntese das características das competências foi adaptada da obra de ROEGIERS & DE KETELE, 2004, p. 35ss.

modalidades de formação, os métodos pedagógicos, as disciplinas e as próprias aprendizagens, entre outros aspectos, precisam ser interligados, quando se quer dar sentido às aprendizagens e permitir que o sujeito estabeleça vínculos entre suas aquisições.

1.1 Conceito de competência com foco na análise de produções textuais

Apesar do caráter polissêmico e multifacetado, a noção de competência é entendida aqui como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, que se apoia em conhecimentos específicos, mas não se limita a eles. Como acaba revelando a capacidade de gestão de situações cotidianas, requer ações concretas que integrem saber, poder, várias habilidades e esquemas mentais de regulação.

Em um processo interativo, a dialogicidade contribui sobremaneira para o desenvolvimento de competências e das capacidades cognitivas, socioafetivas e gestuais. Entre as habilidades intelectuais, por exemplo, a *compreensão* é ampliada pelas discriminações/identificações múltiplas e pela classificação das informações; a *aplicação*, que pressupõe relações diversas entre sujeitos e também com objetos, vem a ser o procedimento principal para a transferência de aprendizagens e para a generalização de ideias; enquanto a *síntese*, que requer a seleção e vinculação de informações a conteúdos, agrega partes variadas (de diferentes fontes) com a finalidade de criar um novo todo e revela posições do sujeito, pois desencadeia uma nova comunicação.

Como a linguagem humana é uma produção interativa, que decorre das atividades sociais, estabiliza progressivamente os signos, transforma as representações dos organismos humanos e permite a organização de textos, que se diversificam em gêneros do discurso (BRONCKART, 1999, p. 34-35).

Os gêneros são ações sociodiscursivas que permitem agir no mundo e dizer o mundo. Embora sejam relativamente estáveis, os gêneros se constituem em eventos textuais dinâmicos e plásticos. Surgem com base em necessidades e atividades socioculturais, incluindo a relação com inovações tecnológicas, por isso são infinitos (existem tantos gêneros quanto as ações sociais humanas forem capazes de forjar) e estão integrados à vida cotidiana das pessoas. São determinados pela esfera de circulação, pelas necessidades temáticas, pelas interações do conjunto de participantes e pela vontade enunciativa do locutor. “É por meio dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 6).

Diante dessas reflexões, será assumido o seguinte conceito de competência discursiva:

- refere-se à possibilidade de adoção de posições enunciativas que refletem **lugares sociais ocupados** pelo sujeito (eixo das situações);
- por ser uma atividade languageira, reúne diversas **capacidades de linguagem** (de ação, discursiva, linguísticas, argumentativas...), relacionadas ao que é necessário saber e fazer na compreensão e produção de textos (evolução no eixo do tempo);
- em uma perspectiva bakhtiniana, associa-se às capacidades que dizem respeito a estruturas materiais e simbólicas, orientadas para **finalidades enunciativas** e estabelecidas pelo sujeito em uma relação dialógica⁴

⁴ Na relação dialógica, o diálogo é entendido como uma relação entre os elementos constituintes e inseparáveis da interação, o que não se restringe em considerar quem são as pessoas envolvidas, mas tudo que configura a relação (as falas em si, para quem e para quê, incluindo, portanto, expectativas e valores que norteiam a ação simbólica). Ao considerar os motivos, explícitos ou não, conscientes ou não, das trocas verbais, percebe-se que o conteúdo da conversa é consensuado, dissensuado ou concluído na medida em que as ressignificações, praticadas pelos atores,

(integração do eixo das situações ao eixo do tempo).

Os gêneros surgem e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, caracterizam-se por suas funções comunicativas e cognitivas, além de possuírem peculiaridades linguísticas e institucionais. Como são elaborados por um determinado grupo social em certo momento histórico, investigar as competências discursivas é explicitar as capacidades de linguagem, que possibilitam a adaptação do sujeito a situações específicas de uso.

Quando o sujeito discursivo é capaz de acionar adequadamente os mecanismos requeridos pelas situações, que se diferenciam pelo grau de complexidade, revela competências que derivam do equilíbrio das estruturas cognitivas, obtido por meio dos processos de acomodação e assimilação na interação com o meio; das relações de um enunciado singular com outros, produzidos ao longo da história; das posições do sujeito que definem os lugares discursivos ocupados dentro do jogo interacional; do material recolhido na cultura pela memória social inscrita nas práticas; do manejo de conhecimentos e saberes que são construídos socialmente, entre outros aspectos.



Figura 1 – Características do sujeito discursivo
Fonte: elaboração própria

O exercício de escrita, mesmo quando submetido à condição de avaliação, evidencia como o sujeito elabora respostas, no sentido bakhtiniano⁵, às circunstâncias envolvidas na situação de produção. Por estar mergulhado na experiência de mundo, o sujeito mobiliza os mecanismos discursivos de modo a construir sentidos e significar-se.

2 Análise de texto

Ao tomar mais de duas mil escritas, produzidas em todo território nacional, durante o ENEM⁶ de 2004, adotou-se a autoria como a capacidade de escolher e ocupar diferentes lugares sociais em um espaço discursivo e histórico. Diante da problematização

são realizadas ao longo do processo interativo. Isso indica que o significado do diálogo supera o que foi dito e entendido no âmbito individual e no momento da enunciação, tornando o diálogo uma ação supra-individual, cujas relações espaço-temporais estão para além do aqui e agora (BAKHTIN, 1997).

⁵ Para Bakhtin (2010, p. 44), “cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular (*postupok*) responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir”.

⁶ O ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio - foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 1998, para avaliar o desempenho dos jovens ao término da escolaridade básica. Aplicado anualmente aos alunos concluintes e aos egressos do Ensino Médio, desde a primeira edição, o exame é organizado a partir de uma Matriz de Referência baseada em competências e habilidades.

apresentada pela proposta de escrita⁷, o sujeito tem a oportunidade de revelar suas posições discursivas, ao estabelecer diálogos com o outro e com a vida. Embora seu modo de agir esteja cerceado pela situação de exame, o que submete a linguagem a novas regras e coerções (para a realização da tarefa e para o tratamento dos temas, quanto aos critérios de correção e à posição dos examinadores, etc.), os enunciados produzidos pelos sujeitos é uma resposta às condições postas (BAKHTIN, 2003), revelando como os autores concretizam suas posições.

A prova do ENEM sempre requer uma resposta a situações-problema (identificadas na sociedade brasileira). Diante disso, o sujeito realiza um exercício reflexivo no qual necessita mobilizar seus recursos variados e tomar decisões. Na produção textual de um texto dissertativo-argumentativo acerca de um tema proposto, os sujeitos são orientados a utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo dos estudos na educação básica, para selecionar, organizar e relacionar argumentos, fatos e opiniões com a intenção de defender o próprio ponto de vista e suas propostas de intervenção na realidade. As orientações oferecidas aos participantes indicam que os sujeitos devem mobilizar esquemas cognitivos, desejos e paixões (se querem provocar a adesão do outro), elaborar argumentos, selecionar elementos linguísticos adequados, entre outras atividades, para que consigam assumir os lugares discursivos e tomar decisões.

Os aspectos destacados até aqui motivam considerar a produção solicitada pelo ENEM

um texto de opinião, entendido como um gênero escolar⁸. Por ser um gênero que favorece o desenvolvimento de diferentes capacidades, estimula o sujeito a colocar-se discursivamente como autor, a construir imagens relativas aos interlocutores, a considerar o lugar institucional e o momento social de onde se enuncia, entre outras possibilidades.

O texto de opinião solicita a discussão de um assunto em destaque na sociedade, a exploração de um tema cotidiano e a afirmação de um posicionamento enunciativo implicado na situação de produção. Por meio da discussão sobre as modalidades de construção de pontos de vista e do aprimoramento de recursos linguísticos, expressivos e estilísticos, sem os quais o texto perde muito de seu poder de persuasão, o enunciador necessita estabelecer relações que interfiram na constituição dos textos. É certo que esse gênero aproxima-se muito de um artigo de opinião e da coluna política, mas não é necessariamente escrito por profissionais do jornalismo.

O objetivo de persuadir o outro às posições apresentadas, inerente a toda argumentação, orienta as escolhas do sujeito em função dos efeitos de sentido que quer produzir pelo discurso. Na perspectiva dialógica e histórico-cultural, a capacidade argumentativa é desenvolvida por meio do processo de negociação e de sustentação. Na negociação, ocorre o jogo entre perspectivas contrárias, revelando as vozes que constituem o fenômeno dialógico; a revisão e até a transformação de concepções individuais e o exercício da

⁷ Em 2004, os sujeitos deveriam desenvolver o tema *Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?* Para tanto, foram oferecidos os seguintes materiais de apoio: uma charge de Caco Galhardo (2001); um fragmento do texto de Eugênio Bucci (2000) *Sobre ética e imprensa*; um trecho retirado do site *eticanatv*, publicado no mesmo ano; outro fragmento adaptado de um material produzido pelo *Observatório da Imprensa* e os incisos do Artigo 5º da Constituição Federal de 1998.

⁸ Conferir SCHNEUWLY; DOLZ (1999) e um estudo que aprofunda as características do texto de opinião como gênero escolar em: AZEVEDO; REMENCHE. A produção de textos de opinião como recurso para o desenvolvimento de capacidades socioculturais e sociocognitivas. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Isabel%20Cristina%20Michelan%20de%20Azevedo%20\(ABEC\)%20e%20Maria%20de%20Lourdes%20Rossi%20Remenche%20\(ABEC\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Isabel%20Cristina%20Michelan%20de%20Azevedo%20(ABEC)%20e%20Maria%20de%20Lourdes%20Rossi%20Remenche%20(ABEC).pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

expectadores com formação insuficiente para percebê-los (linhas 8-11). Esses recursos servem de justificativas para as posições assumidas na tese (1º parágrafo) e recuperadas na conclusão (1º parágrafo).

No final do primeiro parágrafo, o leitor entende a referência a um filme no título, porque o enunciador faz uma avaliação relativa ao abuso evidenciado nos meios de comunicação, constituindo uma resposta irônica ao problema apresentado pelo exame (linhas 4 e 5).

Diferentes tipos de conhecimentos são articulados ao longo do texto, como na comparação da liberdade de imprensa no período da ditadura e nos tempos atuais (linhas 12-19), utilizada com o objetivo de justificar a necessidade de controle da informação.

Por meio de aspas (linhas 18 e 28), por exemplo, o enunciador critica expressões identificadas em discursos alheios (em outras vozes), concretizando enunciados irônicos (portanto, polifônicos). Evidencia-se, em diferentes partes, o esforço em confrontar realidades diferentes para avaliar uma em relação à outra e defender seu ponto de vista.

O sujeito posiciona-se claramente contra os abusos praticados pela imprensa, apontando situações sociais consideradas equivocadas (linhas 17-28, 23-24). As marcas dessa posição podem ser percebidas na própria seleção situacional e lexical.

Embora não saibamos de quais processos de ensino-aprendizagem o sujeito-autor participou ao longo de sua formação, nessa breve análise percebe-se que o participante do ENEM é capaz de apresentar suas opiniões, argumentos, percepções, etc., indicando as condições que possui para concretizar leituras (mesmo que provisórias) das situações sociais e gestos de interpretação que evidenciam os diálogos estabelecidos pelos sujeitos dentro da cadeia infinita de enunciados na qual estão inseridos (BAKHTIN, 2010; TFOUNI & ASSOLINI, 2008).

Considerações finais

Como todo enunciado é uma resposta ao que já foi dito, percebe-se que o sujeito discursivo concretiza posições, modos de ser no mundo, mobiliza diferentes vozes, associa-se a estereótipos, entre outras possibilidades, evidenciando intenções e razões para as escolhas realizadas. O autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra também é um momento desse acontecimento (BAKHTIN, 2003, p. 175-176).

Diante disso, entende-se a produção textual como um dispositivo legítimo de questionamento do outro e afirmação de concepções, sobretudo quando direcionada à escrita de textos argumentativos, cujas características composicionais necessariamente exigirão estabelecer um processo de negociação que lida com os jogos de verdade e coloca à prova o si mesmo e o outro, o passado e o presente.

Como, ao longo da vida, o sujeito pode desenvolver competências e capacidades discursivas distintas, entre as quais se encontram as capacidades argumentativas, as práticas de produção de texto precisam favorecer espaço de reflexão, de conflito, de crítica e de modificação cognitiva, enfim espaço para múltiplas interações, mas isso requer novas estratégias de ensino-aprendizagem.

Além disso, na perspectiva de uma pedagogia de integração (ROGIERS & DE KETELE, 2004, p. 149-150), mesmo a situação de avaliação de competências pode favorecer a orientação, a regulação e a certificação das aprendizagens, desde que estejam claros os critérios para ação do sujeito-autor.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. ver. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BALTAR, Marcos A. R. **A competência discursiva através dos gêneros textuais**: uma experiência como o jornal de sala de aula. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem**: documento básico. Brasília, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999 [1997].

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Trad. de José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, (Coleção Stvdivm), 1978 [1965].

DE KETELE, Jean-Marie. **Vers de nouveaux modes d'évaluation des compétences**. Louvain-la-Neuve, UCL-CEDILL, 1999.

DELL HYMES **Sur la competence de communication**. Paris: Gallimard, 1984.

LEONTIEV, Alexei. N. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). **The concept of activity in Soviet psychology**. New York: M. E. Sharpe, 1979, p. 37-71. Disponível em:

<<http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses/Folder/documents/LeontievProblemofactivity.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

MACEDO, Lino. Esquemas de ação ou operações valorizadas na matriz ou prova do ENEM. In: Ministério da Educação. **Eixos Cognitivos do Enem**. Brasília: Inep/MEC, 2007.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Trad. de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio**. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 3, n. 11, nov. 1999/jan. 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. Trad. Celia E. A. di Piero. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973.

ROEGIERS, Xavier; DE KETELE, Jean-Maire. **Uma pedagogia da integração – Competências e aquisições no ensino**. 2. ed. Trad. Carolina Huang. Porto Alegre: Artmed, 2004 [2001].

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. n. 11, p. 5-16, maio/jun/jul/ag., 1999.

SILVA, Monica R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

TFOUNI, Leda. V.; ASSOLINI, Filomena. E. P. Interpretação, Autoria e prática pedagógica escolar. **Odisséia** (UFRN), v. 1, p. 1, 2008.

Anexo – Texto produzido para ENEM/2004

Educando para mudar o final do filme

1 Meios de comunicação, trata-se das diversas maneiras que o homem utiliza para trocar informações.
2 Na aldeia global que é o século XXI os meios de comunicações são postos em evidência, à medida que a
3 expansão de mercados e a idéia de mundo globalizado fez crescer a necessidade de utilização dos veículos
4 informacionais. Não é diferente no Brasil onde a televisão torna-se o protagonista dessa trama traba-
5 lhando em um grande filme nacional chamado “Abuso do poder moderno”.

6 No Brasil a liberdade de expressão artística e o fim da censura, resultados de muita luta contra
7 um governo ditatorial e bárbaro, são direitos protegidos por lei. Presentes na constituição de 1988,
8 esses direitos vem sendo utilizados como uma importante arma pela imprensa, que além de apresentar
9 um lado positivo informacional de total necessidade para o país, aproveita desse benefício para também
10 mostrar conteúdos maliciosos, para um povo ainda subdesenvolvido de educação precária com obje-
11 tivo de alienar cada vez mais um povo já alienado.

12 Em décadas passadas, o Brasil passou por um modelo de governo muito cruel, a de Ditadu-
13 ra. Nesses tempos o Estado tinha total controle sobre a imprensa e os meios de comunicação e o
14 direito ao Hábeas Corpus fora suspenso, esse dentre outros fatores tornou o período alvo de
15 inúmeros conflitos. Naquela época a população encontrava-se em sua maior parte engajada e total-
16 mente a par da situação. Diferentemente de hoje em que a nossa nação passa por sérios problemas e
17 a mídia ao invés de honrar a árdua vitória do fim da censura, acaba sendo a grande responsável pela
18 alienação do povo, passando programas totalmente “industrializados” com pouca ou sem nenhum
19 fim social.

20 Portanto, enquanto muitos criticam um dos atuais projetos de nosso excelentíssimo tratar presidente
21 Lula que pretende de uma forma geral censurar um pouco mais a mídia, deveríamos pensar que mesmo
22 não sendo tão positiva e progressista o projeto pode ser mesmo que de forma infeliz de uma primeira
23 tentativa de amenizar o abuso de poder dos meios de comunicação. De forma alguma o direito a liberdade
24 de informação deve ser atingido, o principal problema aliás a base de todos os problemas de nosso povo
25 está na educação. Só educando a população e dando condições dignas para sua criação a sociedade
26 brasileira irá aprender a filtrar o necessário das informações recebidas, só educando a população
27 poderemos por um fim bem interessante para o “abuso de poder moderno” em que o protagonista
28 perca toda sua força para o seu “vilão” o povo.