

Análise lingüístico - discursiva das competências em um texto institucional*

Linguistic-discursive analysis of the competences in an institutional text

Gladys Quevedo-Camargo †

RESUMO

Neste artigo apresento uma análise lingüístico-discursiva de um texto institucional – a Parte 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras - objetivando discutir e refletir sobre as prescrições à formação do futuro profissional da área de Letras a partir das competências e habilidades preconizadas por tal documento e, em última instância, avançar na compreensão das relações entre linguagem e trabalho educacional. Esta análise interpretativa de um texto sobre o trabalho educacional foi desenvolvida sob a perspectiva do interacionismo sóciodiscursivo e com os procedimentos de análise de Bronckart e Machado (2004). Revela que as prescrições são textualizadas de forma vaga, e atemporal, deixando transparecer a representação de um profissional ideal, capacitado com competências e habilidades de forma ampla e completa sem, no entanto, explicitar como essa capacitação deve ocorrer.

Palavras-chave: análise lingüístico-discursiva; interacionismo sóciodiscursivo; curso de letras; textos institucionais; diretrizes curriculares; prescrições.

ABSTRACT

In this article I present a linguistic-discursive analysis of an institutional text –Part 2 in Section 2 of the National Curricular Directives for the ‘Letras’ Course - aiming at discussing and reflecting on the prescriptions to the education of the future professional in the ‘Letras’ area from the competences posed by such a document, and also to advance in the understanding of the relationship between language and educational work. This interpretative analysis of a text about the educational work developed from the sociodiscursive interactionist perspective and the analysis procedures by Bronckart and Machado (2004) reveal that the prescriptions are textualised in a vague and atemporal way, implying a representation of an ideal professional, endowed widely and thoroughly with competences and abilities without, however, making explicit how such qualification should happen.

Key-words: linguistic-discursive analysis; sociodiscursive interactionism; ‘letras’ course; institutional texts; curricular directives; prescriptions.

* Este artigo faz parte da divulgação parcial de estudos desenvolvidos para o projeto de pesquisa Certificação para professores de inglês: em busca de modelos e parâmetros (nº 05093) desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e coordenado pela autora.

† Gladys Quevedo-Camargo é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina e professora da área de inglês do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas nessa mesma universidade.

Introdução

Durante a década de 90 o Brasil passou por uma série de mudanças tendo como pano de fundo a ideologia neoliberal que, em poucas palavras, tem como postulado fundamental o mercado como lei social soberana (BIANCHETTI, 2001) e se constitui num dos pilares da globalização econômica (GISI, 2004). Num contexto de economia livre, onde o bem-estar de cada um é sinônimo de consumo e aquisição de bens a partir do esforço individual, a ênfase passa a ser cada vez maior no desenvolvimento da competência individual do trabalhador.

Nesse cenário, a educação também passou por profundas transformações, na medida em que a função da escola passou a ser a formação de recursos humanos para o mercado (GISI, 2004). Em dezembro de 1996 surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei No. 9.394/96), conhecida popularmente por LDB, regulamentando o sistema de educação no Brasil, e em 1998 surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs), que objetivam orientar o trabalho do professor no ensino fundamental de 5^a. a 8^a. séries.

No âmbito do ensino superior, os cursos de graduação foram um dos focos principais dessas transformações. Em 2001 foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para diversos cursos de graduação, entre eles o Curso de Letras, Parecer CNE/CNS 492/2001 (BRASIL/MEC, 2001), que se norteiam pelos princípios da flexibilidade na organização do Curso de Letras e da consciência da diversidade e heterogeneidade do conhecimento do aluno de graduação. Espera-se que o graduado em Letras seja um profissional com múltiplas competências e habilidades que lhe possibilitem atuar em diferentes frentes de trabalho, por exemplo, como professor, pesquisador, tradutor, revisor de texto, entre outras.[‡]

Há diversos trabalhos que discutem e analisam esse e outros documentos oficiais. Freitas (2004), Machado e Cristovão (2005), Machado e Bronckart (2005) e Palma Filho (2004), por exemplo, abordam os conjuntos de diretrizes sob o ponto de vista do professor em geral, enquanto Gimenez (2005), Gimenez e Cristovão (2004), Paiva (2003, 2005) e Camargo (2007) partem da perspectiva do professor de inglês como língua estrangeira.

Na perspectiva da ergonomia e da psicologia do trabalho, que consideram e analisam o ofício de ensinar como trabalho, é de fundamental importância analisar textos produzidos **sobre** o trabalho, em particular textos escritos pelas instâncias governamentais especialmente para prescrever as condições e os objetivos da ação do professor, porque tais prescrições de-

[‡] “Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, (...)" (BRASIL/MEC, 2001, p. 30)

sempenham um papel decisivo no trabalho do professor. Elas não se restringem ao papel de desencadeadoras da ação do professor, mas também constituem sua atividade (AMIGUES, 2004). Nas palavras de Machado e Cristovão (2005, p.3),

as ‘figuras’ que se constroem sobre os professores e seu trabalho em textos sobre o trabalho educacional de vários tipos podem contribuir decisivamente para a manutenção ou transformação das representações sociais que se constroem sobre eles, e consequentemente, para as próprias auto-representações que esses trabalhadores constroem sobre si mesmos.

Dentre os vários elementos importantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, as competências ocupam uma posição central, pois representam as metas a serem alcançadas e os atributos que o professor deve possuir para atuar em sala de aula; representam o que faz parte (ou deve fazer) da constituição profissional do professor. Portanto, analisar como tais competências se colocam nos textos institucionais significa buscar compreender como o trabalho do professor é representado e prescrito pelas instâncias oficiais.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é apresentar uma análise lingüístico-discursiva da Parte 2, Competências e Habilidades, da Seção 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, Parecer CNE/CNS 492/2001 (BRASIL/MEC, 2001) (ver anexo), trecho em que as competências[§] a serem desenvolvidas nos cursos de Letras são apresentadas.

Justifico o interesse pela análise de um texto oficial, e particularmente pelo trecho escolhido, primeiramente pela convicção de que documentos dessa natureza exercem impacto na constituição do trabalho dos profissionais a que se destinam e no desenvolvimento de representações sociais sobre eles; em segundo lugar, pela importância atribuída à noção de competência observada em discursos oficiais e na sociedade em geral.

Na seqüência discorro brevemente sobre o referencial teórico utilizado para a análise - o Interacionismo Sóciodiscursivo - e a metodologia. Em seguida, apresento alguns resultados da análise e algumas reflexões suscitadas por ela.

O Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD)

O interacionismo social se caracteriza por um posicionamento epistemológico e político que tem como pano de fundo as idéias de Spinoza, Marx e Vygotsky (BRONCKART, 2004; MACHADO, 2005). Sua tese principal é a de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado es-

pecialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**” (BRONCKART, 1999/2003, p. 21) (grifo do autor). Portanto, o ISD considera a historicidade da existência humana impregnada de dimensões sociais e discursivas, e entende a linguagem “como um instrumento semiótico pelo qual o homem existe e age” (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2005, p. 38).

Segundo Machado (2005), no contexto social, os fatos - ou atividades sociais - determinam o funcionamento psíquico e as ações dos seres humanos. Essas atividades realizam-se fundamentalmente nas atividades de linguagem. Dessa forma, os homens produzem instrumentos ou ferramentas lingüísticas com as quais transformam tudo o que os circunda. Na medida em que as atividades de linguagem vão se diferenciando historicamente, novos instrumentos e ferramentas vão surgindo para responder à necessidade de diferenciação.

Através desse mesmo mecanismo, novas formas semióticas aparecem para regular as novas atividades de linguagem, que paulatinamente acabam se constituindo em ‘modelos’ para ações de linguagem futuras (BRONCKART *apud* MACHADO, 2005). Estes ‘modelos’, imbuídos de valores sociais referenciais, comunicativos e culturais, transformam-se em construtos históricos (que chamamos de gêneros), cuja apropriação é essencial para nossa inserção na sociedade.

O trecho analisado neste artigo pertence a um texto reconhecido socialmente como “documento oficial”, na medida em que é produzido por uma instância governamental que geralmente impacta sobre a organização das classes profissionais, a distribuição do tempo disponível, os objetivos do ensino, as rotinas da interação, as ações a serem desenvolvidas pelo profissional, entre outros (MACHADO; BRONCKART, 2005).

Apesar de se apresentarem de formas variadas e serem de difícil categorização (a exemplo de textos pertencentes a outros gêneros, que são claramente identificáveis), Paveau (1999 *apud* MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 189) apresenta as seguintes características para os textos prescritivos oficiais:

- O autor do texto é ao mesmo tempo institucional e coletivo; seu estatuto hierárquico é claramente expresso;
- Em geral há três protagonistas centrais: o produtor do discurso, o agente do agir prescrito, e o beneficiário desse agir;

[§] Para uma discussão sobre o termo ‘competência’ e sua variedade terminológica ver Camargo (2007).

- O produtor do discurso é uma autoridade institucional cujas marcas enunciativas são apagadas;
- O agente do agir prescrito é representado como ‘ele’ (o educador), determinado por marcas lingüísticas generalizantes;
- O beneficiário desse agir, o aluno, é representado como o beneficiário da ‘dádiva’;
- As relações entre esses três protagonistas se estruturam na forma “O Produtor diz para o Agente agir para o Beneficiário”.

Adam (2001 *apud* MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 187-188) também trata das características do gênero ‘documento oficial’. Ele apresenta três propriedades enunciativas desse tipo de texto:

- É produzido por especialistas de uma determinada área e sua presença enunciativa é apagada;
- Menciona um destinatário (ou agente das ações prescritas) aberto, buscando atingir todos os leitores-usuários; as marcas lingüísticas que evidenciam essa abertura são o uso do pronome pessoal da segunda pessoa (singular ou plural) ou de sujeito oculto seguido por verbo no infinitivo;
- Parece ser regido por um ‘contrato de felicidade’, que garante sucesso e o alcance das metas propostas ao leitor-usuário caso ele aja conforme as recomendações do texto.

A partir dessa breve exposição dos fundamentos teóricos que embasaram este trabalho, passo agora à metodologia utilizada para a análise do texto.

Metodologia

Para desenvolver a análise do texto escolhido utilizei os procedimentos de análise linguístico-discursivos de Bronckart e Machado (2004) que, em poucas palavras, prevêem:

(1) o levantamento de informações sobre o contexto sócio-interacional da produção do texto, objetivando buscar informações sobre as razões para a existência do texto, as circunstâncias de sua produção, quem o escreveu, a pedido de quem, e quaisquer outras informações que possam ter influenciado sua elaboração;

(2) a análise das características globais do texto, que são aquelas que se mostram visíveis ao leitor, ou seja, disposição gráfica do texto no papel, títulos e subtítulos, imagens, cores, entre outros aspectos;

(3) a análise da sua arquitetura textual, ou seja, da materialidade textual propriamente dita, que por sua vez, possui três componentes:

(a) a identificação da infra-estrutura geral, composta pelo plano geral, tipos de discurso e tipos de seqüência. O plano geral é revelado através da verificação do planejamento do conteúdo temático do texto, que é de natureza cognitiva, não lingüística. Os tipos de discurso são segmentos de texto ou até mesmo um texto inteiro que apresentam características próprias com formas lingüísticas identificáveis em diferentes níveis (semântico-pragmático, morfossintático, psicológico, da planificação e do texto) (BRONCKART, 1999/2003). Há quatro tipos de discurso básicos: o interativo, o teórico, o relato-interativo e a narração. Finalmente, os tipos de seqüência revelam a organização seqüencial ou linear do conteúdo temático do texto. A análise dessa organização e das estruturas sintáticas revela a lógica e a hierarquização das representações e os conhecimentos do agente produtor do texto. Há seis tipos de seqüências: descriptiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva e dialogal (MACHADO, 2005).

(b) a análise dos mecanismos de textualização. O ISD preconiza a existência de três mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal (BRONCKART, 1999/2003). A conexão está ligada à marcação das articulações da progressão temática por meio de organizadores textuais como conjunções ou conectivos, advérbios ou locuções adverbiais ou grupos preposicionais. A coesão nominal é realizada por meio de anáforas, que utilizam unidades como os pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, e também sintagmas nominais. Sua função é introduzir os temas e/ou personagens novos e garantir que sejam retomados ou substituídos ao longo do texto. Finalmente, a coesão verbal tem como função assegurar a organização temporal ou hierárquica dos processos verbalizados no texto, que se realizam basicamente por meio dos tempos verbais.

Além disso, Bronckart e Machado (2004) distinguem dois tipos de relações predicativas: as diretas, em que a relação sujeito-verbo é neutra, ou seja, o verbo da oração não é precedido de nenhuma forma (um meta-verbo) que lhe atribua valor modal, aspectual ou psicológico, e as indiretas, quando o verbo é precedido de formas com tais valores.

(c) a análise dos mecanismos enunciativos. Esses mecanismos contribuem para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto (BRONCKART, 1999/2003). Eles buscam elucidar os posicionamentos enunciativos, ou seja, as posições assumidas pelo produ-

tor do texto, as vozes sociais ou institucionais expressas implícita ou explicitamente no texto, e as modalizações, que são as avaliações formuladas sobre aspectos do conteúdo temático.

De forma geral, as modalizações têm como objetivo transmitir comentários ou avaliações oriundos dos produtores do texto através de marcas lingüísticas, como advérbios, verbos ou locuções de diversos tipos. Elas podem ser divididas em quatro tipos: lógicas ou epistêmicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas (BRONCKART, 1999/2003). As modalizações lógicas ou epistêmicas expressam o julgamento de valor de verdade, apresentando as proposições do texto como (in)certas, (im)possíveis ou (im)prováveis, e são marcadas normalmente por verbos como *dever* e *poder*. As modalizações deônticas expressam uma avaliação do que é dito à luz dos valores sociais presentes no texto, apresentando os fatos como socialmente permitidos, desejáveis ou necessários, e são freqüentemente marcadas por verbos ou locuções do tipo *dever*, *ser necessário* e *ser obrigatório*, entre outros. As modalizações apreciativas se relacionam à avaliação ou ao julgamento de aspectos do conteúdo temático do texto, e são representadas, por exemplo, pelos verbos *gostar*, *apreciar* e *odiar*. Finalmente, as modalizações pragmáticas se referem à explicitação da responsabilidade de algum elemento que compõe o conteúdo temático com respeito às suas ações, intenções, motivos e capacidades de ação. Elas são representadas, por exemplo, por verbos como *poder* e *saber*.

Apresento a seguir as partes da análise mais pertinentes ao desenvolvimento deste artigo.

Análise e discussão

Há sempre certa dificuldade para se obter informações sobre o *contexto sócio-interacional de produção* de textos oficiais. No caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (DCL), não foi possível identificar com exatidão quem as escreveu, onde e quando. No entanto, foi possível constatar que elas substituíram a obrigatoriedade do currículo mínimo que havia sido extinta pela LDB de 1996 e foram aprovadas pelo Conselho de Educação Superior (CES) em 3 de abril de 2001, constituindo-se, assim, numa forma de concretização das reformas educacionais guiadas pela ideologia neoliberal mencionadas na introdução deste trabalho (PAIVA 2003).

Com relação às *características globais do texto*, observa-se que o texto completo das DCL está inserido nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Biblioteconomia, Arquivo-

logia e Museologia. Ele se compõe de duas partes: Introdução e Diretrizes Curriculares. A parte de Diretrizes Curriculares se subdivide em cinco partes: (1) Perfil dos formandos; (2) Competências e habilidades; (3) Conteúdo curriculares; (4) Estruturação do curso; e (5) Avaliação.

O trecho das DCL selecionado para análise, Parte 2 – Competências e habilidades, é composto por três parágrafos, sendo que o segundo parágrafo possui 8 itens.

Ao passar à análise da *arquitetura textual*, inicialmente verifiquei o *plano geral do texto*. Aqui, é possível constatar que o conteúdo temático da parte Competências e habilidades está organizado da seguinte forma:

- 1º. Parágrafo: o que deve constituir o graduado em Letras;
- 2º. Parágrafo: apresenta as oito competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no curso de Letras para que o graduado possa atuar como professor, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de texto, roteirista, secretário, assessor cultural, entre outros.
- 3º. Parágrafo: discorre sobre o tipo de profissional que deverá resultar do processo de aprendizagem conduzido no curso de Letras que esteja em conformidade com o exposto nos dois primeiros parágrafos.

Com relação aos *tipos de discurso*, ao analisar a Parte 2 – Competências e habilidades das DCL observa-se a predominância do discurso teórico, pois não há marcas de referência nem dos produtores nem dos leitores do texto, nem tampouco marcas de referência ao tempo ou lugar de produção. Isso confere ao trecho (e ao texto completo das DCL) um caráter autônomo com relação ao conteúdo e à situação de produção da mensagem. O uso do presente genérico torna o conteúdo não restrito ao momento da produção, caracterizando-o como disjunto e atemporal.

Na parte dos *mecanismos de textualização*, a análise da *conexão*, particularmente das conjunções ou locuções conjuntivas forneceu os dados abaixo. Os exemplos da coluna da direita mostram o contexto em que as conjunções ou locuções aparecem. Os números entre parênteses se referem às linhas em que os exemplos aparecem no trecho das Diretrizes reproduzido em anexo.

Conjunções/ Locuções conjuntivas	Tipo	Contexto
Tanto ... quanto	Locução conjuntiva subordinativa comparativa	...tanto em língua materna quanto em língua estrangeira... (01)

Nesse sentido	Locução conjuntiva coordenativa explicativa	Nesse sentido, visando... (05)
Em termos de	Locução conjuntiva subordinativa integrante	...e escrita, em termos de recepção... (11)
De acordo com	Locução conjuntiva subordinativa conformativa	...atualizada, de acordo com a dinâmica... (16)
Além da	Locução conjuntiva coordenativa aditiva	...profissional que, além da base... (25)
Também	Locução conjuntiva coordenativa aditiva	Deverá ter, também, a capacidade... (26)
Ainda	Locução conjuntiva coordenativa aditiva	...deverá, ainda, estar compromissado... (29)

Quadro 1: Conjunções e locuções conjuntivas na Parte 2 – Competências e habilidades das Diretrizes dos Cursos de Letras.

O quadro acima mostra que, no trecho analisado, encontramos um total de sete conjunções ou locuções conjuntivas. Observa-se que, além das locuções conjuntivas claramente aditivas, as demais também possuem um caráter de soma de informações ou, mais apropriadamente, acúmulo de atribuições para o destinatário da mensagem (no caso, os responsáveis pelos Cursos de Letras). Isso nos leva a comprovar a abrangência e complexidade do trabalho dos profissionais que atuam nesse contexto, pois as atribuições previstas por esse documento pressupõem que eles desenvolvam nos alunos em formação uma enorme gama de conhecimentos, competências e habilidades.

Também parte dos *mecanismos de textualização*, na coesão nominal observou-se a freqüência dos substantivos, a função sintático-semântica dos protagonistas (substantivos com maior ocorrência), os adjetivos associados a eles e os pronomes presentes no texto.

Foi possível contatar que a Parte 2 – Competências e habilidades das DCL possui densidade nominal elevada, apresentando 97 substantivos num total de 320 palavras (30,3%). O Quadro 2 mostra os que ocorreram com maior freqüência.

Substantivos	Freqüência (vezes)
Língua	5
Formação	5
Letras	4
Domínio	4
Profissional(is)	3
Ensino	3
Competências	2
Habilidades	2
Desenvolvimento	2
Processos	2
Aprendizagem	2

Quadro 2: Substantivos mais freqüentes na Parte 2 – Competências e habilidades das Diretrizes dos Cursos de Letras.

É interessante observar que apesar do título dessa parte das DCL ser “Competências e habilidades”, cada uma dessas palavras aparece duas vezes nesse trecho. Embora não haja definição do que significam para os autores do texto, elas são consideradas múltiplas (linha 03), e apresentadas como equivalentes a domínio (de diversos elementos), utilização (da língua materna e estrangeira e de recursos), percepção e reflexão.

O foco nominal concentra-se claramente nas línguas materna e estrangeira e na formação acadêmica, profissional e universitária. A freqüência maior dos substantivos ‘língua’ e ‘formação’ indica que eles são os protagonistas principais do trecho analisado. No próximo quadro podemos observar essas duas palavras, seus papéis sintáticos e semânticos, os tipos de oração em que aparecem e exemplos retirados do texto.

Protagonista	Função sintática	Função semântica	Tipo de oração	Verbo ou locução verbal
Língua	Complemento do sujeito	Instrumental	Passiva	Deverá ser identificado (01)
	Complemento do sujeito	Instrumental	Passiva	Deverá ser identificado (01)
	Complemento verbal	Objetivo	Ativa	Demandem (06)
	Complemento verbal	Objetivo	Ativa	Deve contribuir (10)
	Complemento verbal	Objetivo	Ativa	Deve contribuir (10)
Formação	Complemento adverbial	Instrumental	Passiva	adquiridas (03)
	Complemento verbal	Objetivo	Ativa	Visando à (05)
	Complemento verbal	Objetivo	Ativa	Fundamentam (15)
	Complemento verbal	Objetivo	Ativa	Deverá ser (24)
	Complemento verbal	Atributivo	Ativa	Compõem (28)

Quadro 3: Análise sintático-semântica dos protagonistas centrais na Parte 2 – Competências e habilidades das Diretrizes dos Cursos de Letras.

O quadro acima nos mostra o substantivo “língua” desempenhando tanto o papel de instrumento de identificação do graduado em Letras quanto o papel de objetivo do curso de Letras. Dessa forma, a redação desse trecho das DCL indica que, na verdade, a língua materna ou estrangeira é o grande foco do curso. Sendo assim, os autores do texto parecem deixar claro que a competência lingüística (materna ou estrangeira) é o elemento central da formação do aluno de Letras, e permeia todas as outras competências e habilidades.

Quanto ao substantivo “formação”, ele é apresentado como instrumento para a aquisição de competências e habilidades, como objetivo do curso de Letras, da aquisição de competências e habilidades, e também do processo de aprendizagem. À formação também se atribui um status multifacetado composto por diversos saberes multidisciplinares. Essa profusão de

papéis parece atribuir à formação certa indefinição do que a constitui e do que se espera dela de fato.

Ao fazermos um levantamento dos adjetivos relativos aos protagonistas centrais ‘língua’ e ‘formação’, temos o quadro abaixo, que reforça a idéia da língua materna/portuguesa como foco da formação, e coloca a noção de formação universitária/profissional/acadêmica como principal objeto da prescrição do trecho analisado.

Protagonistas	Adjetivo
Língua	Materna (01) Estrangeira (01 e 10) Estudada (06) Portuguesa (10)
Formação	Acadêmica (04) De profissional(is) (05 e 24) Profissional (15) Universitária (28)

Quadro 4: Protagonistas e seus adjetivos na Parte 2 – Competências e habilidades das Diretrizes dos Cursos de Letras.

A Parte 2 – Competências e habilidades das Diretrizes dos Cursos de Letras apresenta somente dois pronomes, ambos possessivos: ‘sua(s)’, que aparece cinco vezes, e ‘dela’, que aparece uma vez. O Quadro 5 mostra os pronomes e seus referentes.

Pronomes	Referente ...	Freqüência
Sua (s)	ao graduado em Letras (03) ao graduado em Letras (15) ao graduado em Letras (30) às línguas estudadas (06) às línguas estudadas (10)	5
Dela	À formação acadêmica (04)	1

Quadro 5: Pronomes na Parte 2 – Competências e habilidades das Diretrizes dos Cursos de Letras.

A utilização desses pronomes parece acentuar a responsabilidade atribuída ao estudante do curso e a individualização do percurso de formação.

Finalmente, como último componente dos *mecanismos de textualização* temos a *coesão verbal*. O trecho analisado apresenta 21 verbos ou locuções verbais, que são mostrados no Quadro 6 juntamente com o tipo de oração em que aparecem.

Verbo ou locução verbal	Tipo de oração
Deverá ser identificado (02/03)	Passiva
Adquiridas (03)	Passiva
Visando (05)	Ativa

Demandem (05)	Ativa
Atuar (06)	Ativa
Deve contribuir (08)	Ativa
Fundamentam (15)	Ativa
São (20)	Ativa
Permitam (22)	Ativa
Deverá ser (24)	Ativa
Esteja (25)	Ativa
Atuar (25)	Ativa
Deverá ter (26)	Ativa
Resolver (26)	Ativa
Tomar (26)	Ativa
Trabalhar (27)	Ativa
Comunicar-se (27)	Ativa
Compõem (28)	Ativa
Deverá estar compromissado (29)	Ativa
Deverá ampliar (31)	Ativa
Compreender (31)	Ativa

Quadro 6: Verbos ou locuções verbais na Parte 2 – Competências e habilidades das Diretrizes dos Cursos de Letras.

O grande número de verbos e locuções verbais na voz ativa e os tempos verbais utilizados (principalmente futuro do indicativo, presente do subjuntivo e presente do indicativo) condizem com o objetivo do texto: o de apresentar prescrições para o trabalho dos responsáveis pelos cursos de Letras. Essas opções verbais denotam ordem, certeza e veracidade.

Quanto às relações predicativas, o Quadro 6 mostra que o trecho analisado das DCL possui 15 verbos ou locuções verbais com relações predicativas diretas, com verbos no presente genérico ou no infinitivo. Como exemplo, temos *visando* (linha 05), *fundamentam* (linha 15), *resolver* e *tomar* (linha 26). A utilização freqüente desses tempos enfatiza a assertividade e a veracidade que os produtores da mensagem desejam atribuir a ela, e acentuam a a-temporalidade do texto.

As seis locuções verbais restantes são exemplos claros de relações predicativas indiretas com valor deônico, pois todas contêm o verbo ‘dever’ explicitando os determinantes externos do agir dos vários actantes^{**} mencionados no texto. Alguns exemplos são *deverá ser identificado* (linhas 02 e 03), *deve contribuir* (linha 08) e *deverá ser* (linha 24).

Passando para os *mecanismos enunciativos*, no texto analisado o agente-produtor não se manifesta. As *vozes* sociais estão implícitas, pois não há marcas lingüísticas específicas que

^{**} Actante é qualquer pessoa implicada no agir do texto (BRONCKART; MACHADO, 2004).

as revelem. Condizente com o discurso teórico, o autor mantém um posicionamento distanciado com relação aos interlocutores, buscando transmitir, como já comentado, objetividade e veracidade. Em consonância com as características apresentadas por Paveau e Adam mencionados no início deste trabalho, apesar das marcas enunciativas estarem apagadas, o autor do texto é claramente percebido como institucional.

Com respeito às *modalizações*, na Parte 2 – Competências e habilidades das DCL, não foram identificadas modalizações apreciativas ou pragmáticas. A modalização que mais chama a atenção é do tipo deôntica, expressando claramente a força do texto oficial e o caráter compulsório do seu conteúdo. A seguir, alguns exemplos:

“O graduado em Letras (...) deverá ser identificado por múltiplas competências...” (01-03)

“... o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento...” (08-09)

“O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional ...” (24)

Também encontramos nesse trecho um exemplo de modalização epistêmica, onde um determinado tipo de conhecimento é apresentado como elemento possibilitador do trabalho em sala de aula.

“Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição...” (22)

Considerações finais

Neste trabalho, apresentei brevemente uma análise lingüístico-discursiva de um texto institucional – a Parte 2 da Seção 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras. Meu objetivo foi investigar como as prescrições com foco nas competências são textualizadas nesse trecho do documento oficial, que almeja incidir diretamente no trabalho dos formadores dos profissionais graduados em Letras, por meio das normas e metas ditadas pelo plano geral do texto.

Esta análise, corroborando estudos anteriores (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2005; MACHADO; CRISTOVÃO, 2005, por exemplo), revela um texto vago e atemporal, produzido por autoridades institucionais que não aparecem explicitamente no texto, pois suas marcas enunciativas estão apagadas. As escolhas verbais e lexicais atribuem ao texto tom de veracidade, certeza e sucesso garantido caso as prescrições colocadas sejam buscadas e executadas.

Os protagonistas centrais são a língua (materna/estrangeira), confirmado que a competência lingüística é o elemento essencial a permear o desenvolvimento de competências e habilidades, e a formação (acadêmica/universitária/profissional). As competências e habilidades são apresentadas como frentes múltiplas a serem desenvolvidas pelo profissional que atua no curso de Letras.

Cabe neste momento perguntarmos o real impacto desse texto – que representa os objetivos do formador no Curso de Letras – no trabalho realizado nas faculdades e universidades Brasil afora. Esta análise revela, principalmente por meio do discurso teórico e dos tempos verbais utilizados, um texto distanciado do destinatário (o formador, que nem aparece no texto!) que, no entanto, lhe atribui inúmeras tarefas sem lhe indicar como elas devem ser cumpridas. Em outras palavras, preconiza-se o desenvolvimento de competências e habilidades no acadêmico de Letras, mas não se deixa claro ao formador como fazê-lo.

Por último, é importante refletir sobre o tipo de representação que se constrói do profissional de Letras, e particularmente do professor, em textos como o que analisei aqui. Por um lado, a representação dos graduados em Letras e professores que muitas vezes transparece nas vozes de pessoas ligadas à educação parece ser a de profissionais com capacitação insuficiente em todos os aspectos da formação. Tais vozes sugerem também que o Curso de Letras não forma adequadamente, ou seja, não desenvolve satisfatoriamente as competências e habilidades necessárias. Por outro lado, a Parte 2 das Diretrizes para os Cursos de Letras expressa a representação de um profissional ideal e idealizado, capacitado de forma plena e com domínio de uma gama de conhecimentos. Temos, assim, dois extremos. Aproximá-los por meio do estabelecimento de metas mais claras e concretas parece ser o caminho para uma formação que atenda às expectativas da sociedade, da academia e das instâncias governamentais.

Referências

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 35-53.
- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL/MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras – Parecer CNE/CNS 492/2001 de 03 de abril de 2001. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso 16 março 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999/2003.

_____. Commentaires conclusifs. Pour um développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. In: *Caleidoscópio*, Vol 02, n° 02, jul/dez 2004. p.113-123

_____.; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 131-163.

CAMARGO, Gladys Plens de Quevedo Pereira de. *Exame internacional para professores de inglês: uma análise na perspectiva sócio-interacionista*. 214 f, 2007, Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAY-DECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 35-59.

FREITAS, Helena Costa Lopes de Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 89-115.

GIMENEZ, Telma. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/Inglês. In: TOMITCH, Lêda Maria Braga, ABRAHÃO, Maria Helena Vieira, DAGHIAN, Carlos; RISTOFF, Dilvo I.. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, v. 8, p. 331-343.

_____.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 4, n. 2, 2004, p. 85-95.

GISI, Maria Lourdes. Acesso e permanência na educação superior: as políticas educacionais em questão. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (Orgs.). *XII ENDIPE - Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Práticas Sociais: Aulas, Saberes e Políticas*. 1ª ed. Curitiba: Editora Champagnat, 2004, v. 4, p. 269-282.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

_____.; BRONCKART, Jean-Paul. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. In: *D.E.L.T.A.*, 21:2, 2005. p.183-214.

_____.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: *Anais do Congresso International Educação e Trabalho: representações sociais, competências e trajectórias profissionais*. Aveiro, Portugal, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti. (Orgs.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UNB, 2003. p.53-84.

_____. O novo perfil dos cursos de licenciatura em letras. In: TOMITCH, Lêda Maria Braga, ABRAHÃO, Maria Helena Vieira, DAGHIAN, Carlos; RISTOFF, Dilvo I.. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis, UFSC, 2005. p.345-363.

PALMA FILHO, João Cardoso. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p.145-167.

Anexo

Trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras. Parecer No. CNE/CES 492/2001 (reproduzido como no documento original)	
01	O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica
02	ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser
03	identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua
04	formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.
05	Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da
06	língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos
07	literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários,
08	assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o
09	desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:
10	domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas
11	manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
12	Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico,
13	educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
14	Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas
15	e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
16	Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de
17	trabalho;
18	Percepção de diferentes contextos interculturais;
19	Utilização dos recursos da informática;
20	Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e
21	aprendizagem no ensino fundamental e médio;
22	Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transposição dos
23	conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.
24	O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que,
25	além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em
26	áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões,
27	trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinar idade dos diversos
28	saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras
29	deverá, ainda, estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e
30	educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho.
31	Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a
32	importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento
33	profissional.