

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**

**Doutorado em Educação**

**MILENA MORETTO**

**UM MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO TRABALHO DE  
CONCLUSÃO DE CURSO E UMA PERSPECTIVA DE  
TRABALHO EM SALA DE AULA**

**Itatiba**

**2014**

**MILENA MORETTO – RA: 002201001134**

**UM MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO TRABALHO DE  
CONCLUSÃO DE CURSO E UMA PERSPECTIVA DE  
TRABALHO EM SALA DE AULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Linguagem, Discurso e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Bueno

**Itatiba**

**2014**

800.1  
M843m      Moretto, Milena.  
Um modelo didático do gênero trabalho de conclusão  
de curso e uma perspectiva de trabalho de sala de aula /  
Milena Moretto. -- Itatiba, 2014.  
212 p.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Educação da Universidade São  
Francisco.  
Orientação: Luzia Bueno.

1. Trabalho de conclusão de curso. 2. Linguagem  
Acadêmica. 3. Interacionismo sociodiscursivo.  
4. Modelo didático. 5. Sequência didática. 6. Análise do  
discurso. I. Bueno, Luzia. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias do Setor de  
Processamento Técnico da Universidade São Francisco

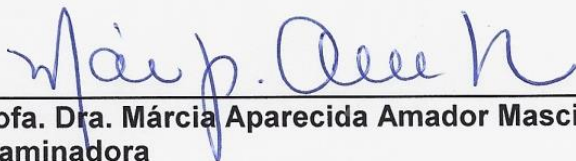
**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**  
**EM EDUCAÇÃO**

Milena Moretto defendeu a tese "UM MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E UMA PERSPECTIVA DE TRABALHO EM SALA DE AULA" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 25 de junho de 2014 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



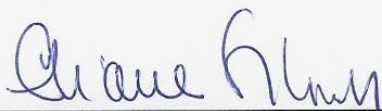
---

**Profa. Dra. Luzia Bueno**  
**Orientadora e Presidente**



---

**Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia**  
**Examinadora**



---

**Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada**  
**Examinadora**



---

**Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella**  
**Examinadora**



---

**Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães**  
**Examinadora**

A Deus, pela força e presença.

Aos meus amados pais, Antonio Claudio Moretto (*in memoriam*) e Neusa Maria Luvison Moretto; à Mariana, minha querida irmã, e ao Marcio, meu amor, pelo muito que lhes neguei na escritura de mais esse texto.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Supremo Senhor, voz que me atende em todas as horas e que me levanta quando as forças parecem não ser suficientes.

A meus queridos pais Antonio Claudio Moretto (*in memoriam*) e Neusa Maria, por tudo que fizeram por mim desde os meus primeiros passos; vozes que guiam e iluminam meu caminho. A vocês, meu eterno amor, respeito e gratidão.

À Mariana, minha irmã, por me fazer buscar sempre o Maior e dar a força que precisava nos momentos necessários.

Ao Marcio, meu amor, por toda a compreensão, por toda força e incentivo e por oferecer seu ombro amigo nos momentos mais difíceis.

À professora Luzia Bueno, minha orientadora, por tudo que compartilhamos.

À Claudia Abreu, pela amizade infinita, por me fazer descobrir que quem tem um amigo tem tudo.

Às professoras Adair Mendes Nacarato, Marcia Ap. Amador Mascia e Eliane Gouvêa Lousada, pelas intervenções feitas durante a qualificação.

Às professoras Dra. Maria de Fátima Guimarães, Dra. Marcia Ap. Amador Mascia, Dra. Eliane Gouvêa Lousada, Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella pelo diálogo realizado durante o exame de defesa.

À professora Regina Grando, pelo incentivo e escuta.

Ao meu amigo e mestre Carlos Eduardo Pizzolatto, por toda confiança, amizade e diálogo.

Aos meus colegas de trabalho, do qual participam muitas e muitas vezes, por cada momento de escuta e de troca de experiências.

A todos os meus professores, por todo conhecimento compartilhado durante os anos de formação.

À Universidade São Francisco, pela bolsa concedida para que eu pudesse realizar essa pesquisa e por todo aprendizado ofertado desde quando iniciei o curso de Letras. A essa instituição, meu respeito e gratidão.

À Secretária da Educação do Município de Itatiba, profa. Maria de Fátima Polesi Lukjanenko, por ter me concedido licença durante um ano e vários materiais do Curso de Pedagogia necessários para a realização desse trabalho.

À professora Cristina das Graças Fassina pelo incentivo e por ter me disponibilizado vários materiais do curso de Engenharia Civil necessários para a construção desse trabalho.

À Secretaria Estadual de Educação, pela licença concedida durante os quatro anos de estudo e pesquisa.

À minha amiga Maria Amélia Assis Nader, pelo auxílio nas últimas horas.

*A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.*

*John Dewey*



## RESUMO

Recentemente, é crescente o número de pesquisas relacionadas à produção escrita nas universidades, visto que uma grande parte dos alunos tem demonstrado dificuldades de se apropriar da linguagem acadêmica para desenvolver trabalhos nessa esfera. Nesse sentido, tornou-se fato corriqueiro observarmos a dificuldade de alunos, ainda que em final de curso, para a realização de um trabalho acadêmico como é, por exemplo, o Trabalho de Conclusão de Curso. Por essas razões, tendo como base teórico-metodológica as considerações do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2007), os pressupostos dessa mesma ordem que abordam as questões didáticas (SCHNEUWLY e DOLZ, MACHADO, LOUSADA, BUENO, ABREU-TARDELLI, CRISTOVÃO e outros), o presente trabalho tem como objetivo construir um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso a partir da análise de textos concretos de referência. Para alcançar nosso objetivo, buscamos responder as seguintes questões: 1) Quais são as características do gênero TCC quanto ao contexto de produção e à arquitetura interna (infraestrutura textual, mecanismos de textualização e enunciativos)? 2) Quais são as dimensões ensináveis do respectivo gênero no que se refere ao contexto de produção, aos aspectos discursivos e aos aspectos linguístico-discursivos? 3) De que forma um modelo didático pode contribuir para a produção de atividades que auxiliem no desenvolvimento das capacidades de linguagem? Para isso, realizaremos uma análise de dois trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos por estudantes de graduação de duas áreas do conhecimento – exatas e humanas - a fim de verificar como esses trabalhos foram produzidos. Os procedimentos de análise enfocam as condições de produção dos textos e a arquitetura interna que envolve sua organização, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Com o resultado de nossas análises, pudemos observar como esses textos concretos são construídos, identificar as dimensões ensináveis do respectivo gênero e construir uma sugestão de sequência didática que pode auxiliar pesquisadores e professores que trabalham no ensino superior.

Palavras-chave: Trabalho de Conclusão de Curso, Linguagem Acadêmica, Interacionismo Sociodiscursivo, Modelo Didático, Sequência Didática.

## ABSTRACT

Recently, an increasing number of researches related to writing production in the universities has been growing, since a large part of the students have demonstrated some difficulties in appropriating the academic language to develop works in this sphere. In this sense, it has been trivial to observe the students' difficulties, although in the end of the course, to elaborate an academic paper as it is, the Final Paper.

For these reasons, having the theoretical - methodological basis on the discursive socio-interactionism considerations (BRONCKART, 2006; 2007), as well as the assumptions of the same order which deals with educational issues (SCHNEUWLY e DOLZ, MACHADO, LOUSADA, BUENO, ABREU-TARDELLI, CRISTOVÃO and others), this study aims at building a didactic model of the Final Paper genre based on the analysis of concrete texts of reference. To achieve our goal, we tried to answer the following questions: 1) What are the characteristics of the Final Paper Genre considering the production context and the internal architecture (textual infrastructure, textualization and enunciative mechanisms)? 2) What are the teachable dimensions of the respective genre, considering the production context, the discursive aspects as well as the linguistic-discursive aspects? 3) How can the didactic model contribute to the production of activities which help the development of language skills? For that, we will analyze two monographs developed by undergraduate students in two areas of knowledge – exact and human – to see how these works were produced. The analysis procedures focus on the conditions of production of texts and internal architecture which involves its organization, mechanisms of textualization and enunciative mechanisms. With the result of our analysis, we could observe how these specific texts are constructed, identify teachable dimensions of their genre and build a suggested didactic sequence that can help researchers and professors which work in higher education.

Key-words: Final paper, Academic Language, Socio-discursive Interactionism, Didactic Model, Didactic Sequence.

# SUMÁRIO

## **INTRODUÇÃO, 13**

## **CAPÍTULO 1 – O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA UNIVERSIDADE: UM PROCESSO HISTÓRICO E EM CONSTRUÇÃO, 18**

- 1.1. O trabalho de Conclusão de Curso nas universidades: uma trajetória histórica, 18
- 1.2. As relações de poder-saber no ambiente universitário: motivo de nossas discussões, 21
- 1.3. (Dis)curso do sujeito na tentativa de apropriação da linguagem científica: a colcha de retalhos, 27

## **CAPÍTULO 2 – O LETRAMENTO ACADÊMICO, 34**

- 2.1. A concepção de letramento acadêmico, 36
- 2.2. Modelos de letramento, 42
  - 2.2.1. Modelo Autônomo, 42
  - 2.2.2. Modelo de socialização acadêmica, 43
  - 2.2.3. Modelo Ideológico, 44

## **CAPÍTULO 3 – O QUADRO TEÓRICO DO ISD: A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO HUMANO, 47**

- 3.1 A relação pensamento-linguagem na perspectiva vigotskiana: uma das bases assumidas pelo ISD, 50
  - 3.1.1. Internalização e mediação: conceitos-chave do interacionismo social, 56
- 3.2 Outros pressupostos teóricos assumidos pelo ISD, 58
- 3.3 Atividade social, ação e linguagem, 61
  - 3.3.1. O papel fundamental da linguagem e do agir para o desenvolvimento humano, 67
  - 3.3.2 Os diferentes gêneros de texto que permitem a análise do agir humano, 71

## **CAPÍTULO 4 - O MODELO DE ANÁLISE DE TEXTOS PROPOSTO PELO ISD, 76**

- 4.1. O contexto de produção, 76
- 4.2 A arquitetura interna, 81

- 4.2.1. A infraestrutura geral do texto, 82
- 4.2.2. Os mecanismos de textualização, 94
- 4.2.3. Os mecanismos enunciativos, 97
- 4.3. O modelo de análise de textos e as reconfigurações do agir, 103

## **CAPÍTULO 5 – O ENSINO DO GÊNERO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM, 105**

- 5.1. A construção de um modelo didático, 106
- 5.2. A produção de sequências didáticas a partir de um modelo didático de gênero, 113
  - 5.2.1. O trabalho com sequência didática para o ensino de gêneros, 116
  - 5.2.2. Sintetizando, 121

## **CAPÍTULO 6 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, 123**

- 6.1. Procedimentos utilizados para coleta e seleção dos textos analisados, 124
- 6.2. O objetivo, 126
- 6.3. As perguntas de pesquisa, 126
- 6.4. Procedimentos de análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso selecionados, 127

## **CAPÍTULO 7 – O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO EM TEXTOS CONCRETOS, 130**

- 7.1. O contexto de produção dos TCCs na respectiva universidade, 130
- 7.2. A arquitetura interna dos Trabalhos de Conclusão de Curso, 133
  - 7.2.1 O título, 134
  - 7.2.2 O resumo, 134
  - 7.2.3 O sumário, 144
  - 7.2.4 A introdução, 147
  - 7.2.5 O referencial teórico, 158
  - 7.2.6 A metodologia, 167
  - 7.2.7 A análise de dados dos TCCs, 171
  - 7.2.8 A conclusão, 176
  - 7.2.9 As referências bibliográficas, 179
- 7.3. Sintetizando, 180

**CAPÍTULO 8 – UM MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E UMA PERSPECTIVA DE TRABALHO EM SALA DE AULA, 182**

8.1. Um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso e algumas sugestões didáticas, 182

8.1.1 O desenvolvimento da capacidade de ação, 183

8.1.2 O desenvolvimento da capacidade discursiva, 185

8.1.3 O desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, 192

8.2. Sintetizando, 193

**CONSIDERAÇÕES FINAIS, 201**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, 205**

## INTRODUÇÃO

Vestibular. Aulas de Leitura e Produção de textos. Comunicação e expressão. Metodologia do trabalho científico. Resumos. Resenhas. Trabalhos de Conclusão de Curso. Medos. Anseios. Desespero. Este é o cenário que nos motivou à realização da presente pesquisa.

Desde 2006, quando iniciei meu trabalho na universidade e atuei em disciplinas que tematizam a leitura e a escrita, pude notar a dificuldade de estudantes em se apropriar da linguagem acadêmica e atender às expectativas dos docentes das mais distintas disciplinas dos mais diversos cursos de graduação. Não foram raras as vezes que me deparei com discursos de insatisfação e inconformismo por parte dos professores em relação à produção acadêmica de discentes tanto em início de curso quanto ao término dele. Foi pensando nessas situações que senti a necessidade de buscar respostas para as razões que geram essa dificuldade de letramento de muitos estudantes que ocupam os bancos universitários e a insatisfação de diferentes docentes no que diz respeito aos trabalhos que envolvem o uso da linguagem e da produção de textos.

Mesmo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que os estudos acerca dos gêneros textuais têm se acentuado, as pesquisas em relação ao trabalho de produção de textos nas universidades ainda são insuficientes conforme comprovam os estudos de Oliveira (2009), Fernandes, Santos e Burin (2008), Figueiredo e Bonini (2006), Motta Roth (2007), Perrotta (2004), entre outros.

Embora pesquisadores e professores de língua materna tenham se preocupado em oferecer um ensino que leve os educandos a serem capazes de desenvolverem textos com qualidade, bem como fornecerem subsídios que permitam a eles agirem nas mais diferentes situações sociais, notamos a dificuldade dos alunos em relação aos gêneros que circulam nessa esfera: resumos, resenhas, enfim, Trabalhos de Conclusão de Curso.

Esse cenário, segundo Oliveira (2009), ocorre, primordialmente, nas instituições privadas que concentram um número maior de alunos oriundos das camadas sociais menos favorecidas que até pouco tempo não tinham acesso ao ensino superior. É preciso considerar que os alunos ingressantes no meio acadêmico são sujeitos letrados que trazem para essa esfera de circulação concepções de leitura e escrita que foram construídas no decorrer de seus anos de escolaridade. No entanto, nem sempre esse

conhecimento é suficiente para que os alunos engajem-se de imediato nas práticas acadêmicas, visto que “os alunos se veem, nesse novo contexto, obrigados a ler e a produzir textos que não lhes foram ensinados ou apresentados de forma sistemática nas séries anteriores” (OLIVEIRA, 2009, p. 3). Além disso, esses estudantes foram submetidos, ao longo da trajetória escolar, a um modelo de letramento que não considera a escrita como prática social.

Em razão disso, muitos estudantes acabam abandonando cursos e ou disciplinas ao serem confrontados pela escrita acadêmica. Afinal, quem é que nunca viu um aluno desesperado no último semestre de graduação tentando finalizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para graduar-se? Quem nunca presenciou alunos de graduação que não finalizaram seus cursos em razão do TCC?

O Trabalho de Conclusão de Curso é definido em muitos materiais de metodologia como um trabalho de pesquisa (ALVES, 2007; PESCUMA e CASTILHO, 2005; SILVA, 2008; SEVERINO, 2007). No entanto, em que sentido ele se caracteriza como tal? Não seria apenas um trabalho final exigido para que o estudante finalize o curso de graduação?

Nos últimos anos, a produção científica brasileira obteve um aumento significativo. Entre os anos 80 e 90, houve um crescimento de 60% de publicações brasileiras que foram indexadas na base internacional ISI (Institute for Scientific Information) (MENEHINI, 1998), anteriormente à criação da base de dados Scielo, hoje uma das principais bases de busca no contexto brasileiro.

Mas, em se tratando de pesquisa, há mais ou menos 30 anos, a CAPES vem desenvolvendo seu sistema de Avaliação dos cursos de Pós-Graduação. Segundo Mugnaini (2006) dentre os critérios estabelecidos pelo órgão, a pesquisa e a produção são os quesitos mais importantes que influenciam na determinação do padrão de qualidade dos cursos. De acordo com o autor, foi

[...] sob essas premissas que a base Qualis foi proposta, com o objetivo de qualificar, por meio de indicadores, os veículos utilizados para publicação nos três anos anteriores ao da Avaliação, pelos programas de pós-graduação. Dois aspectos são classificados: “circulação” (local, nacional e internacional) e “nível” (A, B e C). (MUGNAINI, 2006, p. 73).

A avaliação desses critérios fica a cargo da comunidade científica que compõe as diversas comissões que são formadas para avaliar essas produções. Conforme expõe

Mugnaini (2006), é evidente que o uso desse aparato se torne alvo de críticas diversas devido aos diversos pontos de vista no estabelecimento desses critérios.

Segundo o autor, já se tornou usual o termo “Qualis A”, considerando que os programas de pós-graduação incentivam seus alunos a publicarem em revistas científicas desse nível para alcançar o título, à medida que o programa é avaliado pelos pontos alcançados por docentes e discentes.

O que se verifica nos textos que tratam sobre os critérios sobre a pesquisa científica no Brasil, tais como os escritos de Mugnaini (2006), Meneghini (1998), Freitas (1999), que quase nenhum deles trata especificamente da avaliação da graduação. As avaliações se restringem às produções realizadas por docentes e discentes em níveis de pós-graduação, em iniciação científica e pelas publicações em revistas especializadas e enquadradas conforme os níveis já supracitados pelos critérios estabelecidos pelos órgãos responsáveis. Mas, e como fica a pesquisa em termos de graduação? O trabalho de conclusão de curso, diante desse contexto, não seria, então, considerado uma produção científica?

Embora o TCC seja considerado, em muitos livros de Metodologia como um trabalho de pesquisa, muitos acreditam que ele seja apenas um trabalho final sobre algum tema abordado no curso pelas condições que descreveremos ainda no capítulo 1 deste trabalho. Nesse sentido, as pesquisas em nível de graduação, ficam restritas aos alunos participantes de Iniciação Científica. Moraes e Fava (2000) explicam que há inúmeras vantagens nesses programas, visto que os alunos se deparam com uma fuga da rotina e da estrutura curricular, desenvolvem a capacidade oral e escrita, aprendem a fazer leituras de bibliografias de forma crítica, apresentam melhor desempenho nas seleções para pós-graduação, etc. Para isso, há todo um preparo que é fornecido pelos orientadores. Há todo um ensino de como desenvolver essas habilidades. Mas será que os alunos, que não participam desses programas e estão em final de curso não deveriam ter essas mesmas oportunidades?

Diante desses questionamentos, a presente pesquisa tem por objetivo construir um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso a fim de identificar as suas dimensões ensináveis. Através dessa construção, torna-se possível a produção de atividades por parte de docentes que auxiliem no desenvolvimento de capacidades de linguagem a alunos que ainda não se apropriaram da linguagem exigida na esfera acadêmica.



Para isso, a partir do aporte teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD), realizaremos uma análise de dois Trabalhos de Conclusão de Curso – um da área de humanas e outro da área de exatas - desenvolvidos na Universidade São Francisco que obtiveram nota máxima a fim de construir um modelo didático desse gênero e identificar as dimensões ensináveis. Modelo didático é um objeto descritivo que evidencia o que pode ser ensinado ou não a estudantes de um determinado nível. Sua construção é apenas uma etapa de um projeto mais amplo sobre o ensino de gêneros textuais. Através dele, há a construção de sequências didáticas que, por sua vez, podem ser definidas como uma série de atividades organizadas de acordo com a relação gênero, suas dimensões ensináveis e as capacidades de linguagem que se espera que os estudantes desenvolvam (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2011).

Buscaremos, com essa análise, responder as seguintes perguntas de investigação:

- 1) Quais são as características do gênero TCC quanto ao contexto de produção e à arquitetura interna (infraestrutura textual, mecanismos de textualização e enunciativos)?
- 2) Quais são as dimensões ensináveis do respectivo gênero no que se refere ao contexto de produção, aos aspectos discursivos e aos aspectos linguístico-discursivos?
- 3) De que forma esse modelo didático pode contribuir para a produção de atividades que auxiliem no desenvolvimento das capacidades de linguagem?

Temos como hipótese que os materiais didáticos atuais não conseguem dar conta de todos os aspectos e especificidades presentes no gênero textual TCC. Em razão disso, acreditamos ser necessário verificar tais características em textos concretos para que possamos desenvolver ações mais pertinentes para o ensino desse gênero textual no meio acadêmico.

Nossas análises, a longo prazo, podem auxiliar universitários que ainda não se apropriaram das características e especificidades do respectivo gênero, bem como contribuir para a formação de professores de disciplinas que tematizam o trabalho com a escrita de gêneros acadêmicos. Além disso, acreditamos também na possibilidade de, a partir de nossas reflexões, auxiliar pesquisadores a direcionarem um olhar mais atento às questões de aprendizagem do gênero textual TCC e incentivar a produção didática de materiais mais adequados que permitam aos estudantes desenvolver a produção de textos dessa esfera com mais facilidade.

Para apresentar a nossa pesquisa, no primeiro capítulo, discorreremos brevemente sobre o contexto histórico e o surgimento do TCC enquanto gênero legitimado em nossas universidades. Em seguida, exporemos o quadro mais específico

que nos permitiram um olhar mais metuculoso às questões acima descritas, descrevendo uma situação que nos mobilizou a realização do presente trabalho e a adoção do ISD como referencial teórico. Apresentaremos também, nesse primeiro capítulo, uma análise de um trabalho desenvolvido em uma disciplina do curso de pós-graduação Stricto Sensu em Educação para a disciplina de “Elementos de Análise do Discurso”, para mostrar o percurso que fizemos e justificar nosso posicionamento teórico.

Em seguida, no capítulo 2, discorreremos sobre as concepções sobre letramento acadêmico e exporemos o modelo de letramento que assumimos. No próximo capítulo, o três, discutiremos as relações entre o pensamento e linguagem, embasando-nos nas considerações do interacionismo social, cujo maior representante é Vigotski. Tal construção é importante porque a perspectiva a qual assumimos, no decorrer desse trabalho, tem suas raízes nessa concepção.

A seguir, apresentaremos, no capítulo 4, o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2006, 2007) e, por nós, assumido. As considerações nele feitas explicitam os construtos teórico-metodológicos que justificam e fundamentam essa pesquisa. Somente a partir dessas análises é que é possível identificar as dimensões ensináveis de um respectivo gênero e didatizá-lo conforme explicaremos no capítulo 4.

No capítulo seguinte, apresentaremos as bases teórico-metodológicas de nossas investigações. Traçaremos o percurso e processo de delimitação do nosso objeto de análise. Descrevemos como se construiu o presente trabalho e os passos em que a pesquisa foi se delineando.

No sétimo e último capítulo, apresentaremos nossas análises através do modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2006, 2007, 2008). A partir dessas reflexões, foi possível evidenciar as dimensões ensináveis do Trabalho de Conclusão de Curso e sugerir algumas alternativas de trabalho com esse gênero textual.

Por fim, nas considerações finais, ressaltamos a necessidade de professores, das mais diferentes áreas do conhecimento, reconhecer as dimensões ensináveis de um respectivo gênero para que possa mediar o trabalho de orientação com mais eficácia e a necessidade de materiais didáticos e metodológicos mais adequados que proporcionem ao alunado desenvolver suas capacidades linguísticas para atuar em meios legitimados como o espaço universitário.

## **CAPÍTULO 1 – O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA UNIVERSIDADE: UM PROCESSO HISTÓRICO E EM CONSTRUÇÃO**

Este primeiro capítulo discorrerá sobre o surgimento do gênero Trabalho de Conclusão de Curso nos contextos universitários e evidenciará as razões que nos motivaram a lançar um olhar mais acurado para o trabalho com o respectivo gênero na universidade onde atuamos como professora de disciplinas que tematizam a leitura, a escrita e a pesquisa.

### **1.1. O trabalho de Conclusão de Curso nas universidades: uma trajetória histórica**

O Trabalho de Conclusão de Curso, que também tem como sinônimo o termo monografia, é um gênero acadêmico que permite a divulgação de resultados de investigação científica, bem como a obtenção de um determinado grau relativo ao ensino superior do Brasil e do mundo.

Há indícios de que a primeira monografia surgiu por volta de 1855. De autoria de Frédéric Le Play (1806-1882), considerado o criador dessa modalidade, o trabalho de pesquisa titulado *Ouvriers européens: Études sur les travaux, la vie domestique et la condition morale des populations ouvrières de l'Europe*<sup>1</sup> fazia um estudo econômico sobre operários. O resultado foi possível a partir do inquérito realizado pelo autor sobre a metalurgia da Europa entre os anos de 1830 e 1844. Le Play, durante esses anos, fez várias viagens, nas quais observou e compilou o modo de vida de mais de trezentas famílias operárias (VECCHIO e DIÉGUES, 2009).

Para tal procedimento, o engenheiro realizou um extenso conjunto de anotações que permitiram a ele analisar, comparar e classificar as famílias observadas. Conforme já apontou Azevedo (1958), essas ações constituem os princípios essenciais do método de observação das sociedades. Tais afirmações podem ser percebidas em um trecho introdutório de *Les ouvriers*:

---

<sup>1</sup> Tradução: Trabalhadores europeus: Estudos do trabalho, da vida familiar e da condição moral das pessoas que trabalham na Europa.

[...] j'a appliqué, à l'observation des sociétés humaines, des règles analogues à celles qui avaient dressé mon esprit à l'étude des minéraux et des plantes. J'ai construit un mécanisme scientifique [...] Le présent volume a pour objet de décrire et de justifier cette méthode (LE PLAY, apud VECCHIO e DIÉGUES, 2009, p. 4)<sup>2</sup>

Apesar das grandes contribuições de Le Play para a ciência, acreditamos na possibilidade desse gênero acadêmico ter surgido muito antes, visto que os relatos sobre estudos específicos, em determinados períodos e espaços, são, essencialmente, monográficos. De acordo com Silva (2008), há a menção de uma monografia publicada sobre crustáceos, em 1824, por Peter Wilhelm Lund.

No entanto, possivelmente esse tipo de produção acadêmica surgiu ainda muito antes. É através dos estudos de Le Goff (2011) que acreditamos que a monografia tenha surgido já na Idade Média. É claro que daquele tempo até os dias atuais, o respectivo gênero tem sofrido várias alterações. É possível perceber, nas palavras do autor, ao retratar a história dos intelectuais medievais, indícios do gênero. Com o surgimento das universidades nesse período, fica em evidência a necessidade de exames regulamentados, muito parecidos com os atuais, para a obtenção de grau. A exemplo disso, Le Goff (2011) cita o caso do jurista bolonhês que obtinha seu grau em duas etapas: o exame propriamente dito e o exame público que era mais uma cerimônia de investidura. O candidato preparava um comentário

[...] que faria no fim do dia em um local público (frequentemente a catedral), diante de um júri de doutores, em presença do arcebispo, que não podia intervir. Depois do comentário exigido, ele respondia às perguntas dos doutores, que em seguida se retiravam e votavam. Quando se chegava a uma decisão por maioria, o arcebispo proclamava o resultado. Aprovado no exame, o candidato tornava-se licenciado [...] (LE GOFF, 2011, p. 107).

Nota-se que tais palavras, aparentemente, refletem a defesa de um TCC para uma banca examinadora (comum nos tempos atuais) que questiona o acadêmico a fim de analisar o que o aprendiz desenvolveu e apresentou por escrito. Ao fim da apresentação, o candidato tem o veredicto final: ser aprovado ou não, isto é, obter o grau de licenciado ou bacharel em uma determinada área do conhecimento.

---

<sup>2</sup> Tradução: “Depois de ter feito a prova das ideias preconcebidas [...] e de ter constatado a sua ineficácia para a solução das questões sociais, eu me fixara sobre um ponto essencial, a saber, que na ciência das sociedades, como na dos metais, não me julgaria de posse da verdade senão quando minha convicção pudesse apoiar-se sobre a observação dos fatos” (LE PLAY, apud VECCHI e DIÉGUES, 2009, p. 4).

O exame propriamente dito explicitado por Le Goff (2011) pode estar relacionado ao trabalho escrito da pesquisa, o tão temível TCC, exigência de quase todas as universidades nos dias atuais. É esse assunto que de fato nos interessa nessa pesquisa.

Para tal, pretendemos, inicialmente, discutir os conceitos relativos à pesquisa e à monografia para, posteriormente, elucidar o que nos motivou a investigar a temática.

É preciso considerar, em um primeiro momento, que não é tarefa simples, como expõe Lima (2008) conceituar os termos pesquisa ou investigação científica, visto que ao longo do tempo, uma multiplicidade de significados foi se formando para referir-se a esses termos.

Consideramos que a pesquisa acadêmica não deve ser produto de mera reprodução do conhecimento acumulado. No entanto, muitas são as definições que se dão a essa terminologia na literatura, dentre elas:

- a) Procedimento reflexivo-sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos dados em qualquer área do conhecimento (LIMA, 2008);
- b) Processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico que tem por objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos (GIL, 2010);
- c) Processo de construção do conhecimento que tem tríplice dimensão: uma dimensão propriamente epistêmica, uma dimensão pedagógica e uma dimensão social (SEVERINO, 2007);
- d) Procedimento formal com método reflexivo que constitui um caminho para conhecer a realidade e descobrir verdades parciais (LAKATOS e MARCONI, 2003);

Tais definições levam-nos a alguns questionamentos. O Trabalho de Conclusão de Curso pressupõe tais quesitos? Como são realizados esses trabalhos considerados científicos na maioria de nossas universidades? Eles, de fato, o são?

Salomon (1991, p. 109) já mencionava que

[h]á uma tendência generalizada em rotular de ‘pesquisa’ e ‘trabalho científico’ certas práticas acadêmicas, cuja natureza é apenas didática: treinar e iniciar em atividades científicas com o objetivo de criar e desenvolver nele [trabalho científico] a mentalidade científica.

Geralmente são atividades repetitivas de experiências já feitas, síntese de textos e semelhantes. Rigorosamente não se lhes pode atribuir o caráter científico por faltar-lhes alguns conceitos básicos: a criatividade, a contribuição substancial no processo cumulativo do conhecimento científico e, às vezes, até o nível de abstração e generalização que se exige para a investigação propriamente dita.

Na verdade, o que noto em minhas experiências como professora universitária, é que mesmo em “atividades repetitivas de experiência já feitas, síntese de textos e semelhantes” parece faltar mais do que a criatividade, a contribuição substancial bem como o nível de abstração e generalização.

Neste trabalho, procurarei evidenciar tais problemas e buscar oferecer alternativas para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos mais adequados, visto que

[n]a vida acadêmica, o termo ‘pesquisa’ tem designado uma ampla variedade de atividades desde a coleta de dados para a realização de seminários à realização de pastas-arquivo com recortes de jornais e revistas sobre um assunto escolhido pelo professor, ou mesmo uma forma de resumo, coleta indiscriminada de trechos de vários autores sobre um determinado tema, resultando numa ‘colcha de retalhos’ praticamente inútil ao processo de aprendizagem (MARCHESINI, apud LIMA, 2008, p. 8).

Na próxima seção, será explicitado um exemplo da citação supracitada e as razões que nos motivaram a desenvolver esse trabalho.

## **1.2. As relações de poder-saber no ambiente universitário: motivo de nossas discussões**

Antes de expormos a perspectiva teórica a que aderimos, consideramos interessante relatar como nosso interesse pela temática surgiu e de que forma a citação de Marchesini (apud LIMA, 2008) torna-se relevante e uma problemática a ser compreendida e trabalhada. Primeiramente, é preciso considerar que desde que me tornei professora universitária, já me incomodava a dificuldade dos alunos ingressantes e até mesmo concluintes se apropriarem da linguagem acadêmica para o desenvolvimento de trabalhos legitimados no meio universitário: resumos, resenhas, relatórios e, mais especificamente, o temível Trabalho de Conclusão de Curso (doravante TCC). Os textos produzidos pelos alunos, aparentemente, pareciam uma

verdadeira “colcha de retalhos”, de recorte de trechos de outros, que parecia nada significar a eles.

Foi através de uma disciplina intitulada “Elementos da Análise do Discurso” do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Doutorado em Educação – da Universidade São Francisco da qual participei que a motivação para a temática se acentuou. O trabalho final solicitava que fizéssemos uma análise de um texto sob a perspectiva da Análise do Discurso de Linha Francesa (doravante AD). Achamos conveniente apresentar ao leitor tais reflexões à medida que elas foram abrindo nossos olhos para uma investigação que, aparentemente, não tem sido discutida nos meios acadêmicos e, por essa razão, levado muitos alunos ao tão comum fracasso.

Dentro desse cenário, decidimos verificar como um grupo de alunos concluintes do curso de Administração de uma faculdade particular utilizava-se da linguagem científica para desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso.

Considerando, inicialmente, que o TCC se aproxima do que denominamos discurso científico e que este último clama para si o status de verdade. De acordo com Mascia (2003), o conceito de verdade remonta os tempos de Platão que distinguiu dois mundos: o mundo das ideias intelegíveis e o mundo mundano. Essa distinção bipolar, segundo a autora, influenciou em nosso pensamento ocidental e deu origem às hierarquias dicotômicas do tipo: verdade x mentira, bom x mal, amor x ódio entre outras. No entanto, ao longo dos tempos, outras vertentes vieram se opor a essa terminologia. Nietzsche, por exemplo, pode ser considerado o precursor dessa desconstrução à medida que define verdade como uma metáfora. Para ele, o ser humano acredita saber das coisas, mas o que realmente possui são metáforas dessas coisas, que nada correspondem às entidades de origem (MASCIA, 2003).

Partindo dessa mesma perspectiva, Foucault (2009a) também “não toma a verdade no sentido cognitivo, isto é, como capacidade de conhecer mais e melhor a realidade através das representações mais acuradas” (ARAÚJO, 2007, p. 5), ao contrário, acredita que a verdade é “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (MASCIA, 2003, p. 69). O autor comenta que, em nossa sociedade, a vontade de verdade tende a exercer sobre os demais discursos um poder de coerção, isto é, somos julgados, obrigados a entrar na ordem do discurso a partir daquilo que se considera como verdadeiro (FOUCAULT, 2009b). Por essa razão, é preciso enfatizar a impossibilidade de desassociar verdade e poder. Essa relação ocorre a partir de um

processo complexo que se centra no discurso científico e nas instituições que autorizam determinados discursos a partir de um momento sócio-histórico e ideológico.

Dentre os elementos utilizados nessa relação, encontram-se os gêneros do discurso definidos por Bakhtin<sup>3</sup> (2010, p. 262) como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Elaborados sócio-historicamente, os gêneros são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação e apresentam características temáticas, composicionais, estilísticas próprias de cada uma dessas esferas. Eles determinam ainda o lugar de sua utilização, de forma que há uma infinidade de gêneros para as mais diferentes situações das atividades humanas.

Machado e Cristovão (2009), que partem da perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, ressaltam que os gêneros são artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos, mas que só podem ser considerados instrumentos para seu agir quando esses sujeitos se apropriarem deles. As autoras comentam ainda que se os sujeitos não sentirem a necessidade de um determinado gênero, haverá maior dificuldade de apropriação das características intrínsecas a ele e de sua utilização.

Diante dessas considerações, convém destacar que tais dificuldades podem estar relacionadas às práticas discursivas definidas por Foucault (2009a, p. 133) como:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

É nesse aspecto que se torna imprescindível traçar um paralelo entre as ideias destacadas por Foucault e a teoria metodológica da AD.

A AD tem definições muito variadas. Já foi utilizada como a análise do uso da língua, o estudo da linguagem por locutores em situações reais, a análise conversacional, etc. Mas, conforme já apontava Maingueneau (1997a), essas são noções vagas que não a tornam distinta das outras disciplinas que estudam o discurso. Visa não tratar da língua ou da gramática, embora estas as interessem, mas busca “[...] em vez de proceder a uma análise linguística do texto em si mesmo ou a uma análise sociológica

---

<sup>3</sup> Mesmo diante da recente discussão de Bronckart e Bota (2012) que coloca em xeque a autoria de Bakhtin comparando-o aos escritos de Volochínov, optamos por citar apenas Bakhtin, quando nos referimos ao livro “Estética da Criação Verbal” de “sua autoria”, embora reconheçamos, como já afirmaram Bronckart e Bota (2012), que muitas das passagens destacadas nesse livro, assinado unicamente por Bakhtin, “[...] poderiam ser consideradas como desenvolvimentos das análises iniciais de Volochínov” (BRONCKART e BOTA, 2012, p. 470).



ou psicológica do seu ‘contexto’ [...] articular a sua enunciação com um determinado LUGAR social” (MAINGUENEAU, 1997a, p. 13). Nascida no início dos anos 60, e partindo do pressuposto de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e que a materialidade do discurso é a língua, a AD representa, segundo Orlandi (2009), a relação língua-discurso-ideologia.

Para que possamos proceder à análise da produção dos alunos do último semestre do curso de Administração e explicitar os motivos da importância desse trabalho, faz-se necessário expor alguns conceitos-chave que nos permitiram um novo olhar para o sujeito, o sentido e a história.

Consideremos, inicialmente, que toda a produção do discurso está associada ao contexto de produção, ao contexto imediato que remete ao contexto sócio-histórico e ideológico. Essa noção, de acordo com Maingueneau (1997a), foi retirada da psicologia social e reelaborada por Pêcheux para designar as representações imaginárias que os sujeitos fazem de si e dos outros em determinadas situações sociais. Tais representações constituem-se por meio do já-dito, o pré-construído e estão associadas à dimensão interacional do discurso em uma determinada situação de comunicação. Essa relação entre os sujeitos é afetada ainda pelos mecanismos de antecipação, que segundo Orlandi (2009), referem-se a todo sujeito se colocar no lugar do outro e dizer de um modo ou de outro de acordo com os efeitos que pensa produzir em seu ouvinte. Esse mecanismo, segundo ela, regula a argumentação e, diante dessa relação de forças, o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz.

Sendo assim, torna-se relevante discutir as noções de enunciado, discurso e sujeito que estão implicadas à noção de contexto de produção. Faremos tais considerações partindo dos pressupostos teóricos de Foucault.

Um enunciado “[...] é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2009a, p. 31), ou seja, o enunciado não é uma frase, não é proposição, não é um ato de linguagem. Ele é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos; é uma função “[...] que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2009a, p. 98). Essa função, denominada pelo autor como ‘função enunciativa’ é a unidade elementar do discurso. À noção de discurso, por sua vez, está articulada ao conceito de “formação discursiva”, termo que pode ser compreendido como um sistema de regularidades, de dispersão que está sempre associado à “[...] uma memória discursiva, constituída de formulações que se

repetem, recusam e transformam outras formulações” (MAINGUENEAU, 1997b, p. 115).

Assim, todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, isto é, de deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar a um outro (PÊCHEUX, 2008). Ao contrário do que possamos pensar, ele não é a manifestação de um sujeito que diz, que pensa, que conhece e que o diz, visto que o sujeito do enunciado é por nós compreendido como uma função, isto é, o sujeito

[...] é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia – ou melhor, é variável, o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma (FOUCAULT, 2009a, p. 107).

O sujeito, portanto, na análise que empreendemos anteriormente fora pensado como uma posição. Não é, conforme aponta Orlandi (2009), uma forma de subjetividade, mas um lugar. É um lugar que é afetado pela língua, pela história e é constituído também por elas. Por esse motivo, quando esse sujeito fala de um determinado “lugar”, de uma determinada posição social, o que ele diz é determinado pela formação discursiva na qual ele inscreve suas palavras.

Diante dessas considerações,

[...] as diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de um sujeito manifestam sua dispersão: nos diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala (FOUCAULT, 2009a, p. 61).

Essa noção de dispersão utilizada por Foucault remete-nos ao conceito de interdiscurso que, de acordo com a AD, afeta o modo de significação dos sujeitos em uma determinada situação. Segundo Orlandi (2009), o interdiscurso pode ser compreendido e relacionado através do que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo se torna possível a partir do já dito, do pré-construído que está na base do dizível. Cabe-nos ressaltar que todo discurso é um interdiscurso. As palavras não são nossas, ao contrário, “[...] o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele”. (ORLANDI, 2009,

p. 32). É isso que Pêcheux (apud ORLANDI, 2009) denominou esquecimento. O autor classifica duas formas de esquecimento do discurso: o de número 1, o esquecimento ideológico e o de número 2, que é da ordem da enunciação.

O primeiro é da ordem do inconsciente e está relacionado a como somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento, o sujeito tem a ilusão de que o que diz é original, isto é, esquece-se que sempre retomamos sentidos existentes e acredita estar na posição de quem diz as primeiras palavras. O segundo, da ordem do consciente, refere-se às escolhas do sujeito para enunciar algo ao invés de outras. Esse esquecimento dá ao sujeito a falsa impressão de que o que é emitido é verdade, a realidade, de que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo.

Foi a partir desses pressupostos que procedemos à análise do TCC apresentado pelos alunos do último semestre de Administração. Por essas razões, sentimos a necessidade de analisar o contexto de produção dos TCCs na referida instituição, já que, perante a perspectiva da AD, ele é um dos conceitos-chave para compreendermos como se dá essa relação de poder-saber dos alunos com a escrita científica.

Nessa instituição, o Trabalho de Conclusão de Curso é realizado em grupos, de no máximo quatro alunos. Na grade curricular, há a disciplina “Tópicos Especiais” que tem como objetivo levar os alunos a compreender as características e estrutura do respectivo gênero, bem como as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) de citações, referências etc. Essa disciplina assemelha-se ao que se discute e se desenvolve em “Metodologia do Trabalho Científico”. Esta, por sua vez, está no início da grade curricular e tem a intenção de levar os alunos a se apropriarem das normas da ABNT e auxiliá-los a desenvolver seus trabalhos no decorrer do curso. Tanto na disciplina de Tópicos Especiais quanto na de Metodologia, o professor responsável é formado em Filosofia e Mestre em Educação pela UNICAMP.

Além dele, os alunos têm também um professor orientador, formado em Administração, que auxilia no conteúdo do tema escolhido pelo grupo. Essa orientação acontece mais ou menos umas quatro vezes no semestre e se dá fora dos horários de aula.

Há na instituição um departamento de estágio, no qual fui coordenadora, que recebe, no final do semestre, a entrega dos TCCs e os distribui aos professores que compõem as bancas examinadoras. Foi nesse espaço que tive contato com o *corpus* que, inicialmente foi me instigando a buscar trabalhar com o gênero Trabalho de Conclusão de Curso. Dentre todos os TCCs recebidos nesse departamento, selecionamos um que

nos chamou a atenção em relação à temática e ao estilo. Para não nos estendermos demais nessa apresentação, fizemos um novo recorte e apresentaremos apenas algumas de nossas análises a partir do primeiro capítulo de fundamentação teórica do TCC titulado “A importância da motivação nas organizações”.

Aos poucos, fomos percebendo quais as manobras, o percurso feito pelos estudantes para tentar se apropriar do discurso acadêmico, quais os discursos que o atravessaram e como os alunos foram se constituindo nessa relação entre sujeito, discurso e espaço acadêmico.

### **1.3. (Dis)curso do sujeito na tentativa de apropriação da linguagem científica: a colcha de retalhos.**

Sabemos que o discurso acadêmico, tão presente nos Trabalhos de Conclusão de Curso, deve se apresentar com características muito próximas do que Coracini (2007) denomina discurso científico primário (DCP). O DCP, segundo a autora, é dirigido a um grupo de especialistas da área, pressupõe um ouvinte conhecedor do assunto, dos métodos utilizados e interessado na pesquisa a ser defendida. O intuito primordial desses discursos é convencer o interlocutor da validade da pesquisa e do rigor da mesma, embora esse processo nem sempre seja consciente. Diante desses fatos, cabe-nos ressaltar que os TCCs desenvolvidos no final dos cursos de graduação têm essa mesma intenção. O aluno, na posição de pesquisador, desenvolve um trabalho a ser apresentado aos pares e, em especial, a uma banca de professores interlocutores que dominam o assunto em questão. No entanto, muitas vezes, por não assumir o papel de pesquisador, mas estar posicionado como aluno, tais procedimentos geram equívocos que são perceptíveis na produção acadêmica. Durante essa análise, fomos percebendo alguns deles:

No trabalho analisado, escrito por três integrantes, os alunos iniciam o capítulo 2, primeiro capítulo teórico, fazendo referência a três autores seguidos do ano conforme as normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) 10050.

*Segundo Palma (2007), a motivação é quando se tem um motivo para agir. [...].*

*Conforme Bergamini (2005), a motivação vem do interior de cada um [...].*

Para **Chiavenato (2002)**, o termo *motivação* envolve sentimentos de realização, de crescimento e de reconhecimento profissional, manifestado por meio de exercícios das tarefas e atividades que oferecem suficiente desafio e significado para o trabalho [...].

As citações de imediato que introduzem o capítulo 2 demonstram que os alunos, considerando o contexto de produção ao qual estão inseridos, visam legitimar o seu discurso a partir do discurso de outrem como propõe o respectivo gênero: o trabalho de TCC é feito a partir de um levantamento teórico e uma das características estilísticas é o trabalho com a citação. Compagnon (2007) afirma que a citação ocupa um lugar de reconhecimento, é uma marca de leitura. Não há, de certa forma, citação que não tenha a intenção de persuadir.

Além disso, a citação, de acordo com Moraes (2007), é uma questão de ordem ética e também um dever jurídico assegurado pelo artigo 46, III, da Lei de Direitos Autorais (LDA). Em razão do contexto e por ser legal, a citação constitui-se também em um discurso de poder. É o controle que todo discurso científico exerce sobre o sujeito que quer se apropriar da linguagem que circula nos espaços universitários. Aqui como em toda sociedade,

[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2009b, p. 8).

O trabalho com a citação é algo reconhecido, legitimado e está associado às práticas discursivas que se definiram a partir de um contexto sócio-histórico e ideológico. Essas regularidades e controle demarcam a inclusão ou exclusão do sujeito em um determinado espaço. Assim, ao fazer referência aos três pesquisadores, os universitários parecem demonstrar a tentativa de apropriação do discurso científico: é o jogo de imagens que se instaura na tentativa de tornar o seu discurso legitimado, autorizado naquele contexto de produção.

As marcas linguísticas “Segundo Palma (2007)”, “Conforme Bergamini (2005)”, “Para Chiavenato (2002)”, além de legitimar o discurso, explicitam o diálogo do sujeito com o outro de forma explícita, o que Authier-Revuz (1998) denomina *heterogeneidade*

*mostrada*. Esse recurso é um conjunto de marcas estruturais, através das quais o sujeito inscreve no seu discurso as palavras do outro. (NEOTTI, 2006).

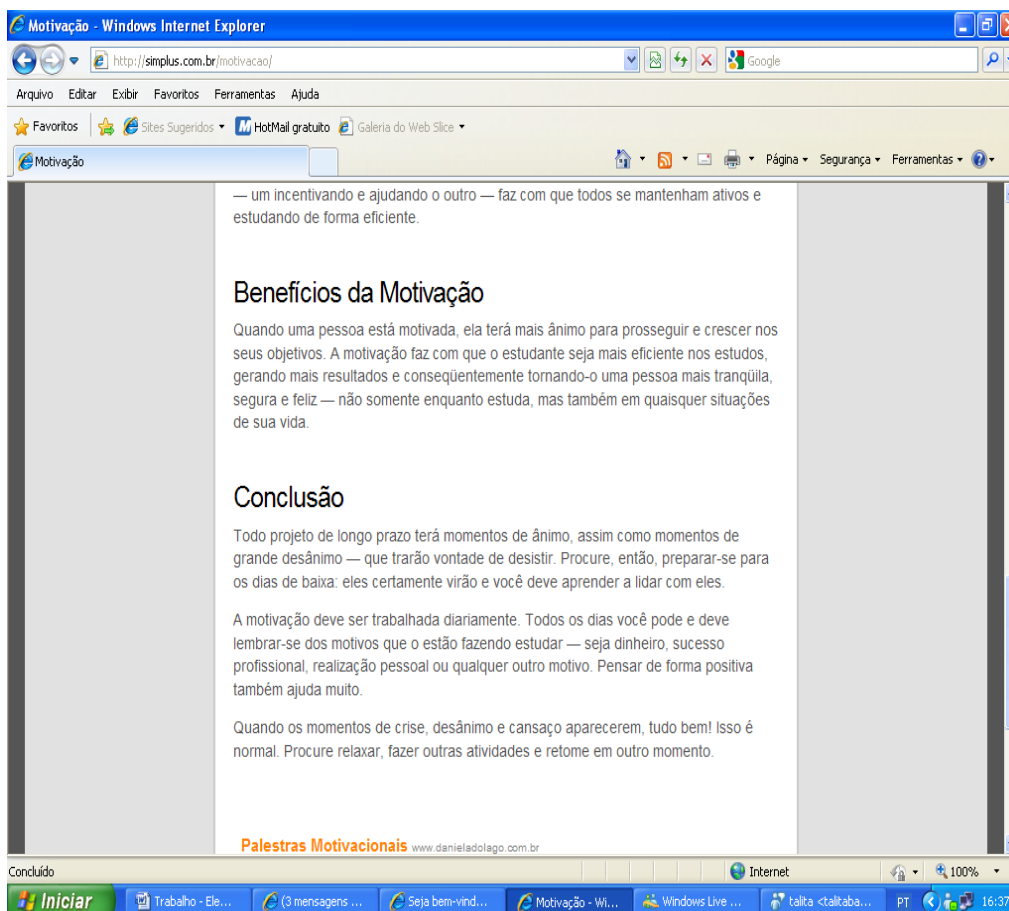
Mas, considerando que todo discurso é um interdiscurso; que todo discurso é atravessado por outras vozes como já apontamos ao longo desse trabalho, há o que Authier-Revuz (1998, p. 135) denomina *heterogeneidade constitutiva*: “a presença permanente, profunda, de ‘outros lugares’, do ‘já-dito’ dos outros discursos condicionando todas as nossas palavras e ressoando nelas”. Para compreendermos melhor tais noções, consideremos o seguinte trecho produzido pelo grupo:

*São deixadas muitas coisas importantes de lado quando não nos sentimos bem, quando estamos desmotivados, mas quem perde nessa história somos nós mesmos, por isso, devemos fazer o possível para não se deixar levar por essa situação, temos que ser fortes e manter a motivação e auto-estima.*

Aqui, há a manifestação do que Authier-Revuz (1998) considera heterogeneidade constitutiva. Partindo do tema “motivação nas organizações” e de enunciados como “temos que ser fortes e manter a motivação e auto-estima”, o trabalho realizado pelo grupo estabelece um interdiscurso com os livros de autoajuda. Os alunos retomam os dizeres que compõem esse outro gênero, mas, da forma como se posicionam, parecem se esquecer disso – é o esquecimento ideológico apontado por Pêcheux (apud ORLANDI, 2009) - vozes que estão circunscritas na história de vida, na memória discursiva dos sujeitos, que os constituem embora eles tenham consciência disso. No excerto, por não haver marcas linguísticas dessa interdiscursividade, inconscientemente, esses sujeitos parecem demonstrar a intenção, o desejo, a ilusão de dizer ao leitor que o que ali está sendo dito é seu, é original. Cabe-nos ressaltar que isso também se deve ao fato dos alunos desconhecerem as características e estrutura do gênero do qual estão fazendo uso.

Tais considerações se manifestam em outros momentos do texto produzido pelos alunos. Consideremos os seguintes excertos que julgamos oportunos discutir:

## EXCERTO 1



## EXCERTO 2

*Todo o projeto de longo prazo terá momentos de ânimo, assim como momento de grande desânimo que darão vontade de desistir. Procure, então, preparar-se para os dias de baixa: eles certamente virão e você deve aprender a lidar com eles (PALMA).*

*A motivação deve ser trabalhada diariamente, o pensamento positivo também ajuda muito. Quando os momentos de crise, desânimo e cansaço aparecem, devemos procurar relaxar, fazer outras atividades e retomar em outro momento.*

O excerto 1 refere-se a uma pesquisa realizada pelos estudantes sobre o tema em um texto não científico retirado do site <http://simplus.com.br/motivacao/>. O texto consultado de um blog, de autoria de Palma, foi utilizado pelos alunos para compor a fundamentação teórica referente ao capítulo 2.

Há que se observar aqui que o trecho do site titulado Conclusão é quase que idêntico ao excerto produzido pelos alunos. O texto dos universitários apresenta uma citação direta do primeiro parágrafo fazendo menção à autora do blog – Palma. Ao mencionar explicitamente o nome da autora do blog no final da respectiva citação, observamos o que Authier-Revuz (1998) denomina de heterogeneidade mostrada. No entanto, há outras marcas interessantes a considerar. No excerto 2, há a inserção de um artigo definido (o) após o pronome indefinido “Todo” e a troca do verbo “trarão” por “darão”. Tais construções, mesmo que tenham sido feitas de forma inconsciente pelos sujeitos, demonstram os equívocos, os pontos de deriva que nos permitem compreender como que os sujeitos vão sendo constituídos dentro desse contexto. Por exemplo, o enunciado “Todo projeto de longo prazo [...]” retirado do excerto 1, do texto fonte, tem como objetivo demonstrar que qualquer projeto trará momentos de ânimo e desânimo às pessoas. No entanto, a inserção do artigo definido o, instaura um novo momento de significação. “Todo o projeto de longo prazo” parece referir-se a um projeto determinado, específico e por que não o próprio projeto de TCC que está sendo desenvolvido pelo grupo. Tais considerações são ainda marcadas pela troca verbal em que “trarão” indica algo de fora para dentro, isto é, um verbo passivo que denota que os momentos de ânimo e desânimo provocados pelo projeto (algo externo) atingirão a ‘alma’ do sujeito. Já, na escrita proposta pelos educandos, o verbo ‘dar’ indica um movimento contrário, isto é, parte da ‘alma’ do sujeito para o externo. O texto traz indícios de que o sujeito, inconscientemente, encontra-se despreparado para a realização de um trabalho que lhe é proposto, ou melhor, imposto e encontra-se desmotivado para tal realização.

Se observarmos o segundo e o terceiro parágrafos do texto fonte (excerto 1 e 2), notaremos que há outras substituições e apagamentos que vão constituindo esse sujeito assujeitado pelas condições nas quais se encontra.

É interessante o apagamento dos enunciados do texto fonte “Todos os dias você pode e deve lembrar-se dos motivos que o estão fazendo estudar – seja dinheiro, sucesso profissional, realização pessoal ou qualquer outro motivo” e “tudo bem, Isso é normal”.

Além da forte presença do interdiscurso, de enunciados cristalizados socialmente, inscritos na nossa história e vivenciados desde a infância “deve-se estudar para vencer na vida”, chama-nos a atenção o fato de que o grupo de estudantes incorpora no trabalho um texto fonte que não faz referência ao tema “motivação nas organizações”, mas a motivação na vida pessoal, em especial, na vida como estudante.



Nesse mesmo percurso, os verbos imperativos ao longo do capítulo 2, exercem a função apelativa da linguagem e buscam persuadir o interlocutor, que nesse caso, parece ser os próprios sujeitos “autores” do trabalho: “procure, então, se preparar para os dias de baixa”; “temos que ser fortes”; “temos que saber nos controlar emotivamente” e “procurar nos motivar e manter nossos colegas motivados” (lembrando que o TCC é realizado em grupo). Instaure-se nesses recortes, a polissemia, isto é, um deslocamento, uma ruptura do que se é esperado de um discurso acadêmico, mas, ao mesmo tempo, uma nova significação, a tentativa desses sujeitos se posicionarem.

Diante desses fatos, o apagamento da referência de Palma, do enunciado “todos os dias você pode e deve lembrar-se dos motivos que o estão fazendo estudar...” associado às condições de produção em que estão envolvidos esses sujeitos, bem como as inserções feitas parecem demonstrar uma heterogeneidade mostrada ao inverso como explicita Neotti (2006). O enunciador usa suas palavras para se inscrever no discurso do outro, e ao fazer isso, acaba se confundindo com ele. Tais marcas linguísticas vão indicar ainda que esses sujeitos têm o desejo de se posicionar no texto do qual se apropriaram para construir o discurso e, ao mesmo tempo, se constituírem como autores. É a ilusão do esquecimento formulado por Pêcheux, a ilusão de que aquilo é seu, de que ele origina o seu dizer.

Neotti (2006) afirma ainda que isso pode ocorrer em razão de duas formas de discurso que mais se impõem dentro do ambiente acadêmico e que, de certa forma, se tornam contraditórias: o discurso pedagógico e o discurso acadêmico. No primeiro, o professor ocupa o lugar do saber, do sujeito autorizado e o aluno do tutelado, daquele que não sabe e que deve mais ouvir do que dizer. Em contrapartida, no discurso acadêmico, o professor não apaga a voz do aluno, ao contrário, enfatiza sua voz enquanto mediador. Neste último, o educando tem espaço para falar, para formular o conhecimento. Mas como esperar tal apropriação à medida que esse sujeito sempre esteve condicionado a ouvir e repetir aquilo que o sujeito autorizado disse?

As discussões até aqui realizadas, a partir das vozes inconscientes que perpassam o discurso desses alunos marcados no discurso do outro, demonstram que os mesmos parecem manifestar o desejo de dizer “[eu] não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo” (FOUCAULT, 2009b, p. 7). No entanto, mesmo esforçando-se para ocupar a posição de pesquisadores, de cientistas, os alunos recebem, inconscientemente também, a seguinte resposta da universidade: “Você não tem por que temer começar; estamos

todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém”. (FOUCAULT, 2009b, p. 7).

Em síntese, nesse primeiro capítulo, procuramos evidenciar o cenário que nos instigou a questionar a prática de construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso no meio universitário. Para isso, decidimos trazer a análise de um desses materiais para demonstrar que tais produções acabam, dentro do contexto já explicitado, por reduzir-se a mera atividade exigida pelas instituições superiores para término do curso de graduação, ou melhor, uma exigência da universidade para que o aluno obtenha o tão sonhado diploma de graduação. No entanto, notamos que, raramente, se oferece subsídios aos estudantes no que tange o ensino das características do respectivo gênero e, quando se faz nas aulas de Metodologia ou propriamente de TCC, este ensino se resume na apresentação de normas e conceitos que pouco contribuem para a produção do gênero em questão.

Diante desse fato, ao longo deste trabalho, analisaremos dois TCCs – um da área de Humanas e outro da área de Exatas - que obtiveram nota máxima a fim de construir um modelo didático que possibilite identificar as dimensões ensináveis desse gênero textual. A partir dessa importante etapa, é possível pesquisadores e professores preocupados com o ensino do gênero Trabalho de Conclusão de Curso proporem atividades significativas que possibilitem o desenvolvimento de capacidades de linguagem aos estudantes do ensino superior, bem como contribuam para o letramento acadêmico desses alunos.

Tais constructos serão melhor explicitados nos capítulos subsequentes. No capítulo a seguir, discorreremos sobre a concepção de letramento ao qual defendemos nesse trabalho.

## CAPÍTULO 2 – O LETRAMENTO ACADÊMICO

O presente capítulo visa a apresentar a concepção de letramento tomada neste estudo. Esse conceito, embora já esteja bastante popularizado no Brasil, tem sido difundido como prática diferenciadora da alfabetização em boa parte das pesquisas. Comumente, estudos apontam para a necessidade de um ensino que seja eficiente a ponto de formar um indivíduo letrado, ou seja, genericamente definido como aquele que é capaz de agir nas diferentes situações de uso da linguagem, prática esta em que apenas ser alfabetizado não é o suficiente.

O termo letramento, de acordo com Soares (2002), aparece no meio acadêmico por volta da década de 80 e tem sido utilizado pelas diretrizes curriculares nacionais e por vários especialistas desde então, bem como provocado várias reflexões e discussões. Essa palavra, segundo a autora, teve uma das suas primeiras ocorrências no livro de 1986 de Mary Kato intitulado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Após dois anos, aparece no livro de Leda Verdiani Tfouni cujo título é “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”. Desde então, o termo “letramento” passou a ser frequente no discurso dos especialistas e, em 1995, já aparece no título do livro de Ângela Kleiman, “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”.

De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2012, p. 513), o termo letramento significa

“1. Ato ou efeito de letrar-se. 2. Bras. Educac. Ling. Estado ou condição de indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las como instrumento de sua realização e de seu desenvolvimento social e cultural (FERREIRA, 2012, p. 513).

Entretanto, dado o fato de que a incorporação de uma nova palavra à língua não pode dissociá-la dos significados que ela carrega, é preciso considerar que o sentido adotado pelas pesquisas sobre letramento acerca desse termo vai além daqueles apresentados pelo dicionário. Isso porque, segundo Britto (2003, p. 51), “a introdução do termo letramento no Brasil resulta, como se sabe, da versão do termo inglês *literacy*, o qual tradicionalmente era traduzido por alfabetização”. Porém, dadas as novas compreensões do que significaria, de fato, o termo letramento e o reconhecimento de

que saber ler e escrever já não são capacidades suficientes na sociedade contemporânea, “[...] o termo letramento tem recoberto uma gama variada de conceitos que, apesar de fortemente correlacionados, supõem diferentes objetos”. (BRITTO, 2003, p. 51).

Para o autor, esses diferentes significados têm gerado certa confusão em estudos que adotam o termo *literacy*. Em uma análise de vários artigos, o mesmo constatou que embora o termo, quando utilizado, tivesse sido traduzido para letramento, há várias situações em que os textos analisados não correspondiam ao termo em si. Diante disso, é necessário reconhecer os diferentes significados do termo e das concepções que se criam a partir dele, uma vez que “é simplismo afirmar que são todos equivalentes” (BRITTO, 2003, p. 52).

Segundo ele, os principais pesquisadores sobre esse tema no Brasil tem mostrado preocupação com o seu uso indiscriminado e/ou inadequado:

[...] Magda Soares, por exemplo, considera que Cultura escrita e oralidade é uma tradução inadequada de Literacy e Orality; Leda Tfouni, por sua vez, publicou um livro cujo título é exatamente Letramento e alfabetização; Emília Ferrero recusa a utilização do termo letramento, sustentando que sua admissão dita por terra toda a luta e ampliação do conceito de alfabetização levada a cabo nos últimos 30 anos. (BRITTO, 2003, p. 52).

De acordo com Soares (2002), letramento advém da tradução de *literacy* que, etimologicamente, vem do latim *littera* (letra) com o sufixo *-cy*, cujo significado é condição, estado que está associado ao de sua tradução. *Literacy* é, portanto, “[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever” (SOARES, 2002, p. 17). Para a autora, nesse conceito, está implícita a ideia de que

[...] a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la (SOARES, 2002, p. 17).

Essa afirmação nos dá indícios de que, letramento, portanto, não se limita à capacidade de o indivíduo saber ler e escrever, mas, sobretudo, em saber utilizar a língua enquanto prática social em determinados contextos. A esse respeito, Kleiman, Vianna e De Grande (2013) apontam que os estudos do letramento consideram que a utilização da escrita é uma prática social, o que pressupõe que não requer apenas um conjunto de habilidades do indivíduo, mas sua percepção de como situá-la em diferentes tempos e lugares. O uso da escrita, segundo as autoras, requer ainda a utilização de

recursos materiais e simbólicos, bem como das tecnologias que são mobilizadas pelo sujeito para agir no mundo social.

O uso desses recursos para utilizar a língua socialmente pode ser representado por meio dos diferentes gêneros textuais que determinadas esferas sociais requerem. Por exemplo, na universidade, um indivíduo letrado será aquele que utiliza da língua escrita (e falada) por meio dos textos escritos (e orais) para interagir. Acerca disso, alguns estudiosos da área dos *Novos Estudos do Letramento* afirmam que as práticas de letramento são práticas sociais que têm caráter situado, isto é, dependem do grupo social e das instituições envolvidas.

Por isso, pode-se afirmar que as práticas de uso da escrita e da leitura são diferentes em cada contexto social e, nesse sentido, é possível assumir a existência de múltiplos letramentos. Quando falamos em múltiplos letramentos, é importante reconhecer que cada esfera social em que o sujeito age exige diferentes formas de interação; estas, por sua vez, ocorrem por meio da linguagem manifestada sob diferentes gêneros discursivos. Por exemplo, na esfera jurídica, um advogado – mesmo tendo formação acadêmica – se não dominar minimamente os gêneros (orais e escritos), seja para a leitura ou produção, que circulam na sua esfera de atuação, como petições, sentenças, estatutos, legislação, dentre outros, poderá ser considerado um indivíduo iletrado.

Essa exemplificação se ancora na ideia de que, para a concepção de letramento aqui adotada, há a prerrogativa de que cada contexto social ou esfera de circulação pressupõe o domínio de determinadas capacidades de uso da linguagem (oral e escrita) e, portanto, há múltiplos letramentos que se diferenciam um do outro. Há o letramento acadêmico, que se diferencia do letramento religioso, familiar e escolar vivenciados até a entrada no curso superior. (FIAD, 2011). E é justamente a respeito deste que trataremos na seção seguinte.

## **2.1. A concepção de letramento acadêmico**

Convém esclarecer que consideramos aqui o termo letramento acadêmico como restrito ao contexto universitário, diferentemente de alguns autores, como Fisher (2008), por exemplo, que atribui essa terminologia a todos os contextos escolares.

O termo letramento é empregado por Terzi (2006, p. 3) para designar “a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita nas interações sociais”. Essa relação está associada ao uso, amplo ou restrito, que os usuários da língua em determinados contextos sociais fazem da escrita nas mais diversas situações. Para a autora, esse uso pode configurar-se a partir de vários fatores, dentre os quais se destacam o conhecimento que os usuários têm sobre as condições de produção dessas situações ou pelas relações hierárquicas que envolvem esse uso.

Como afirmado anteriormente, partimos da aceção de que existem letramentos múltiplos e que essa existência deriva do fato de que há diferentes capacidades de linguagem, cujo domínio associa-se à capacidade de interação por meio dos textos orais e escritos em cada esfera social.

Kleiman, Vianna e De Grande (2013, p. 4) definem o letramento acadêmico como

[...] uma prática social situada, que envolve estratégias discursivas relacionadas com capacidades para usar códigos utilizados nos contextos acadêmicos, para ler e escrever textos nos gêneros dessa esfera, a fim de acessar os conhecimentos produzidos pela academia, para interagir com seus pares por meio das linguagens adequadas às situações vivenciadas na universidade, para mobilizar modelos sócio-cognitivos (por exemplo, gêneros) para alcançar metas, para acessar recursos culturais, tecnológicos, para experimentar novas situações e para aprender e construir novos conhecimentos em contextos acadêmicos.

Nesse sentido, o letramento acadêmico determina-se como a capacidade de os alunos universitários dominarem diversos gêneros discursivos que circulam nessa esfera. Assim, lhes é exigido que saibam ler, compreender e produzir diversos gêneros escritos como relatórios de pesquisa, resumos, resenhas, TCCs; além dos orais, como seminários, arguições, exposição oral etc.

A problemática, entretanto, consiste no fato de que esses gêneros, assim como o contato com o universo da esfera acadêmica é, na maioria das vezes, uma nova experiência para esses alunos que, pela primeira vez, estão inseridos no ensino superior. Esse fator está associado à concepção do letramento sob a dimensão social que o caracteriza, já que, conforme Terzi (2006), há uma série de aspectos e convenções sociais que regulam o uso da escrita em determinada atividade humana, bem como uma dimensão individual, esta, por sua vez, constituída de forma singular em razão da história e experiências de vida de cada indivíduo.

A compreensão dessa dimensão social é, segundo a autora, indispensável para a compreensão do nível de letramento dos alunos universitários. Isso porque dentro das universidades há diferentes perfis de alunos. Por exemplo, nas universidades privadas, há um grande número de alunos advindos de classes sociais inferiores, cujos estudos na educação básica já podem ter sido insuficientes para torná-los letrados na esfera escolar e, por consequência, apresentarão ainda mais dificuldades em adquirir o letramento acadêmico. Já as universidades públicas, por sua vez, acabam por receber a maior parte dos alunos que tiveram uma educação básica mais coerente com o ensino desse tipo de instituição.

Em ambos os casos, quando entram na universidade, os estudantes são obrigados a produzir diferentes gêneros com os quais nunca tiveram contato (inclusive em suas práticas escolares). O resultado disso acaba sendo, em muitos casos, desastroso, uma vez que, mesmo não sabendo redigir um resumo, um relatório ou saber apresentar um seminário acadêmico, os alunos são submetidos a uma avaliação, cujos resultados normalmente acabam sendo insatisfatórios.

Desse cenário, iniciam os conflitos entre o que os professores esperam de seus alunos e o que os estudantes realmente produzem, cenário este muito parecido com o que expusemos no início desse trabalho e que nos motivou a realizar a pesquisa nesse tema. No caso inicial por nós apresentado e em nossas experiências como professora do ensino superior, notamos que não há, como já afirmou Fiad (2011) correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido pela universidade. No entanto, é preciso considerar que, normalmente, para a realização dos trabalhos acadêmicos

[...] não são explicitadas ao aluno as convenções de escrita que regem especialmente os gêneros da esfera acadêmica, pois o professor parte do princípio de que os estudantes já as conhecem. Na verdade, há a negação do aluno real com o qual o professor está lidando, ao não reconhecê-lo como é, há a negação da voz do aluno no processo de ensino-aprendizagem e há a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica. Os professores esperam que os alunos saibam essas convenções que não lhes são explicitadas (LILLIS, apud FIAD, 2011, p. 363).

Conforme já exposto por Zavala (2010), são poucos os estudos sobre o letramento no ensino superior. Talvez, esse cenário possa ser explicado devido à crença de que os estudantes que ingressam no meio acadêmico estão prontos para responder as

demandas de letramento que esse nível exige. No entanto, conforme exemplo apresentado no capítulo 1 deste trabalho, pode-se perceber que muitos alunos não se encontram preparados - nem no começo e nem ao final dos cursos - para lidar com o letramento acadêmico requerido deles por essas instituições.

Não foram raras as vezes que, como professora de Língua Portuguesa, me deparei com reclamações de docentes no corredor da universidade com o discurso de que o aluno universitário não sabe ler e escrever. Acreditamos que o problema da produção e recepção de textos acadêmicos está além dos aspectos puramente linguísticos por eles apontados. Uma das causas pode estar relacionada ao que Zavala (2010) também identificou em seus estudos realizados no Peru: no passado, o ensino superior estava reservado a uma elite educada e as experiências escolares não se diferenciavam tanto das universidades. Com a massificação do ensino, diferentes formas de agir de pensar, de atuar, de valorizar foram colocadas em xeque.

Nesse sentido, de acordo com Lea e Street (1998), há a necessidade de o aluno universitário utilizar um repertório linguístico adequado para cada disciplina. Logo, ao tentar adequar seu discurso às diferentes disciplinas do curso, o aluno procura aderir aos discursos dominantes que são legitimados pelos professores da universidade. Essa tentativa, no entanto, não garante a apropriação empírica do letramento acadêmico, uma vez que os discursos necessários para o domínio deste não estão apenas ligados aos conteúdos das disciplinas de forma isolada, mas também aos outros discursos e gêneros discursivos dessa esfera que estão presentes na universidade.

Um exemplo disso é o próprio Trabalho de Conclusão de Curso que, em diferentes cursos (e por que não dizer instituições?) configura-se com um discurso próprio. Para alguns professores/disciplinas, esse trabalho deve ocorrer por meio de uma pesquisa empírica; para outros, por meio de um levantamento bibliográfico; há casos, ainda, como da instituição aqui analisada em que determinados cursos nomeiam de um relatório final realizado após a confecção e apresentação de um projeto (como no curso de Arquitetura).

Em razão disso, a apropriação do letramento acadêmico vai além das habilidades de leitura e escrita exigidas por cada disciplina e, por conseguinte, por cada professor. Para que os alunos possam, de fato, serem considerados letrados no ambiente acadêmico, deverão dominar os diferentes discursos e gêneros discursivos, o que requer não apenas habilidades de leitura e escrita, mas, principalmente, modos de ser, agir,



valorizar e usar recursos e tecnologias, a fim apresentar a condição letrada exigida pela esfera social da universidade (ZAVALA, 2010).

Acerca dessa “condição”, vale ressaltar que as exigências acadêmicas, segundo Kleiman, Vianna e De Grande (2013), são totalmente opacas ao aluno que está em processo de aprendizagem das práticas de letramento dessa esfera, visto que, o estudante, geralmente, ainda não conhece as regras, nem sabe o que esperam dele, pois tais questões não costumam ser explicitadas. Atrelado a esse contexto, soma-se o agravante de que, embora essas regras sejam exigidas, raramente elas são ensinadas, prática esta, novamente, ancorada na ideia de que o aluno do ensino superior já tenha aprendido, na educação básica, as capacidades mínimas de leitura e escrita que lhe permitam se inserir no discurso acadêmico, bem como apropriar-se dos gêneros discursivos que circulam nessa esfera.

Em consonância com essa falha, os alunos fracassam nas atividades iniciais propostas pela universidade pelo fato de não terem sido expostos, no ensino básico, aos comportamentos linguísticos e sociais específicos do domínio acadêmico. Além disso, a própria dificuldade de ter sido letrado na esfera escolar já pressupõe o fracasso no que tange à leitura e escrita que lhe serão exigidas na universidade; afinal, o letramento escolar é uma espécie de pré-requisito para o ambiente acadêmico, onde as capacidades de uso da língua tendem a ser cada vez mais complexas.

Outro ponto interessante a se observar é o fato de que muitos estudantes nessas condições não se sentem inseridos nesse espaço, isto é, concebem este letramento acadêmico, conforme apontou Ivanic (apud ZAVALA, 2010) como um “jogo” que lhes pedem para que assumam uma identidade que não é sua e que não reflete a imagem que eles têm de si. Nesse sentido,

[...] os conflitos e os mal entendidos que emergem entre estudantes e formadores em relação ao tema letramento acadêmico não se restringem simplesmente à técnica da escritura, às habilidades ou à gramática, mas a aspectos que estão relacionados com a identidade e a epistemologia (ZAVALA, 2010, p. 74)

As considerações feitas por Zavala (2010) também refletem o que Lea e Street (1998), consideram a respeito do letramento acadêmico. Os autores afirmam que a aprendizagem de escrita dos estudantes universitários não é mera questão técnica, mas aponta para aspectos epistemológicos e identitários. Ressaltam ainda, conforme temos notado em nossas experiências como professora universitária, de que, frente ao processo

de democratização, instaurou-se, nas instituições de ensino superior, o discurso do déficit em relação aos alunos que chegam às universidades. Segundo esse discurso, eles estariam menos preparados para ler, escrever, raciocinar etc., isto é, o que se faz é uma avaliação das incapacidades tendo como referência a leitura e a escrita de um determinado gênero, assim como o TCC, desvinculado do lugar e do tempo em que é produzido, da identidade daqueles que o produzem e se outros objetivos além daquele ligado à necessidade de mostrar que aprendeu um conceito, uma forma, um gênero como solicita a universidade (KLEIMAN, VIANNA E DE GRANDE, 2013),

Desse modo, um modelo de letramento que se dedique ao desenvolvimento acadêmico do aluno não pode ser ancorado em proposições teóricas que reforçam a existência de uma capacidade geral para a escrita, que, quando desenvolvida, possibilita ao aluno a transitar em qualquer contexto letrado. Esse tipo de concepção pode vir abaixo quando, ao chegar à universidade, ainda que tenha certo domínio da escrita, o aluno não consiga ser capaz de se apropriar do discurso acadêmico. Isso porque, nessa concepção, a história de letramento desses alunos é desconsiderada, o que dificulta ainda mais a incorporação dos papéis sociais e dos novos significados da escrita acadêmica requeridos por esse discurso.

Nesse contexto, para que o aluno passe a compartilhar dos modos de agir, de valorizar, de acreditar e incorporar os discursos exigidos pela esfera acadêmica, bem como que seja capaz de ler e produzir gêneros discursivos dessa esfera, é imprescindível que ele seja visto como sujeito de linguagem, conforme aponta o modelo de letramento acadêmico proposto por Lea e Street (1998).

Portanto, na concepção de letramento acadêmico, os aspectos relativos à escrita e leitura de textos da esfera acadêmica, são considerado à luz dos conceitos epistemológico e identitário – que envolve saber pensar, agir, falar e atuar de uma forma determinada pelo contexto – e não apenas do ponto de vista da aquisição de habilidades de leitura e escrita. Hoje, não podemos mais dizer que os estudantes que chegam às universidades não sabem escrever, de forma genérica, como muitas vezes se escuta. De acordo com Fiad (2011), torna-se imprescindível situar qualquer prática que envolve a leitura e a escrita em um contexto sócio-histórico-cultural específico.

Do mesmo modo, também é importante salientar que há três abordagens principais discutidas por Lea e Street (1998) acerca da escrita do estudante universitário: modelo dos estudos das habilidades, modelo da socialização acadêmica e modelo do letramento acadêmico. Esses três modelos sobre o uso da escrita em práticas

sociais acadêmicas podem nos fazer conhecer melhor em que aspectos se ancoram as práticas de letramento acadêmico.

## **2.2. Modelos de Letramento**

De acordo com o que aponta Terzi (2006), é importante identificar em qual modelo de letramento se ancoram as universidades para desenvolver os modelos de ensino-aprendizagem, seja na elaboração do currículo ou mesmo nas práticas didático-pedagógicas que elas produzem. Por ser essa opção uma escolha não neutra, a delimitação do tipo de modelo adotado permitiria não apenas a compreensão sobre como os alunos revelam e constroem a condição do discurso exigido pela universidade, mas também auxiliariam no processo de apropriação desse letramento. São três os modelos de letramento que podem interferir nas diretrizes adotadas frente ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior:

- 1) Modelo autônomo de letramento ou Modelo de estudo de habilidades: nesse modelo, os estudantes adquirem certas habilidades e conseguem transferir para a esfera acadêmica os conhecimentos adquiridos em outros contextos sociais. É o que os autores denominam modelo autônomo de letramento.
- 2) Modelo de socialização acadêmica: considera-se que é através do contato com os professores que os estudantes adquirem os modos de falar, de escrever e pensar acadêmicos.
- 3) Modelo Ideológico do letramento acadêmico: busca-se esclarecer certas especificidades das práticas acadêmicas tais como a construção do sentido, o poder, a autoridade, a identidade etc.

### **2.2.1. Modelo autônomo**

A concepção de letramento estabelecida a partir da ideia sobre como um indivíduo se relaciona por meio da linguagem em um dado contexto reforça que as práticas de letramento são práticas culturais sociodiscursivas, que determinam a produção e compreensão de textos orais e escritos, em contextos específicos. Ou seja, para Street (apud KLEIMAN, 2008), as práticas de letramento são subordinadas ao

contexto, já que estão imersas em uma ideologia; logo, não podem ser vistas como neutras ou meramente técnicas.

Além disso, pensar o letramento sob uma visão meramente técnica implica acreditar que as pessoas, ao aprenderem a decodificação das letras, palavras e sentenças, já estariam preparadas para usar a linguagem em qualquer contexto letrado. Essa crença, segundo Street (apud KLEIMAN, 2008), é denominada de modelo autônomo de letramento. Nele, pressupõe-se que a escrita, de forma autônoma e independente dos aspectos sociais que estabelecem seu uso, terá efeitos sobre outras crenças e habilidades, como a de que apenas o desenvolvimento cognitivo condiciona a capacidade de ler e escrever. (TERZI, 2006; STREET, 2010). Enfim, o modelo autônomo acaba limitando a concepção de letramento à capacidade de decodificar e redigir as palavras dentro de um texto.

Entretanto, ao discutir as concepções de texto e leitura que subjazem às práticas escolares, Kleiman (2008) explica como esse modelo de letramento se faz presente na prática. Nele, o texto acaba sendo tratado na sala de aula a partir de duas perspectivas: a) como conjunto de elementos gramaticais, onde texto é apenas pretexto para o ensino de gramática; b) como “repositório de mensagens”, na qual o texto se transforma em conjunto de palavras do qual devem ser extraídas informações que comprovem a mensagem que nele se encontra.

Diante disso, não é incomum encontrarmos, na universidade, alunos que, por terem sido submetidos ao modelo autônomo de letramento, venham a apresentar inúmeras dificuldades em disciplinas e conteúdos cujas habilidades de leitura e escrita, como as inferências – não são possíveis de se obter mediante a adoção desse modelo. Apesar disso, não é possível considerá-los sujeitos “iletrados”, uma vez que suas habilidades de leitura e escrita são àquelas com as quais ele teve contato e pôde se apropriar ao longo das práticas escolares do ensino fundamental e médio.

### **2.2.2. Modelo de socialização acadêmica**

No modelo de socialização acadêmica, parte-se do pressuposto de que o professor é o detentor do saber e, assim sendo, é o responsável por inserir os alunos na cultura universitária, com a intenção de que estes sejam capazes de assimilar os modos de falar, raciocinar, compreender e produzir as práticas de escrita priorizadas nas

disciplinas da universidade. Esse modelo considera que os gêneros discursivos lidos e produzidos na esfera acadêmica são relativamente homogêneos e, portanto, uma vez que o aluno tenha se apropriado de suas convenções, estará apto a exercer as práticas letradas.

Entretanto, a opção por este modelo reitera a ideia de que a esfera acadêmica “é monolítica, imutável e suas entidades facilmente identificáveis” (ZAMEL, apud RAMIRES, 2007, p.67). A esse respeito, o autor assegura que conceber a comunidade acadêmica como “monolítica” e “imutável” colabora para formar reprodutores de discursos legitimados na academia e dificulta o avanço para permitir ao aluno universitário apropriar-se de modo efetivo dos gêneros acadêmicos.

No que diz respeito à avaliação da leitura e da escrita dos alunos, o modelo autônomo/das habilidades e o modelo da socialização não permitem o desenvolvimento de capacidades de leitura e de escrita, mas limitam-se a submeter os alunos a testes de codificação e/ou interpretação de determinados textos e conteúdos apreendidos em situações específicas de contextos isolados, como é o caso das avaliações escritas. Isso contribui para a perpetuação de que os discursos acadêmicos não são passíveis de apropriação, mas sim de reprodução de conteúdos transmitidos pelos professores que, de apenas um modo, podem ser transpostos por meio da escrita.

### **2.2.3. Modelo Ideológico**

O modelo ideológico considera o letramento como uma prática social, não técnica ou neutra. Nessa ótica, o letramento não se desvincula do contexto sociocultural no qual é construído, nem do significado que as pessoas atribuem à escrita e nem das relações de poder que regem os seus usos e que inspiram as construções de seus discursos.

Dessa forma – considerando o contexto sociocultural e os demais fatores que constituem os discursos – é que se consolida a ideia defendida pelos pesquisadores sobre os *Novos Estudos de Letramentos* de que há “múltiplos letramentos” que se modificam de comunidade para comunidade, por conta das condições socioeconômicas, culturais e políticas que as influenciam (TERZI, 2006; STREET, 2010). Acerca disso, Terzi (2006) explica que,

na prática, a opção pelo modelo ideológico de letramento exige não apenas ensinar aos alunos a tecnologia da escrita, ou seja, promover a alfabetização, mas, simultaneamente, oferecer-lhes a oportunidade de entender as situações sociais de interação que têm o texto escrito como parte constitutiva e as significações que essa interação tem para a comunidade local e que pode ter para outras comunidades. Em suma, significa ensinar o aluno a usar a escrita em situações do cotidiano como cidadão crítico (TERZI, 2006, p. 5)

Essa percepção de letramento ideológico, quando transposta para o universo acadêmico, nos permite afirmar que se torna inválido dizer que os alunos que chegam às universidades não são letrados; ao contrário, o que se acredita é que eles, por diversos fatores, não se engajaram nas práticas letradas exigidas no contexto acadêmico.

O autor também aponta que, nesse modelo, a linguagem passa a ser vista como um objeto de aprendizagem (de leitura ou produção) não apenas na escola, mas também nas demais esferas sociais em que ela se faz necessária e que ele terá contato, como a jurídica – ao ler contratos onde é parte interessada); a pessoal – ao redigir e ler e-mails; a jornalística, ao ler notícias, reportagens, artigos etc.; ou a publicitária (ao ter contato com folhetos, propagandas televisivas etc.

Assim, por se tratar de usos específicos da leitura e da escrita, a esfera acadêmica – que também é constituída por diversas práticas sociais, em que professores e alunos são tidos (ou deveriam ser) como sujeitos letrados – faz emergir práticas de escrita e leitura particulares por meio de diferentes gêneros discursivos que, por sua vez, apoiam-se em determinados discursos a partir das necessidades de interação desse contexto.

Partindo do pressuposto, então, de que as pessoas têm e fazem uso de múltiplos letramentos associados a diferentes contextos, acredita-se que o modelo ideológico é justamente o que dará conta de inserir os alunos sob a concepção de letramento acadêmico e que este seja, de fato, o mais adequado para esta pesquisa. Isso porque, segundo Fischer (2008, p. 180), o letramento do meio acadêmico refere-se “[...] à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social”.

É importante observar, também, que em relação a esse terceiro modelo, defendido pelos autores e por nós, não costuma ser apresentado aos estudantes durante os anos de graduação. De acordo com Kleiman, Vianna e De Grande (2013, p. 9)

[t]radicionalmente, as práticas de letramento da universidade baseiam-se no modelo da escrita e da língua como habilidades neutras, as quais os alunos aprenderiam naturalmente quando entram no ensino superior, daí se instaurar o “mistério”: não há um momento em que essas práticas são explicitadas aos alunos de graduação.

O letramento acadêmico, no sentido expresso até aqui, envolve, então, saber falar e atuar em um discurso acadêmico. De acordo com Zavala (2010, p. 73)

[...] as pessoas se tornam letradas observando e interagindo com outros membros do Discurso até que as formas de falar, atuar, pensar, sentir e valorizar comuns a esse Discurso se tornem naturais a elas.

Diante disso, questiona-se: como podemos desenvolver o letramento acadêmico nesses alunos, considerando as dificuldades de inserção no meio e o fato de que o letramento não é possível de ser ensinado formalmente a partir de várias sessões, mas sim por meio do contato cotidiano e contínuo?

Esse questionamento suscita a ideia de que, na universidade, não raramente os alunos têm contato com profissionais que - exercendo a função de professores - podem não necessariamente dominar os gêneros discursivos presentes e exigidos na esfera acadêmica. Logo, a não apropriação do letramento acadêmico e do discurso que o compõem está condicionada, possivelmente, à falta de contato com esse tipo de letramento; por conseguinte, o “jogo de simulação” de falsa apropriação de um falso discurso vem à tona e os alunos passam a reproduzir uma linguagem acadêmica que nem sempre foi aprendida. Por isso, no próximo capítulo, exporemos os aportes teóricos que nos permitiram questionar a forma como esses trabalhos são produzidos no meio acadêmico e nos auxiliaram na construção de um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso, etapa tão necessária para a intervenção didática.

### **CAPÍTULO 3 - O QUADRO TEÓRICO DO ISD: A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO HUMANO**

No primeiro capítulo, expusemos o cenário que nos despertou o interesse para uma pesquisa acerca da apropriação da linguagem acadêmica a universitários que nem sempre se encontram preparados para tal fim. As análises expostas trouxeram-nos algumas inquietações a respeito de como os alunos universitários se apropriam do discurso científico e como o meio acadêmico, um lugar atravessado por diversos discursos, instaura as relações de poder-saber: o discurso pedagógico, que torna o professor um sujeito autorizado e o aluno um tutelado; o discurso que está inscrito na memória dos sujeitos que ocupam aquele espaço e que permeia suas histórias de vida.

Notamos que para os alunos conseguirem cumprir a tarefa – a produção do trabalho de conclusão de curso – utilizaram de artifícios, de entremeios que permitissem que eles se sentissem ali inseridos e entrassem na ordem arriscada do discurso. Nesse trajeto, tentaram, ilusoriamente, explicitar a voz do outro e sua própria voz, esquecendo-se de que somos constitutivamente atravessados pelo discurso, mas, ao mesmo tempo, vamos nos constituindo através deles.

Na universidade, não foram raras as vezes em que nos deparamos e escutamos professores criticando trabalhos de conclusão de alunos. E, diante desse cenário, novos questionamentos emergiram: Que suporte aos estudantes foram dados? Que condições o meio acadêmico ofereceu a esses sujeitos que lhes permitissem apropriar-se de um discurso tão legitimado? As instituições de ensino superior não estariam formando um aluno passivo, receptivo de informações e, no último ano do curso de graduação, exigindo dele que se enquadrasse no papel de pesquisador? Que subsídios foram a eles fornecidos para isso?

Foram questionamentos como esses que nos fizeram partir para um novo aporte teórico – o sociointeracionismo discursivo (ISD). Não visamos desconsiderar a AD, visto que foi essa perspectiva que nos permitiu um olhar mais aguçado para a questão. É que o ISD é um quadro teórico interdisciplinar, permitindo (e ensejando), portanto, a junção com outras disciplinas que possam vir a complementá-lo. Nesse novo aporte teórico, conseguimos recursos para um olhar mais amplo sobre o texto na sua relação com o contexto social e com o desenvolvimento humano, ponto essencial, em nossa



visão, que tem que ser priorizado nas discussões da área de Educação. O ISD utiliza, basicamente, de um método de análise descendente, que envolve três etapas, segundo Bronckart (2008, p.111)

[...] primeiro, a análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano; depois, o estudo dos processos de mediação sociosemióticos, em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construídos e, enfim, a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida.

Cabe ressaltar que esses três níveis não se reduzem a esse movimento descendente. Ao contrário, estão relacionados e essa relação se dá em um movimento dialético permanente. Conforme ressalta Bronckart (2008, p. 112), “[...] se os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas, estas, por sua vez, alimentam continuamente os pré-construídos coletivos” isto é, elas os desenvolvem, contestam, transformam etc.

Considerando que a linguagem é um dos instrumentos que possibilita a interação social e que se faz por meio de textos que são produzidos a partir de gêneros textuais – instrumentos mediadores da atividade do homem no mundo –, pode-se dizer que tal perspectiva ainda nos fornece subsídios para organizar um trabalho didático. Assim, o ISD pode

[...] não só possibilitar que alunos com diferentes backgrounds possam aprender as características dos gêneros textuais selecionados e desenvolver textos apropriados às situações em estudo, mas também contribuir para que eles possam agir em contextos em que esses gêneros textuais circulam na sociedade (BEATO-CANATO, 2008, p. 35).

Portanto, é grande a contribuição dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, visto que ele nos oferece uma possibilidade de como tratar e ensinar textos de variados gêneros em quaisquer esferas de circulação.

No entanto, esse quadro teórico não se resume a uma teoria de práticas didáticas. Considerando que uma grande parte dos pesquisadores que aderiram a essa linha de pesquisa focam na análise de textos dos mais variados, buscando compreender os diferentes níveis de textualidade e suas relações com o contexto de produção, com o

agir humano e com o desenvolvimento de diferentes pessoas, bem como assumem um forte compromisso científico e social, as pesquisas têm se voltado para os problemas de transposição didática, elaboração e avaliação de diferentes materiais didáticos, análise e avaliação das experiências educacionais, implementação de programas de formação de educadores e, mais recentemente, sobre a (re)configuração do agir humano nos e pelos textos, assim como, do agir implicado no trabalho docente (MACHADO e GUIMARÃES, 2009).

Frente a essas considerações, apresentaremos mais detalhadamente o aporte teórico ao qual nos reportamos.

Antes, porém, discorreremos sobre o interacionismo social – que designa uma posição epistemológica geral na qual se encontram diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Tal construção se faz necessária à medida que o ISD assume tais princípios por ela defendidos.

Um desses princípios é o de aderir à tese de que

[...] as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos** (BRONCKART, 2007, p. 21).

Nesse sentido, se o ser humano é um organismo vivo e se algumas propriedades comportamentais estão condicionadas pelo potencial genético e pelas condições de sobrevivência, essas condutas revelam também o desenvolvimento de novas capacidades que foram construídas no curso da evolução. Dentre essas capacidades, encontra-se o desenvolvimento do pensamento consciente e sua relação com a linguagem. A investigação interacionista se interessa, portanto, pelas condições sob as quais os seres humanos desenvolvem formas particulares de organização social e, ao mesmo tempo, formas de interação de caráter semiótico (BRONCKART, 2007).

De acordo com o autor, em seguida, essa vertente desenvolve uma análise aprofundada das características estruturais e funcionais dessas organizações, bem como dessas formas semióticas. Por fim, trata

[...] dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociosemióticas tornam-se objetos de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve (BRONCKART, 2007, p.22).

Diante dessas considerações, é nas obras de Vigotski (2007, 2010), que constitui o fundamento mais radical do interacionismo, que o ISD se apoia. Partimos para tais construtos.

### **3.1. A relação pensamento-linguagem na perspectiva vigotskiana: uma das bases assumidas pelo ISD.**

Considerando que as instituições de ensino superior podem ser consideradas uma organização social e que naquele espaço circulam formas de interação de caráter semiótico (textos específicos dessa esfera, como o Trabalho de Conclusão de Curso, por exemplo) torna-se necessário explicar como um determinado indivíduo pode desenvolver-se e sentir-se inserido nesse espaço, bem como se apropriar dos discursos que por ali perpassam.

Inicialmente, é preciso compreender que qualquer sociedade minimamente complexa funciona a partir do uso intensivo da linguagem e é esta que media as relações humanas. De acordo com Luria (1991), a linguagem é um dos fatores que serve de fonte à transição da história natural dos animais a história social do homem.

No entanto, essa transição foi acontecendo lentamente. Engels (1999) relata que há muitas centenas de milhares de anos, havia uma raça de macacos antropomorfos que era extremamente desenvolvida. Essa espécie, de acordo com Darwin (apud Engels, 1999), teria dado origem ao homem moderno. Tudo aconteceu a partir das necessidades de sobrevivência. Inicialmente, esses macacos, devido ao gênero de vida, foram percebendo que as mãos tinham que desempenhar funções diferentes dos pés e, por essa razão, foram adotando cada vez mais a posição ereta. Segundo o autor, esse foi o passo decisivo para que houvesse a transição do macaco para o homem.

Diante das necessidades e da atividade conjunta em que tinham que ajudar uns aos outros, Engels (1999) explica que os homens em formação foram sentindo a necessidade de dizer algo uns aos outros e acrescenta que a explicação da origem da linguagem a partir do trabalho e pelo trabalho é, hoje, a única acertada.

As necessidades de sobrevivência - o trabalho - e a palavra fizeram com que o cérebro do macaco fosse gradualmente se transformando no cérebro humano. À medida que tal desenvolvimento acontecia, iam se desenvolvendo os instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos. O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos, a

clareza da consciência, a capacidade de discernimento e abstração reagiram, segundo Engels (1999) sobre o trabalho e a palavra, o que estimulou o desenvolvimento. Nessa concepção, para o autor,

[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho. (ENGELS, 1999, p. 22)

Nota-se que a tese de Engels (1999) contribui para explicar a origem da linguagem a partir da teoria do evolucionismo e também o importante papel do instrumento para o desenvolvimento humano e da linguagem. No entanto, tal construto mostra-se ineficiente aos nossos estudos por não tratar da relação existente entre o pensamento e a linguagem ou fazê-la de forma extremamente biológica.

Uma coisa é certa: as considerações de Engels (1999) levam-nos a considerar que a transformação do macaco em homem se deu devido à tentativa de adaptação e à interação destes no meio ambiente. Percebemos, nesse sentido, que as considerações orgânicas são imprescindíveis para compreendermos a evolução do desenvolvimento humano, mas, ao mesmo tempo, ineficientes para explicar a dimensão humana. Teorias que assumem esse caráter fundamentalmente biológico não dão conta de explicar a relação entre o pensamento e a linguagem, bem como o desenvolvimento e aprendizagem humana (SMOLKA et. al, 2007).

Essa discussão, contudo, é bastante antiga e, por mais estranho que pareça, a psicologia, até os estudos de Lev Semyonovitch Vigostki, nunca tinha investigado tal relação de forma detalhada e sistemática.

Até então, a psicologia científica fora dominada pela análise atomística e funcional que redundou no seguinte: as funções psicológicas foram objeto de análise isolada, o método do conhecimento psicológico foi elaborado para o estudo desses processos particularizados e a relação interfuncional e organizacional da estrutura da consciência esteve fora dos objetivos e interesses dos pesquisadores (VIGOTSKI, 2010).

Foi na perspectiva histórico-cultural que encontramos a explicação mais eficiente no que diz respeito ao desenvolvimento e essa está não apenas nas condições específicas que foram se criando em um processo evolutivo, mas, segundo Smolka et.

al. (2007) na trans(formação) dos próprios indivíduos durante as relações sociais. Segundo as autoras, “[a] complexidade do organismo e a formação do psiquismo humano seriam, portanto, resultantes das necessidades e das condições concretas de vida, que foram provocando novas formas de atividade necessariamente partilhadas” (SMOLKA et. al., 2007, s/p).

Tais considerações foram possíveis através dos estudos de Vigotski (2007) que buscou caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como eles foram se constituindo ao longo da história. Nessa trajetória, o autor buscou explicações para questões que levavam em conta a relação entre os seres humanos e o ambiente físico e social; as novas atividades que fizeram com que o trabalho fosse um meio fundamental para as relações do homem com a natureza e as consequências psicológicas dessas formas de atividade; bem como a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem, questões essas que não foram adequadamente tratadas pelos estudiosos preocupados com a compreensão da psicologia humana e animal, visto que o estudo da psicologia científica apenas oscilava em dois extremos: de um lado, a plena identificação e a fusão do pensamento e da palavra; de outro, a plena fusão e dissociação metafísica absoluta (VIGOTSKI, 2010).

Ao longo de seus estudos, Vigotski (2007) foi desmistificando algumas das teorias que visavam estudar o desenvolvimento humano. Dentre elas, o paradigma botânico, defendido por Stumpf, psicólogo alemão do começo do século XX, que associava o desenvolvimento à maturação do organismo como um todo e a abordagem zoológica, que buscava resultados sobre a temática na experimentação animal. Havia, de certa maneira, um paradoxo em meio a essas discussões: em relação à corrente botânica, os psicólogos enfatizavam o caráter singular das funções psicológicas superiores e a impossibilidade de estudá-las por métodos experimentais. Em relação à zoológica, os processos intelectuais foram caracterizados como uma extensão dos processos correspondentes dos animais inferiores, o que levou os estudiosos à análise da inteligência através de uso de instrumentos, que, de certa forma, trouxe grande avanço à teoria do desenvolvimento. No entanto, esses pressupostos ainda eram insuficientes à medida que se considerava a independência entre a fala e a ação inteligente. Concomitantemente, outras tendências enfatizavam o papel social no desenvolvimento humano. Contudo, esse papel era exercido através de um processo de imitação, o que,

de acordo com Vigotski (2007), tal noção está por demais ligada à concepção mecanicista.

As diversas teorias aqui explicitadas refletem que o estudo do uso de instrumentos isolados do uso de signos é habitual na história natural do intelecto e que tais atividades que utilizam signos foram tratadas como independentes da organização social. Mesmo quando o uso de instrumentos e a fala estavam ligados, eles eram estudados como processos separados, bem como duas classes completamente diferentes de fenômenos (VIGOTSKI, 2007).

Ao contrário dessas perspectivas, consideramos, como apontou Vigotski (2007), que assim que a fala e o uso de instrumentos forem incorporados a qualquer ação, essas serão transformadas, o que permite compreendermos o uso de instrumentos para além daqueles limitados em relação aos animais superiores. Isso significa dizer, que o ser humano antes de controlar o próprio comportamento, começa a controlar o ambiente e faz isso por meio da fala – o que produz novas relações com o meio e, conseqüentemente, novas formas de comportamento.

Em síntese, considerando que as universidades são organizações sociais onde interagem diferentes indivíduos, a linguagem é um dos principais instrumentos para essa relação. E a linguagem, de acordo com o ISD, que tem como base o interacionismo social, constrói-se, existe e funciona apenas a partir de um universo social e coletivo isto é, não pode ser abstraída dessa condição.

Além disso, Bronckart (2007) acrescenta que para compreendermos a construção do conhecimento e da linguagem, torna-se necessário partir de uma teoria da ação humana dentro desse marco social e histórico, bem como da produção semiótica que se articula à ação.

Esse é um dos pontos fundamentais no desenvolvimento desse trabalho. É a partir do pressuposto de que a linguagem é social e uma forma de ação que nos propomos a desenvolver um modelo didático do gênero TCC, considerando que esse é um dos “trabalhos” (no sentido de sobrevivência) exigidos por aqueles que pretendem sentir inseridos nessa esfera acadêmica.

Antes, porém, em articulação a esta forma de conceber a linguagem, analisaremos as formulações vigotskianas de internalização, que demonstram o trajeto que todo indivíduo faz para aprender: trajeto este que parte do social para o individual e é sempre mediado pelo signo e pelo outro.

Tais considerações são fundamentais à medida que nos fornecem subsídios para compreender como o estudante do ensino superior pode desenvolver as capacidades de linguagem para a produção do gênero TCC, isto é, como a aprendizagem acontece.

### **3.1.1 Internalização e mediação: conceitos-chave do interacionismo social**

Para que possamos possibilitar reflexões sobre como desenvolver um trabalho significativo nas universidades que levem alunos ingressantes e, até mesmo concluintes, a se apropriarem do discurso acadêmico e conseguirem inserir-se nesse espaço de forma que desenvolvam seus trabalhos sem que sintam a necessidade de simular a escrita - tal como descrevemos no capítulo 1 - é preciso compreender como se dá o percurso intelectual, que, conforme apontamos anteriormente, parte do social para chegar ao individual.

Já discorreremos que a linguagem surgiu a partir das necessidades de convívio social e de sobrevivência, bem como a relação dessa com as funções superiores que diferem os seres humanos dos animais. É preciso, nesse momento, descrever como esse processo foi se delineando.

Primeiramente, de acordo com Vigotski (2007), todo desenvolvimento se dá em formato espiral, o que significa dizer que passa por um processo de reestruturação à medida que o sujeito se apropria de artefatos externos e os internaliza. Assim, o pensamento, a memorização, a atenção, as ações conscientemente controladas etc. são funções superiores, isto é, desenvolvem-se apenas na espécie humana e não podem ser consideradas de forma isolada. Nesse sentido, a trajetória do desenvolvimento humano se dá “[...] ‘de fora para dentro’, por meio da internalização de processos interpsicológicos” (OLIVEIRA, 1995, p. 111).

Vigotski (2007) chama de *internalização* a reconstrução interna realizada a partir da apropriação de algo externo, da coletividade. Mas essa apropriação não é um processo direto, uma cópia dos processos interpessoais. Ao contrário, é uma reelaboração, um processo que consiste em uma série de transformações:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...]
- b) Um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal. [...]
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal

é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

No entanto, cabe-nos, ampliar nossas discussões acerca do conceito de internalização, visto que, de acordo com Smolka (1992) tem sido designado em diferentes perspectivas teóricas por diferentes terminologias: apropriação, assimilação, apreensão, incorporação, interiorização etc. Diante dessa diversidade terminológica, bem como dos estudos apresentados por Pino (1991) somos levados a considerar que o conceito de “internalização” pode ser compreendido de forma inadequada, visto que em vários textos sua significação conceitual não traduz o sentido atribuído pela perspectiva histórico-cultural – o que, segundo o autor, ao invés de facilitar a compreensão desta concepção, a dificulta.

Assumindo as bases da perspectiva histórico-cultural, acreditamos que o processo de internalização, tal como proposto por Vigotski (2007), até mesmo etimologicamente, supõe um movimento “de fora para dentro”, isto é, supõe que algo “lá de fora” – cultura, práticas sociais, material semiótico – seja tomado, assumido e reestruturado pelo indivíduo (SMOLKA, 2000). A definição acima é compartilhada também por Garcez (1998) à medida que esta expõe que o conceito supracitado representa “[...] o trajeto do social para o individual sempre mediado pelo signo e pelo outro, na apropriação da linguagem e das práticas sociais e na construção das funções superiores da mente” (GARCEZ, 1998, p. 45).

Consideramos que, para o Trabalho de Conclusão de Curso, tema ao qual nos propusemos investigar, os estudantes, para desenvolverem o que nessas instituições considera-se um bom trabalho, há a necessidade de se internalizar o que ali se considera legitimado: a cultura, a linguagem, as posições ocupadas pelos sujeitos, entre outras. Todavia, como esse movimento ocorre do social para o individual, a mediação tanto de outros textos de mesmo gênero, dos discursos presentes nessa esfera, quanto do professor orientador torna-se indispensável.

É através da mediação que o sujeito poderá internalizar o conhecimento que lhe é ali exigido.

Em termos genéricos, a mediação, na teoria que assumimos, pode ser compreendida como “[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” (OLIVEIRA, 1997, p. 26). Na perspectiva da teoria vigotskiana, isso pode ocorrer através de dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os



signos. Apesar de haver uma relação bastante íntima entre esses dois elementos, eles possuem características bastante distintas que são apontados pelo autor:

[a] função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por ela utilizados não pode ser a mesma. (VIGOTSKI, 2007, p. 55)

Para compreendermos melhor a relação entre os signos e os instrumentos, entre o homem e o meio, faz-se necessário explicitar que Vigotski (2007, 2010) via no materialismo histórico dialético de Marx e Engels uma fonte importante para suas elaborações teóricas. De acordo com Oliveira (1997), os postulados básicos que foram incorporados na teoria de Vigotski (2007, 2010) na mediação pelo uso de instrumentos e de signos encontram-se na ideia de que o modo de produção da vida material condiciona a vida social, espiritual e política do homem; o homem é um ser social e histórico que se constitui na relação com o mundo e que o processo de trabalho é fundamental nessa relação; a sociedade está em constante transformação e deve ser compreendida como em processo de desenvolvimento; essas transformações ocorrem por meio do que é denominada “síntese dialética” que representa a analogia de que a partir de elementos presentes em uma determinada situação, novos fenômenos surgem.

É fato que nesse processo não podemos desconsiderar que à medida que o homem aperfeiçoa o meio em que vive – em geral em razão do trabalho – o meio também o transforma. Nessa interação, é que o novo vai se constituindo.

A partir dessas concepções marxistas, os instrumentos seriam objetos interpostos entre o ser humano e seu trabalho, isto é, aquilo que amplia as possibilidades de transformação da natureza. São, pois, segundo Oliveira (1997) objetos sociais e mediadores das relações do homem com o mundo. Apesar dos animais também fazerem uso de instrumentos para alcançar determinado objetivo, tal prática se distancia daquilo que fazem os humanos, visto que eles não são capazes de produzirem instrumentos com finalidades específicas e também não conseguem transmitir tal prática aos outros elementos do grupo. Embora esses animais sejam capazes de transformar o ambiente em

um momento específico, não conseguem desenvolver sua relação com o meio em um processo histórico-cultural como fazem os humanos.

Os signos, por sua vez, e o que se convencionou chamar de mediação semiótica, permitem explicar os processos de internalização e as relações entre o pensamento e a linguagem ou a interação entre o sujeito e um determinado objeto de conhecimento. Por isso, são ferramentas que, segundo Oliveira (1997), auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos. Ao contrário dos animais, o ser humano é capaz de criar “[...] instrumentos e sistemas de signos cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas” (PINO, 1991, p. 33)

Assim, o signo age, de acordo com Vigotski (2007, p. 52) “[...] como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”. Esse postulado tem origem nos processos sociais, à medida que são relações sociais interiorizadas. O processo de internalização pode ser ampliado considerando que

[...] implica uma forma de mediação especificamente humana. O desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social. As funções psicológicas são efeito/causa da atividade social dos homens, resultado de um processo histórico de organização da atividade social. [...] o característico da concepção de Vigotski, Leontiev e outros autores da corrente sócio-histórica é que a constituição, no indivíduo, das funções psicológicas, pelo mecanismo da internalização, acontece simultaneamente à apropriação do saber e do fazer da sociedade (PINO, 1991, p. 35).

O que é, portanto, objeto de internalização na teoria vigotskiana é a significação da ação e não meramente a ação em si mesma. O que se internaliza, de acordo com Pino (1991), não é o objeto, mas a sua significação. Nos termos vigotskianos, portanto, o objeto de internalização é de natureza semiótica e irreduzível a qualquer coisa que as categorias interno/externo parecem sugerir (PINO, 1991).

Diante dessas considerações, o desenvolvimento não existe fora de um grupo cultural específico. A aprendizagem, por sua vez, conceito central nas teorias de Vigotski por movimentar os processos de desenvolvimento, somente ocorre devido à dimensão sócio-histórica do funcionamento psicológico e à interação social na construção do ser humano. Nesse sentido, o professor-orientador e os demais membros mais experientes da comunidade científica têm um importante papel mediador no

desenvolvimento dos alunos que estão em fase de construção do Trabalho de Conclusão de Curso e que não se apropriaram das características desse gênero textual. Afinal, de acordo com a concepção vigotskiana, é muito difícil o indivíduo se desenvolver plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (OLIVEIRA, 1997). Assim, os conceitos até aqui apontados de internalização e mediação têm uma importante implicação pedagógica no que tange ao tema de nosso trabalho: é preciso dirigir o ensino para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, isto é, o professor de qualquer nível de ensino, tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos<sup>4</sup>.

Todavia, com o intuito de auxiliar esses professores a mediar a construção do desenvolvimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso é que esta pesquisa se propõe a analisar as características desse gênero textual a fim de construir um “modelo didático” que possibilitará as dimensões a serem ensinadas aos estudantes que, ainda não têm desenvolvidas as capacidades de linguagem necessárias para essa construção.

Antes, porém, considerando que essa pesquisa se fundamenta no interacionismo sociodiscursivo, apresentaremos a seguir seu quadro mais amplo: a concepção de linguagem, a noção de ação e do agir que se faz no e pelos textos.

### **3.2. Outros pressupostos teóricos assumidos pelo ISD**

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) centra-se, conforme já explicitamos, primordialmente sobre os construtos teóricos do interacionismo social, descrito na seção anterior, que tem como referência maior, no campo do desenvolvimento, os estudos de Vigotski (2010) que se posicionou em favor da reunificação da Psicologia atribuindo a essa área do conhecimento uma dimensão social à medida que buscava esclarecer as condições de emergência e funcionamento do pensamento consciente conforme apontamos anteriormente.

Conforme o próprio autor menciona na obra “A construção do pensamento e da linguagem”, por volta do início do século XX, ele constatou a existência de múltiplas escolas (behaviorismo, psicanálise, reflexologia pavloviana, dentre outras) que estavam

---

<sup>4</sup> Vigotski postula dois níveis de desenvolvimento em sua teoria – o desenvolvimento real e o proximal. Para o autor, o desenvolvimento de nível real é caracterizado pela capacidade do indivíduo de realizar determinadas tarefas de forma independente, isto é, sem o auxílio de outrem. Já o desenvolvimento de nível proximal é definido como a capacidade do indivíduo desempenhar tarefas com a ajuda de outros mais capazes, o que afeta significativamente o resultado da ação individual (OLIVEIRA, 1997).

se constituindo como ciências ou psicologias distintas. No entanto, segundo Bronckart (2006) através de seus estudos, Vigotski foi percebendo que essas diferentes perspectivas podiam ser agrupadas em dois campos principais: de um lado, os defensores de uma psicologia natural ou materialista e, de outro, uma psicologia espiritual, introspectiva. Enquanto os primeiros acreditavam que não havia a possibilidade de existência de um fenômeno psíquico sem fenômeno físico correspondente, os segundos aceitavam o pressuposto de que os fenômenos psíquicos, devido a sua imaterialidade ou não inscrição no espaço, eram irreduzíveis aos físicos e, por isso, só podiam ser acessados a partir do retorno consciente do sujeito sobre si mesmo.

Esse cenário, explicado a partir do dualismo cartesiano, que defende que o mundo dos corpos materiais e o mundo do Eu espiritual são essências totalmente independentes foi sendo reinterpretado a partir dos estudos vigotskianos. O autor, tentando ultrapassar essa posição dualista, inspira-se em três obras que, embora distantes uma das outras, em seu tempo histórico, ligam-se na concepção monista do mundo: a filosofia de Spinoza, a de Hegel e a de Marx e Engels (BRONCKART, 2006).

Cabe-nos descrever, mais detalhadamente, sobre essas três teorias também associadas ao ISD que, de certa forma, influenciaram os pensamentos de Vigotski em busca da unificação da psicologia dualista.

Spinoza, de acordo com Bronckart (2006), acreditava que há apenas uma só realidade – a Natureza. Esta pode ser denominada como um só todo, homogêneo, que está submetido a um determinismo universal. Esse determinismo, por sua vez, é coerente e perfeito porque, acreditava o filósofo, nada mais seria do que a manifestação da atividade divina. O conjunto dos fenômenos atestados no mundo é natural no sentido de que pertence a uma só e única matéria em permanente atividade. De acordo com o pensador, o entendimento humano só teria acesso a essa matéria pela extensão (substância extensa) e pensamento (substância pensante) – o que indica que o ser humano é formado da extensão (substância extensa) e do pensamento (substância pensante). Portanto, na perspectiva monista, que influenciou fortemente os estudos vigotskianos e, conseqüentemente, é assumida pelo ISD, “[...] o pensamento preexiste na matéria e não deve ser considerado como sendo da ordem de uma substância puramente espiritual” (BRONCKART, 2006, p. 30).

Se tudo, em sua essência, é matéria, não há como negar esse princípio monista, visto que não há como separar o físico do psíquico. Ambos desenvolvem conjuntamente, isto é, um é dependente do outro.

Hegel, por sua vez, influenciou os estudos vigotskianos à medida que se inscrevia na filiação do ideologismo e panteísmo de Spinoza: “[...] o mundo é o produto da ideia divina em permanente atividade” (BRONCKART, 2006, p. 32). Propunha uma recapitulação das etapas de autorrealização do mundo, que se inicia, na concepção do autor, com “[...] a emergência de uma consciência de si como distinta do “outro” e que se desenvolve em diferenciações sucessivas para chegar, enfim, ao conjunto das realizações materiais, sociais e culturais da humanidade” (BRONCKART, 2006, p. 32). Na visão de Hegel, a evolução humana deveria ser pensada de forma descontínua, numa perspectiva histórica e dialética.

Como Vigotski não poderia aceitar a tese da preexistência da ideia na matéria desde toda eternidade, o autor buscou, segundo Bronckart (2006, 2008), uma concepção do estatuto e da origem do ideacional que fosse diferente, mas compatíveis com as de Spinoza e Hegel. Foi nos trabalhos de Marx e Engels que ele identificou um caminho. Esses autores invertem o postulado hegeliano mesmo guardando os seus princípios e defendem que

[...] não seria a dialética da consciência que explicaria a vida material e a história dos povos, mas, sim, seria a vida material dos homens que explicaria sua história e, portanto, a consciência humana seria um produto dessa vida material (BRONCKART, 2006, p. 33).

Para Marx e Engels, a especificidade da essência humana, isto é, sua capacidade de pensamento ativo não pode decorrer diretamente das propriedades do corpo, mas das propriedades da vida social, objetiva em seus aspectos da práxis, de ação e de linguagem.

Nesse sentido, o ISD aceitando todos os procedimentos fundadores do interacionismo social, contesta a divisão atual das Ciências Humanas e Sociais. Trata-se não de uma corrente propriamente linguística, psicológica ou sociológica, mas de uma corrente multidisciplinar à medida que trava diálogos intensos com várias perspectivas teóricas e busca constituir-se como uma ciência **do** humano.

Diante dessas considerações, a base filosófica do ISD, perspectiva a qual aderimos, pauta-se em um conjunto de princípios que, segundo Bronckart (2008), pode ser resumido em três grandes temas. Considerando que o desenvolvimento humano é

objetivo primeiro desse quadro teórico e, ao mesmo tempo, um aspecto da problemática geral da evolução do universo, essa base teórica faz adesão aos princípios do materialismo, do monismo e evolucionismo.

De acordo com o autor, o primeiro princípio, do *materialismo*, compreende que o universo é feito de matéria que está em constante movimento e que todos os objetos que nele se encontram, incluindo o pensamento, são realidades materiais. O segundo encontra-se na visão *monista* de Spinoza, como já apontamos, teoria na qual se defende que mesmo considerando alguns desses objetos físicos e/ou psicológicos, tal diferença deve ser apenas uma diferença fenomenológica, pois, na verdade, tudo é matéria. O terceiro princípio, do *evolucionismo*, afirma que a evolução do universo proporcionou a origem de objetos cada vez mais complexos que servem para organização humana. A cada etapa dessa evolução, as propriedades dessa organização interna dos objetos correspondem às de interações comportamentais com meio externo.

No entanto, essa evolução humana é compreendida por Bronckart (2006, 2007, 2008) e pelos demais pesquisadores dessa linha de pesquisa em uma perspectiva dialética e histórica, visto que

[...] as capacidades biológicas da espécie humana possibilitaram as atividades coletivas com o uso de instrumentos e, para a organização dessas atividades, foi necessária a emergência de produções languageiras. Por sua vez, as atividades gerais e os comentários languageiros deram origem a um mundo de fatos sociais e de obras culturais, que se superpôs ao meio físico, e a sua reabsorção dos elementos desse mundo por organismos particulares levou à constituição de um funcionamento psíquico consciente (BRONCKART, 2008, p. 110).

Para ampliar tais construções, buscaremos descrever, em seguida, a concepção de linguagem a qual nos pautamos

### **3.3. Atividade social, ação e linguagem**

Nas seções anteriores, fomos delineando que o homem é um sujeito produzido pelas relações sociais, históricas e culturais; que ele, em razão da necessidade de sobrevivência e do trabalho, foi desenvolvendo instrumentos que possibilitaram seu desenvolvimento psíquico e linguístico que, por sua vez, diferenciam-se dos demais animais que usam desses instrumentos apenas para necessidades vitais e não

conseguem, assim como os humanos, associar esses instrumentos às necessidades cognitivas. Baseando-nos nos pressupostos do interacionismo social, com as contribuições de Vigotski, percebemos que a linguagem é um desses instrumentos que, diante de uma concepção monista, é inseparável do pensamento. Dialeticamente, através da linguagem, o homem é capaz de modificar o meio onde vive, mas, conseqüentemente, também sendo transformado pelo meio.

Assim, aqueles que estudam o pensamento considerando-o independente da linguagem e a linguagem como independente do pensamento tratam essa relação como se fossem atividades interiores desconexas e isso inviabiliza o estudo das relações internas sobre o pensamento e a palavra (VIGOTSKI, 2010).

É através dos estudos de Vigotski (2010) que percebemos que é no significado de uma palavra que se dá a solução para o nó que se denominava pensamento verbalizado. O autor aponta que nem a psicologia associativa, nem a estrutural davam resposta minimamente satisfatória à questão da natureza do significado da palavra. Assumimos aqui, a partir das reflexões vigotskianas, que sem o significado a palavra não é palavra, mas um som vazio. O significado, portanto, é parte inalienável da palavra.

Na concepção vigotskiana, um conceito não está representado apenas por uma palavra e reduzido ao desenvolvimento de impressões. Ele é formado por meio de uso da palavra que, segundo Góes (1991), não é um rótulo aderido a uma ideia. Nessa perspectiva, “[p]ensamento e linguagem se constituem mutuamente” (GÓES, 1991, p. 21). Dessa forma, não podemos conceber essa relação entre palavra e conceito de forma isolada, pois a palavra enunciada só pode ser interpretada numa rede de outras palavras, de interações com outros indivíduos e de ações sobre os objetos.

Vigotski (2010) pontua que o significado pode ser visto, dessa forma, como fenômeno da linguagem e do pensamento, pois não se pode falar de significado da palavra tomando-o separadamente. De acordo com o autor, “[...] ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado” (VIGOTSKI, 2010, p. 10).

Tais pressupostos levam-nos a compreender que, conforme aponta-nos Vigotski (2010), a linguagem é um meio de comunicação social, de compreensão, de enunciação e o significado da palavra é a unidade desta e do pensamento. Assim, para comunicarmos alguma mensagem com alguém, não há, segundo o autor, outro caminho a não ser a inserção de um determinado conteúdo numa determinada classe, num

determinado grupo de fenômenos e isso requer generalização. Por isso, cabe-nos ressaltar que

[...] a comunicação não mediatizada pela linguagem ou por outro sistema de signos ou meios de comunicação, como se verifica no reino animal, viabiliza apenas a comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas (VIGOTSKI, 2010, p. 10).

Assim, a comunicação sem signos é tão impossível quanto a sem significado. As formas superiores de comunicação só são possíveis porque o homem reflete, no pensamento, a realidade de forma generalizada.

Dessa forma, as relações entre o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento social só são compreendidas à medida que vemos uma unidade existente entre comunicação e generalização.

Acreditamos que é no significado da palavra que há uma unidade que reflete de forma mais simples a unicidade do pensamento e da linguagem. Isso implica dizer que o significado de uma palavra é indecomponível de ambos os processos, ou seja, é um traço constitutivo indispensável da palavra que do ponto de vista psicológico não é senão uma generalização, isto é, um conceito. Portanto, podemos dizer que o significado de uma palavra é um fenômeno de pensamento. (VIGOTSKI, 2010).

O que é essencial na investigação vigotskiana é a descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem. Embora a velha psicologia e os estudos linguísticos tinham essa relação entre o significado e a palavra como ligações associativas, Vigotski (2010) traz contribuições importantíssimas considerando que cada uma dessas teorias ignorava a ideia de que

[...] no processo do desenvolvimento histórico da língua, modificam-se a estrutura semântica dos significados das palavras e a natureza psicológica desses significados, [...] que o pensamento linguístico passa das formas inferiores e primitivas de generalização a formas superiores e mais complexas [...] e, finalmente, que no curso do desenvolvimento histórico da palavra modificam-se tanto o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade na palavra (VIGOTSKI, 2010, p. 400).

Cabe ainda ressaltar que o pensamento se reestrutura e se modifica na linguagem. Ele não se expressa na palavra, ao contrário, se realiza nela e, nesse cenário, as bases marxistas tiveram um papel primordial, visto que “[...] mudanças históricas na



sociedade e na vida material produzem mudanças na ‘natureza humana’ (consciência e comportamento)” (MARX, apud VIGOTSKI, 2007, p. XXV).

Vigotski (2007) foi o primeiro a tentar correlacionar a afirmação de Marx às questões psicológicas concretas, à medida que descreveu, em seus escritos, que a partir do trabalho humano e do uso de instrumentos, o homem transforma o meio e, conseqüentemente, transforma a si mesmo. Nesse sentido, à medida que o sujeito vai constituindo a linguagem, ele também vai se constituindo.

Tomando por base essas questões, percebemos que o sentido e a significação são aspectos centrais para a relação pensamento e palavra, “[...] à medida que consideramos que o funcionamento individual somente ganha sentido imerso no funcionamento mais amplo do discurso historicamente produzido, apreendido e transformado pelo signo” (SMOLKA, 1992, p. 330).

Embora Vigotski tenha apontado que o significado emerge na interação social, talvez em razão de sua morte prematura, o autor não chegou a analisar a produção de significados e a circulação de sentidos nas relações dialógicas. Nesse sentido, é que as considerações de Volochínov/Bakhtin (2010) ganham papel de destaque nesse trabalho. Aliar a noção de internalização de Vigotski com a perspectiva de Volochínov/Bakhtin a respeito do psiquismo e da ideologia é fundamental para compreendermos a relação entre o pensamento e a linguagem que até então estava obscurecida.

Volochínov/Bakhtin (2010) comentam que qualquer produto ideológico faz parte de uma realidade, mas também reflete e refrata outra realidade que lhe é exterior. De acordo com os autores, “[...] tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico, é um signo. Sem signos não existe ideologia” (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2010, p. 31).

Acrescentam ainda que “[...] tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2010, p. 33) e que um ponto de suma importância encontra-se na concepção de que um signo e todos os seus efeitos aparecem na experiência exterior, isto é,

[...] os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação verbal (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2010, p. 34).

O ideológico, na perspectiva defendida por Volochínov/Bakhtin (2010), não pode ser explicado em termos de raízes infra ou supra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos que somente aparecem em um terreno interindividual, pois, de acordo com os autores

[...] não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2010, p. 35).

Assim sendo, a consciência não pode ser derivada da natureza como o materialismo mecanicista e as demais psicologias tentaram e ainda procuram mostrar. Compartilhando dos mesmos princípios de Vigotski (2007, 2010), Volochínov/Bakhtin (2010) comentam que fora do seu material semiótico e ideológico, não há consciência, ou seja, resta apenas o ato fisiológico, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. A palavra é, pois, o fenômeno ideológico por excelência e o modo mais puro e sensível da relação social.

O que nos interessa não é a pureza da palavra, mas sua ubiquidade social. É através da palavra que interagimos uns com os outros. Ela penetra na relação entre indivíduos, nas relações de colaboração, na base ideológica, nos encontros da vida cotidiana etc. Em suma, “[a]s palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2010, p. 42).

Todo signo ideológico e, portanto, linguístico está marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo determinados. Além disso, todos os índices de valor com características ideológicas, mesmo que na voz de um único indivíduo constitui um índice social de valor. Nesse sentido, de acordo com Volochínov/Bakhtin (2010, p. 47), “[o] ser refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata” e o que determina essa refração é, segundo o autor, o confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, isto é, a luta de classes. Por isso, “[...] em todo signo ideológico confrontam-se índices sociais de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2010, p. 47).

É, na verdade, esse entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo sem material semiótico. O psiquismo interior só pode ser compreendido e analisado como um signo e não como uma coisa. O diálogo de Volochínov/Bakhtin (2010) e Vigotski (2007, 2010) permite-nos compreender que sem a significação perde-se a substância da vida psíquica interior e é por essas razões que a relação pensamento-linguagem esteve tão distante de ser compreendida pelas teorias que a tomavam de forma separada e como coisas distintas.

Defendemos, portanto, o caráter social do desenvolvimento humano e do psiquismo e a importância que a linguagem e o trabalho desempenham na construção do pensamento consciente. Assumimos aqui uma concepção de linguagem baseada nos postulados de Bronckart (2006, 2007, 2008) e de Volochínov/Bakhtin (2010) que consideram:

- 1) A linguagem é dialógica por natureza;
- 2) Materializa-se em uma língua natural reconhecida por uma comunidade;
- 3) Não é estável;
- 4) É considerada significação na construção do pensamento e do conhecimento;
- 5) Implica marcas de alteridade e intersubjetividade. (CRISTOVÃO, 2008)

Para compreendermos essa natureza ativa e dialógica da linguagem, é necessário, de acordo com Bronckart (2008), considerarmos duas teses que fundamentam o interacionismo social e, conseqüentemente, o interacionismo sociodiscursivo ao qual nos inscrevemos.

A primeira tese é a de que, dado que a atividade de linguagem é produtora de objetos de sentido, ela é também, necessariamente, constitutiva das unidades representativas do pensamento humano; a segunda é a de que, na medida em que a atividade de linguagem é atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é também, necessariamente, semiótico e social (BRONCKART, 2008, p. 71).

Torna-se necessário ainda explicitar que são nas atividades sociais em uma formação social que se desenvolvem as ações de linguagem. De acordo com Cristovão (2008), ao contrário da visão aristotélica que considera que as representações do mundo antecedem a linguagem, Bronckart e seguidores dessa vertente acreditam que

[...] não são as capacidades cognitivas do sujeito o objeto primeiro de análise, pois o conhecimento é aprendido sempre em atividades coletivas sociais e mediatizadas por interações verbais. Assim, se o pensamento deriva da ação e da linguagem, os objetos de análise devem ser essas ações de linguagem, relacionadas às representações do agente do contexto da ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos (CRISTOVÃO, 2008, p. 5).

Como Vigotski (2007, 2010) atribuiu à linguagem um papel central no desenvolvimento humano e na construção das atividades coletivas e formações sociais, mas, devido a sua morte prematura, não conseguiu concluir seu projeto que trazia, em suas obras, indícios da instauração de uma entidade da ordem do agir como algo central nas Ciências Humanas, Bronckart (2007, 2008) busca outras teorias que lhe ajudem a explicitar o papel da linguagem no desenvolvimento humano (BUENO, 2007). Tais construtos serão apresentados na próxima seção, pois serão necessários para que possamos analisar os Trabalhos de Conclusão de Curso selecionados nessa pesquisa, bem como definir o tipo de agir que o TCC leva os sujeitos que dele participam a desenvolver.

### **3.3.1. O papel fundamental da linguagem e do agir para o desenvolvimento humano**

Para compreender o papel da linguagem no desenvolvimento humano e tentar explorar a linguagem como um “instrumento” propriamente humano, Bronckart (2007) retoma e reformula o trabalho de Habermas para explicitar a relação entre o agir humano e a linguagem (BUENO, 2007).

Segundo ele, a cooperação dos indivíduos na atividade regulada e mediada pelas interações verbais e a atividade caracteriza-se por um agir comunicativo.

O princípio teórico de Habermas é de que o agir se realiza a partir das representações coletivas que são organizadas em sistemas que ele denomina mundos – formais ou representados: o mundo objetivo, social e subjetivo.

De acordo com Bronckart (2007), em relação ao mundo objetivo, os signos remetem primeiramente ao mundo físico e, para que se possa ser eficaz em uma determinada atividade, o ser humano dispõe de representações pertinentes sobre os parâmetros desse ambiente. Nos contextos universitários, por exemplo, todo estudante reconhece que para fazer um trabalho de pesquisa, seria impossível realizá-lo apenas em

sala de aula, sem que ele se dirija a outros ambientes para fazer a pesquisa: a biblioteca, o laboratório de informática etc.; mas reconhece, por ter um conhecimento objetivo sobre isso, que um barzinho não seria o melhor local para desenvolver esse tipo de trabalho.

Além de se desenvolver em um ambiente físico, toda atividade humana está relacionada, segundo o autor, a formas de organização da tarefa – modalidades convencionais de cooperação entre os membros do grupo – que são conhecimentos acumulados de um mundo social. Bueno (2007) esclarece que nesse aspecto, as atividades se desenvolvem por meio de regras, valores elaborados por um grupo particular que define como a tarefa deve ser organizada e como os demais membros podem cooperar para essa realização. Em relação à produção de textos universitários, por exemplo, há regras claras e explícitas sobre o número de integrantes que deve compor o trabalho, as normas e regras que devem ser seguidas (formatação do trabalho, tipos de citação, variedade linguística etc.). É esse conhecimento sobre as normas sociais que constitui o que Habermas denomina como mundo social.

Mas, de acordo com Bueno (2007), em toda atividade, os indivíduos também trazem a visão de si – de forma particular – e a visão que os outros têm de si. É, de acordo com Bronckart (2007) as características próprias de cada indivíduo engajados na tarefa (habilidade, eficiência, coragem), o mundo das “experiências vividas” do agente, resultado da internalização das experiências do mundo social. Essas características são próprias do mundo subjetivo. Assim, ao realizar um trabalho de conclusão de curso, por exemplo, os alunos se veem e sabe que o professor, os colegas o veem como indivíduos dotados de habilidades ou não, letrados ou não, capacitados para aquela atividade ou não.

Esses três mundos convergem como sistemas de coordenadas formais e, por essa razão, todo o agir humano exhibe três formas de pretensão à validade, isto é,

[...] mostra-se como verdadeiro em relação ao mundo físico; adequado às normas sociais vigentes, em relação ao mundo social; e autêntico e sincero em relação ao mundo subjetivo. É a partir desses sistemas de coordenadas formais que se exercem também as avaliações e os controles coletivos sobre o agir (BUENO, 2007, p. 56)

Nesse sentido, no meio universitário, por exemplo, o professor e/ou a banca examinadora poderia avaliar, por exemplo, se o estudante utiliza a linguagem adequada àquele trabalho – afinal existem normas sociais para isso. E o aluno, baseando nessas

avaliações – poderia repensar e reavaliar suas ações, mantendo-as ou tentando modificá-las.

Cabe ressaltar que essas pretensões à validade são, portanto,

[...] propriedades objetivas ou práticas da atividade humana, mas desde que essa atividade é mediada pelo agir comunicativo, essas pretensões se encontram automaticamente semiotizadas, verbalizadas, ou ainda, codificadas na atividade da linguagem (BRONCKART, 2007, p. 43).

Para aprofundar a discussão sobre a relação da linguagem com esse agir, Bronckart (2006) retoma e reformula a tese de um importante autor da Filosofia - Ricoeur - que abordou o problema das condições sociais da interpretação das ações humanas através do estudo sobre a reconfiguração do agir por meio de textos narrativos. Inicialmente, Bronckart (2006) esclarece que Ricoeur encontra-se em uma perspectiva perfeitamente compatível com o interacionismo social e com as proposições de Vigotski. O sociólogo considera, de acordo com Bronckart (2006, p. 68),

[...] que toda ação humana é social... não somente porque ela é (geralmente) a obra de vários agentes de tal forma que o papel de cada um dentre eles não pode ser distinguido do papel dos outros, mas também porque nossos atos nos escapam e têm efeitos a que não visamos.

Bronckart (2006) acrescenta que para Ricoeur, o ser humano se encontra permanentemente em conflito em razão da sua “inquietação” existencial e das contradições de seu tempo, bem como porque as representações do agir humano são contraditórias e não-racionalizáveis. Ricoeur compreende que

[...] qualquer ação implica um agente, que, ao fazer uma intervenção no mundo, mobiliza determinadas capacidades mentais e comportamentais que ele sabe que tem (um poder-fazer), determinados motivos ou razões que ele assume (o porquê do fazer) e determinadas intenções (os efeitos esperados do fazer); sendo que esses últimos parâmetros (capacidades, motivos e intenções) definem a responsabilidade assumida pelo agente em sua intervenção ou em sua ação (RICOEUR, apud BRONCKART, 2006, p. 20).

Dessa forma, propõe uma semântica da ação a partir da elaboração de textos narrativos. Essa seria a forma, segundo Ricoeur, utilizada pelos seres humanos para superar esse estado caótico, de contradições e conflitos. Com a construção de um

mundo ficcional, os agentes, os motivos, as razões e circunstâncias seriam postos em cena de modo racional, sem conflitos e/ou contradições – o que garantiria uma estrutura harmoniosa (BRONCKART, 2007).

À medida que Ricoeur reduz o campo da textualidade às produções escritas dos gêneros narrativos, Bronckart (2006) vê nela três limitações:

- 1) A metodologia e argumentação proposta por Ricoeur não permite distinguir o que é da ordem do agir e o que é da ordem da interpretação desse agir nos e pelos discursos – o que impossibilita que se questione se o agir é um produto da interpretação verbal ou se existe também no real.
- 2) O agir é considerado, nessa teoria ilocucionária, como uma produção solitária e não dialógica.
- 3) O fato de não considerar os fatores históricos, sociais, culturais e semióticos torna a tese de Ricoeur um tanto idealista, visto que o agente e suas representações parecem ser os únicos determinismos do agir.

Para Bronckart (2008), assim como demonstraremos no decorrer desse trabalho, a teoria de Ricoeur pode ganhar mais força se considerarmos que “[...] qualquer texto, qualquer que seja seu gênero ou seu tipo, seja oral ou escrito, pode contribuir, a seu modo, no processo de reconfiguração do agir” (BRONCKART, 2008, p. 35).

Assim, é pela análise do uso da linguagem, que se dá em forma de textos que podemos construir a interpretação do agir. Sabe-se que as representações não são um reflexo da ação ou do pensamento, mas revelam concepções do grupo que são veiculadas pelas escolhas linguísticas.

Nesse sentido, para o ISD, podemos admitir que

[...] as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. (BRONCKART, 2006, p. 10).

Sintetizando nossas discussões, o ISD, corrente a qual assumimos, está pautado nos seguintes pressupostos, de acordo com Cristovão (2008):

- 1) As ciências humanas possuem como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;
- 2) Todos os processos de desenvolvimento humano se efetivam a partir dos pré-construtos humanos, isto é, das construções sociais já existentes em uma sociedade;
- 3) O desenvolvimento humano se efetua através do agir, visto que todos os conhecimentos são produtos de um agir que se realiza socialmente;
- 4) Os processos de construção de fatos sociais bem como os de formação do indivíduo são vertentes complementares e indissociáveis do desenvolvimento humano;
- 5) A linguagem é essencial no desenvolvimento, pois é por meio dela que se constrói uma memória dos pré-construtos sociais e que é por meio dela que se organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas.

É a partir desses pressupostos que daremos seguimento ao trabalho relacionando a importância da linguagem e do agir no desenvolvimento humano que se faz no e por meio de textos socialmente construídos.

### **3.3.2. Os diferentes gêneros de texto que permitem a análise do agir humano**

Com a finalidade de analisar o agir, o ISD propõe como procedimento a análise de duas grandes dimensões: do ambiente humano e de textos. Por essas razões, cabe-nos discutir a qual concepção de textos e gêneros aderimos.

Inicialmente, torna-se necessário destacar que, de acordo com Bronckart (2007), qualquer língua natural só pode ser apreendida através de produções verbais e que assumem aspectos diversos, dentre eles a articulação a diferentes situações de comunicação. A essas realizações empíricas, o autor chama textos.

Nos mais diferentes trabalhos que dão primazia aos estudos da linguagem, notam-se diferentes perspectivas que podem ser resumidas em duas abordagens centrais: alguns privilegiam um estudo do sistema linguístico e outros um estudo da estrutura e do funcionamento das diferentes espécies de textos em uso.



O primeiro estudo desenvolve um procedimento metodológico denominado *interno*. Estuda as unidades, categorias e regras da língua desconsiderando o contexto de produção e utilização. Não se considera, dessa forma, os efeitos que essas produções provocam sobre o meio humano. Por isso, essas considerações propostas pela linguística estrutural ou gerativa apresentam várias limitações. A principal delas é que, dentro dessa perspectiva, só podem ser analisadas as características estruturais das frases e de seus constituintes e mesmo assim, há certo número de unidades que escapam às restrições do sistema e só podem ser analisadas a partir do contexto ou do cotexto.

O segundo estudo presta-se a estudar as produções verbais a partir de suas dimensões efetivas, isto é, na análise da organização e funcionamento dos textos. Essa perspectiva metodológica *externa* torna-se fundamental à medida que considera o efeito que os textos exercem sobre os locutores e interlocutores nas diferentes situações de produção e a relação de interdependência entre as características dessa com as características dos textos.

Assumiremos essa segunda perspectiva para analisar os Trabalhos de Conclusão de Curso na Universidade onde sou professora e as formas de organização do discurso frente a esse contexto de produção. Mas, antes de prosseguirmos, torna-se necessário definir a concepção de texto a qual nos apoiamos. Inicialmente, consideramos que a comunicação, conforme brevemente já expusemos, somente se faz por meio de textos, sejam eles orais ou escritos. Consideramos que, de acordo com Bronckart (2007, p. 72) “os textos são produtos da atividade humana e, como tais [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”. Por isso, acreditamos que

[...] cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exhibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna. (BRONCKART, 2007, p. 71)

Todas essas características estão associadas ao contexto de produção de um determinado texto, portanto, ignorar tais características é como negar o caráter dialógico e intrínseco da linguagem.

Devido às constantes mudanças e evoluções dos contextos sociais, bem como sua diversidade, ao longo da história, foram sendo elaboradas diversas formas, isto é, diferentes “espécies de textos” que nada mais são do que todo conjunto de textos que estão à disposição dos seres humanos para utilização nas mais distintas situações. Foi diante dessa diversidade textual, que desde a Antiguidade grega, tornou-se necessário uma delimitação e nomeação desses textos que apresentavam características comuns entre si.

Surge, então, a noção de gênero de texto ou gênero do discurso. Anteriormente, essa noção era apenas aplicada aos textos com valor social ou literário, mas ao longo do tempo, em especial, a partir das considerações de Volochínov/Bakhtin (2010), o conceito tem sido aplicado a todas as construções verbais organizadas, o que pressupõe que qualquer espécie de texto pode ser designada pertencente a um determinado gênero.

Inicialmente, é possível observar que esses modelos de textos foram se desenvolvendo historicamente e conforme as necessidades humanas. Em um primeiro momento, povos de cultura oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita, houve o surgimento de novos gêneros típicos da escrita. Por volta do século XV, eles se expandem ainda mais com a cultura impressa. Por fim, hoje, com a expansão da tecnologia, a chamada cultura eletrônica, houve uma explosão de novos gêneros tanto na oralidade quanto na escrita.

Os gêneros, portanto, são, conforme aponta Marcuschi (2010), fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social que contribuem para organizar as atividades comunicativas. Fruto do trabalho coletivo, eles não são atividades estanques da ação criativa, ao contrário, caracterizam-se como eventos maleáveis e dinâmicos. Além disso, surgem conforme as necessidades e atividades culturais bem como a partir das inovações tecnológicas.

Diante dessas considerações, acreditamos que é impossível nos comunicarmos verbalmente sem a utilização de um gênero. Tal afirmação só é utilizada por aqueles que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos e não simplesmente pelo seu aspecto estrutural e formal.

Ao nos enquadrarmos nessa perspectiva, nossa visão, de acordo com Marcuschi (2010), segue a noção de língua enquanto atividade social, histórica e cognitiva, isto é, privilegia a natureza funcional e interativa da linguagem. Por essas razões, “[...] os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e

dizer, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2010, p. 23). No entanto, é necessário esclarecer que

[...] embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente (MARCUSCHI, 2010, p. 22)

Tal afirmação nos direciona às reflexões de Bronckart (2007) quando discorre a respeito da tentativa de classificação dos respectivos textos em gêneros. Segundo o autor, os gêneros de textos são entidades vagas à medida que nenhuma classificação existente pode ser considerada como um modelo de referência estabilizado e coerente para classificá-los. Isso ocorre devido à diversidade de critérios utilizados na tentativa de definir um gênero. Dentre esses critérios, encontram-se o tipo de atividade humana implicada, aqueles centrados no efeito comunicativo visado, o tamanho e/ou à natureza do suporte utilizado, o conteúdo temático etc. A dificuldade de classificação pode ser também de ordem histórica e adaptativa das produções textuais, visto que, por exemplo, muitos textos tendem a aparecer, modificar-se, desaparecer e reaparecer de acordo com a evolução das esferas das atividades humanas.

Por isso,

[...] a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjunto de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes) (BRONCKART, 2007, p. 74)

Embora reconheçamos a importância da teoria de Volochínov/Bakhtin, precursora desse estudo sobre os textos como formas pré-determinadas, materializados em algum gênero, optamos por ampliar tal arcabouço teórico a partir dos pressupostos do ISD conforme anteriormente já apontamos. A teoria proposta pelo grupo Language, Action, Formation (LAF), especialmente por Bronckart (2006, 2007, 2008), vinculados à Unidade de Didática das Línguas de Genebra nos apresenta um modelo de análise de

textos que permitem um olhar mais acurado do trabalho com gêneros em sala de aula como reconheceu, precursoramente, o grupo de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER) da PUC-SP.

Cabe ressaltar que esse modelo de análise de textos que permite observarmos e reconfigurarmos o agir, proposto inicialmente por Bronckart (2006, 2007, 2008) foi, posteriormente, considerado por Bronckart, demais pesquisadores de didática como Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, do grupo ALTER como Machado, Abreu-Tardelli e Lousada, dentre outros que se enquadram nessa perspectiva do ISD, como um importante instrumento para intervenções didáticas.

Vejamos a seguir, mais especificamente, o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2007) que utilizaremos como aporte principal para nossas pesquisas. Lembramos que o objetivo principal do ISD, corrente teórica a qual nos inscrevemos, não tem como fim a mera análise de textos. Ao contrário, crê que, como vimos no capítulo 3, é através da linguagem que se dá o desenvolvimento humano, isto é, “[...] na ontogênese humana, as atividades e produções da linguagem do ambiente social desempenham papel central, pois são elas que levam o desenvolvimento humano na direção de um pensamento consciente”. (MACHADO, 2009).

A linguagem, portanto, está sempre materializada em textos orais e escritos que, por sua vez, são pertencentes a um determinado gênero textual. Considerando que cada gênero apresenta características distintas, buscaremos analisar como o Trabalho de Conclusão de Curso é organizado a fim de construir um modelo didático que auxilie na percepção das dimensões ensináveis desse gênero de texto. Considerando, dessa forma, que nossa pesquisa se dará por meio da análise de textos, apresentaremos, no próximo capítulo, os procedimentos, propostos por Bronckart (2006, 2007, 2008) que podemos fazer uso para analisar as dimensões a serem ensinadas nas universidades quando há a solicitação da produção de textos desse gênero. Partimos para a descrição da proposta de análise de textos que faremos uso em nossas análises.

## **CAPÍTULO 4 - O MODELO DE ANÁLISE DE TEXTOS PROPOSTO PELO ISD**

Considerando que os textos são, portanto, unidades cujas organizações e funcionamento dependem de uma série de parâmetros: situação de comunicação, modelos dos gêneros, modelos dos tipos discursivos, regras da língua, decisões particulares do produto, dentre outras, há diversas proposições a respeito deles e todas elas apresentam um caráter de incompletude. Essa diversidade de proposições teóricas decorre por questões epistemológicas que orientam o trabalho de pesquisadores e os levam a privilegiar uma ou outra dimensão do texto em detrimento das demais.

Buscaremos, portanto, de acordo com as formulações teóricas e metodológicas de Bronckart (2006, 2007, 2008), apresentar o procedimento metodológico ao qual nos inscrevemos. Ele leva em consideração, primeiramente, as condições sociopsicológicas da produção dos textos e, em seguida, considerando essas condições, a análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas que o autor denomina “arquitetura interna”, bem como as figuras do agir que são construídas a partir desses dois níveis de análise.

### **4.1. O contexto de produção**

Para que possamos avaliar as produções de textos nas universidades, em especial, o Trabalho de Conclusão de Curso, e refletir sobre o agir dos sujeitos a partir dos textos, precisaremos levar em consideração, primeiramente, o contexto de produção de produção desses discursos.

O contexto de produção é definido por Bronckart (2007) como o conjunto de parâmetros que pode influenciar na forma como um texto é organizado e produzido. Embora o autor reconheça que múltiplos aspectos de uma situação de ação poderiam influenciar a atividade de produção textual, tais como as condições climáticas, a refeição anterior do produtor, seu estado emocional etc., Bronckart (2007) discute, em primazia, os fatores que exercem uma influência necessária sobre essa organização.

Conforme nos aponta o autor, todo texto resulta de um comportamento verbal concreto e é desenvolvido por um agente em um tempo e espaço determinados, o que implica afirmar que todo texto é resultado de um ato realizado em um **contexto físico**,

esclarecido pelo autor a partir de quatro parâmetros precisos: o lugar da produção (lugar físico), o momento de produção, o emissor da mensagem e o receptor. No entanto, a produção de um texto leva em consideração as atividades de uma formação social, de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras) e subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto, denominado pelo autor de **contexto sociossubjetivo**, também pode ser subdividido em quatro parâmetros principais: O lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor, o objetivo. Tais construtos podem ser melhor compreendidos no quadro abaixo:

	Contexto físico	Lugar de produção Momento da produção Emissor da mensagem Receptor da mensagem
Representações que podem influenciar a forma como o texto se organiza	Contexto sociossubjetivo	Instituição social Posição social dos emissores (enunciadores) A imagem que se quer passar de si Posição social do receptor (destinatários) Relações de hierarquia ou poder institucional entre interlocutores Efeitos desejados sobre o destinatário

Quadro 1 – Representações sobre o contexto de produção<sup>5</sup>

Especificamente, considerando o contexto dessa pesquisa que tem como objetivo analisar textos referentes ao gênero Trabalho de Conclusão de Curso, tomemos como exemplo, um trabalho desenvolvido e defendido por um aluno do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas intitulado de “Nutrição Desportiva e Recursos Ergogênicos Nutricionais” para explicitar tais construtos. Ao considerarmos o

<sup>5</sup> Quadro desenvolvido pelo grupo ALTER-USF, em grupo de estudos, que teve a professora Dra. Luzia Bueno como mediadora.

contexto físico dessa produção percebemos que o trabalho é desenvolvido em uma universidade pública (lugar de produção), por um aluno (emissor da mensagem) que tem como pretensão terminar o curso e graduar-se em educação física (momento da produção). A respectiva produção é, nesse contexto físico, dirigida à professora orientadora e à professora examinadora (as receptoras).

Entretanto, se levarmos em consideração o contexto sociossubjetivo, podemos considerar que a Universidade Estadual de Campinas não é simplesmente o lugar onde esse texto é produzido; ao contrário, representa um local de produção científica, de desenvolvimento de pesquisas, o local propício para o desenvolvimento da ciência. Nesse sentido, o produtor do texto assume não simplesmente a posição de aluno, mas, considerando a posição social, a figura de um pesquisador, do produtor de conhecimento. Seus receptores, a professora orientadora e a professora examinadora, passam a representar seus interlocutores mais próximos, no sentido de contribuidoras desse processo de produção e desenvolvimento do conhecimento. Em razão desses fatores, o texto deixa de ser produzido com o fim unicamente de finalizar o curso de graduação, mas, busca especificamente, se tornar uma contribuição com os estudos vigentes sobre nutrição desportiva.

Através desse exemplo, podemos perceber que, conforme aponta Bronckart (2007), para analisar o contexto de produção é preciso considerar, primeiramente, que um mesmo emissor pode produzir um texto desempenhando diversos papéis sociais tais como de pai, de aluno, de professor, de pesquisador etc. Assim, em um texto efetivamente produzido, há a mobilização de várias outras vozes sociais (esse aspecto será discutido mais adiante quando nos referirmos aos mecanismos enunciativos). Portanto, considerando o aspecto dialógico da linguagem e os papéis assumidos pelo sujeito diante do contexto físico e sociossubjetivo, o que ali está dito não representa simplesmente a posição sociossubjetiva do emissor. Nesse sentido, a noção de enunciador que aqui assumimos designa “[...] um construto teórico, uma instância puramente formal, a partir da qual são distribuídas as vozes que se expressam em um texto”<sup>6</sup>. (BRONCKART, 2007, p. 95)

Cabe-nos ressaltar, no entanto, que todo texto é influenciado pelas representações sociais do produtor. Todo agente-produtor dispõe de alguns artifícios baseados nas representações sociossubjetivas que são adquiridas através de suas

---

<sup>6</sup> Bronckart (2007) utiliza o termo “enunciador” para designar o estatuto subjetivo do autor e “textualizador” para designar as instâncias formais de gerenciamento das vozes.

experiências e que, de certa forma, são objetos de uma aprendizagem longa e complexa que pode ser modificada continuamente. Por esse motivo, muitas vezes o agente-produtor pode se enganar a respeito do lugar social de suas produções verbais. Exemplo disso é quando um aluno se torna mais próximo do professor, em razão de orientações e/ou dos anos de aprendizagem e, dirige-se a ele, utilizando uma linguagem mais informal mesmo que em situação de produção científica: o Trabalho de Conclusão de Curso, por exemplo. Esse exemplo ilustra

[...] a dificuldade que todo agente-produtor pode encontrar na representação dos parâmetros da interação social em que se encontra e, por isso mesmo, ilustra as dificuldades que o analista pode encontrar para identificar as representações sobre o mundo social e sobre o mundo subjetivo efetivamente mobilizadas por um determinado agente-produtor (BRONCKART, 2007, p. 97).

Além dessas representações sobre o contexto social, no processo de produção de um texto o agente deve também mobilizar as representações por si construídas acerca do conteúdo temático ou referente. De acordo com Bronckart (2007, p. 97),

[o] conteúdo temático (ou referente) de um texto pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada.

Essas representações estão relacionadas aos conhecimentos que variam em função da experiência e do desenvolvimento do agente-produtor e que, conseqüentemente, estão organizados em sua memória antes de desencadear a ação de linguagem.

Nesse momento, considerando o que discorremos, cabe-nos considerar que **a ação de linguagem** pode, portanto,

[...] ser definida em um primeiro nível, sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular; e pode ser definida em um segundo nível, psicológico, como conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal. Desse segundo ponto de vista, [...] a noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal. (BRONCKART, 2007, p. 99)



Diante dessa definição, Bronckart (2007) expõe que

[...] descrever uma ação de linguagem consiste em identificar os **valores** precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente. (BRONCKART, 2007, p. 99)

A ação de linguagem por ser definida pelas representações do agente-produtor constitui, portanto, uma unidade psicológica a que podem corresponder unidades comunicativas variadas, isto é, a uma única e mesma ação de linguagem pode corresponder textos muito diferentes. Dessa forma, a ação de linguagem não é um sistema de restrições, mas de acordo com Bronckart (2007) uma base de orientação a partir da qual o agente-produtor toma uma série de decisões: uma delas consiste, por exemplo, em escolher dentre os mais variados gêneros aquele que é o mais adequado à situação ao qual se encontra.

Conforme já explicitamos, em uma determinada formação social, um gênero se torna mais pertinente à determinada situação de ação. Em um estado sincrônico, dispomos de uma série de gêneros indexados como se fossem modelos textuais aos quais todo agente-produtor deve necessariamente recorrer para que ocorra a comunicação. No entanto, nenhum agente-produtor dispõe de um exaustivo conhecimento acerca dos gêneros e suas características linguísticas e funcionais. Diante das circunstâncias e de seu desenvolvimento pessoal, todas as pessoas aprendem socialmente, mesmo por ensaios e erros, a reconhecer alguns desses gêneros e de suas características ao necessitar da utilização dos mesmos em determinadas situações de ação. Essas tomadas de decisão baseada no contexto de produção e da intertextualidade dos gêneros de texto representam uma verdadeira decisão estratégica, visto que

[...] o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a “imagem de si” que o agente submete à avaliação social de sua ação. (BRONCKART, 2007, p. 101)

Embora o agente-produtor inspire-se em um modelo existente, a produção de texto acaba nunca sendo uma cópia integral ou reprodução desse exemplar de gênero. Ao contrário, considerando que o conteúdo temático e o contexto sociossubjetivo são sempre novos, o agente sempre os adapta de acordo com seus valores particulares. Esse processo, de acordo com Bronckart (2007), incidirá na composição interna do texto assim como nas modalidades de gestão dos mecanismos textuais e enunciativos. Ao final, portanto, o texto produzido é, conforme apontou Bakhtin (apud BRONCKART, 2007), carregado de estilo próprio ou individual.

Dessa forma, cabe ressaltarmos que

[...] esse processo de adoção-adaptação gera novos exemplares de gêneros, mais ou menos diferentes dos exemplares preexistentes, e que, conseqüentemente, é pelo acúmulo desses processos individuais que os gêneros se modificam permanentemente e tomam um estatuto fundamentalmente dinâmico ou histórico. (BRONCKART, 2007, p. 103)

Conforme já apontamos anteriormente, a produção verbal procede da adoção de um gênero e a adaptação desse conforme o contexto de produção em que se encontra o falante. No entanto, de acordo com BUENO (2007), nem sempre o indivíduo será livre para escolher o gênero. No caso particular dessa pesquisa, o Trabalho de Conclusão de Curso é um gênero pré-determinado. Cabe ao produtor, nesse sentido, adaptá-lo, visto que o texto produzido terá características genéricas, comuns a todos os trabalhos desse gênero, bem como características individuais, pertinentes ao contexto em que se encontra o indivíduo. Essas modificações se fazem presentes na arquitetura interna que apresentamos a seguir.

## **4.2 A arquitetura interna**

Na perspectiva à qual aderimos, é importante que façamos uma análise mais apurada da estrutura interna do texto para além de indicações intuitivas fornecidas pela leitura e pelos elementos disponíveis. Para isso, consideraremos, a partir da perspectiva teórica de Bronckart (2007), que todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos que definem o que o autor denomina *folhado textual*. A organização

de um texto como folhado é constituída de três partes: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

#### **4.2.1. A infraestrutura geral do texto**

Longe de acreditarmos na existência de um sujeito psicológico universal e autônomo que teria uma competência textual intrínseca e inata conforme propunham os cognitivistas e gerativistas, centramos-nos no arcabouço teórico de Volochínov/Bakhtin, Vigotski e Bronckart que se inscrevem numa concepção interacionista social da relação ação, linguagem e pensamento. A partir das considerações de Bronckart (2007) assumimos que

[...] a produção do discurso é, indissolavelmente, trabalho psicológico e trabalho linguístico, que ela, portanto, é um objeto comum a essas duas disciplinas, ou ainda, que perde sua substância e sua significação próprias, quando é tratada abstraíndo-se uma dessas abordagens. (BRONCKART, 2007, p. 149).

O estudo da infraestrutura do texto pode ser considerado de nível mais profundo e é constituído, de um lado, pela planificação geral do conteúdo temático – isto é, os vários temas que organizam um texto - e, por outro, pelos tipos de discurso e de sequência – que nele aparecem. Torna-se importante ressaltar que a adoção de um determinado gênero implica dois subconjuntos de operações, de acordo com Machado (2005): a de seleção e elaboração de conteúdos e a regulação da infraestrutura interna que envolve a escolha dos tipos de discurso e de sequências.

Para compreendermos melhor esse nível, detalharemos tais construtos: O plano geral do texto refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático e pode assumir formas variáveis porque depende do gênero ao qual está vinculado, dos fatores que conferem ao texto sua irreduzível singularidade tais como: seu tamanho, da natureza do conteúdo temático, de suas condições externas de produção etc.

No Trabalho de Conclusão de Curso que tomamos como modelo para exemplificação, o conteúdo temático centra-se no grau de conhecimento que os praticantes regulares de exercícios físicos da UNICAMP têm em relação aos recursos ergogênicos e a noção de nutrição desportiva e encontra-se dividido da seguinte forma: apresenta capa, folha de rosto, folha de aprovação, dedicatória, agradecimentos, epígrafe, resumo, abstract, sumário, introdução, objetivo, metodologia, revisão

bibliográfica, discussão dos dados, considerações finais, anexos e as referências bibliográficas.

No entanto, cabe ressaltar que apesar de descrevermos o plano geral do respectivo trabalho, cada seção apresentada, em razão de suas particularidades, possui um plano geral particular. Dessa forma, o resumo, por exemplo, é organizado de forma diferente da seção da metodologia, da revisão bibliográfica e assim sucessivamente. Para melhor visualização desses aspectos, tomemos como exemplo o resumo e um excerto da seção denominada “revisão bibliográfica” do Trabalho de Conclusão de Curso exemplificativo a fim de percebermos tais variações.

**Apresentação de um título - Resumo****RESUMO**

O presente trabalho teve como objetivo investigar o grau de conhecimento dos praticantes regulares de exercícios físicos da Unicamp no que diz respeito aos recursos ergogênicos e qual a noção de nutrição desportiva. Para tal, realizamos uma pesquisa de campo com metodologia quantitativa, através de um de seus instrumentos, o questionário de percepção fechado. Nesse instrumento procuramos a identificação do conhecimento dos recursos ergogênicos, bem como seu uso, e a elaboração de uma análise de estudos, através de revisões bibliográficas, sobre os principais assuntos relacionados à nutrição desportiva. Tendo em vista o grande número de praticantes regulares de exercícios físicos, dos projetos de extensão e grupos de treinamento, ativemo-nos em determinadas modalidades cuja propensão ao uso de recursos ergogênicos é mais latente devido à própria natureza ou pelas características competitivas da modalidade. Foram coletados dados das modalidades: musculação, judô, condicionamento físico, atividades aeróbicas e RML (step, condicionamento e localizada), natação, futsal e atletismo. Avaliamos, enfim, qual a percepção dos praticantes de determinadas modalidades em relação ao uso de recursos ergogênicos nutricionais dentro deste ambiente universitário.

**Palavras-chave:** nutrição desportiva/ recursos ergogênicos/ praticantes da **Unicamp**.

**Apresentação do objetivo da pesquisa****Descrição breve sobre os procedimentos metodológicos****Breves considerações sobre o resultado obtido****Palavras que discorrem sobre o tema principal do trabalho**

**Apresenta um título que é antecedido da numeração dos elementos textuais que compõe o trabalho**

#### **4. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Para uma compreensão global dos recursos ergogênicos e nutrição desportiva convêm enfocar, de uma forma sucinta, o objeto "corpo humano- músculos" responsável por toda dinâmica realizada durante uma atividade física, bem como sua bioenergética. Entende-se por exercícios físicos a forma sistematizada de uma atividade física e com um determinado fim específico. Porém, utilizaremos o termo atividades físicas de forma ampla, compreendendo tanto a atividade em si como seu uso sistematizado.

**Retomada do tema e apresentação de conceitos teóricos que serão abordados, considerando a necessidade destes para compreender o conteúdo temático do trabalho.**

#### **4.1 O TECIDO MUSCULAR**

O tecido muscular pode ser dividido em 3 tipos:

- LISO, reveste os órgãos internos e são contraídos involuntariamente;
- CARDÍACO, (miocárdio) músculo do coração;
- ESQUELÉTICO, são contraídos voluntariamente.

**Subtítulo: divisão realizada pelo emissor a partir de pontos importantes que ele considera para a organização do conteúdo temático apresentado no trabalho**

O músculo esquelético é composto por células denominadas fibras musculares. Seu tamanho pode chegar a alguns centímetros de comprimento. São finas, longas e multinucleadas. O sarcoplasma de célula muscular constitui de um líquido que contém proteínas e eletrólitos, onde se obtém energia anaeróbica (glicólise) e é o local da síntese e degradação de glicogênio e da síntese dos ácidos graxos. No sarcoplasma também se encontram outros componentes de suma importância como os ribossomos encarregados da síntese protéica, as mitocôndrias responsáveis pela queima oxidativa dos substratos energéticos.

Ainda no sarcoplasma estão as miofibrilas que juntas formam a fibra muscular. Essas miofibrilas são compostas de milhares de filamentos protéicos que de acordo com seus componentes dividem-se em actina e miosina. Essas proteínas ficam entrelaçadas dentro de um sarcômero (menor unidade muscular).

A contração muscular ocorre devido ao deslizamento uns sobre os outros desses miofilamentos gerando uma "tensão muscular". Tal evento ocorre inicialmente com um potencial elétrico de ação proveniente do neurônio motor da unidade motora ( ponto de contato entre as fibras nervosas e as fibras musculares).

As fibras musculares classificam-se de acordo com suas propriedades de contração, segundo Fax et ai., 1991:

- Fibras de contração lenta (Cn, ST = "slow twitch", tipo I, ou ainda, vermelhas;

**Aprofundamento teórico das questões que o produtor se propôs a tratar – nesse caso sobre a composição do tecido muscular.**

Embora todas as seções de um Trabalho de Conclusão de Curso se articulem em torno de um mesmo assunto temático, o plano geral em cada um dos capítulos se modifica. De certa forma, isso ocorre porque o indivíduo precisa se posicionar diferentemente em cada uma delas: no resumo, por exemplo, meramente apresentar o trabalho; na revisão bibliográfica, aprofundar o assunto etc.

Ainda em relação à infraestrutura, o ISD considera relevante analisar os tipos de discurso e de sequência que organizam os textos.

De acordo com Bronckart (2006, 2007), os tipos de discurso são formas de organização linguística, em número limitado que compõem a infinidade de gêneros textuais. Um mesmo tipo de discurso pode aparecer em variados gêneros. Esses tipos de discurso são identificáveis, primeiramente, em superfície como tipos linguísticos que são definidos pelas configurações de unidades específicas que neles podem aparecer. Essas unidades superficiais correspondem aos tipos psicológicos, isto é, os traços das operações psicológicas por meio das quais se constituem os mundos discursivos. Bueno (2007) explica que esse conceito está relacionado ao posicionamento do sujeito, a atitude enunciativa do produtor.

Para chegar a essa conclusão, Bronckart (2007), inicialmente, distingue os mundos da ordem do NARRAR e da ordem do EXPOR, a partir do estudo das concepções teóricas de Benveniste e Weinrich sobre “mundo narrado” e “mundo comentado”.

Em relação ao mundo do Narrar, explicita que o mundo discursivo, aquele virtual criado pela atividade de linguagem, pode situar-se em outro lugar, mas esse lugar deve ser avaliado e compreendido pelos leitores. Esses mundos, muitas vezes situados à distância e parecidos, no entanto, podem apresentar graus diversos de desvios em relação ao mundo ordinário, aquele representado efetivamente pelos agentes humanos. Assim como em um determinado gênero os humanos podem viver mil anos, os animais podem falar etc. o que não acontece no mundo real, o autor distingue entre um NARRAR realista e um NARRAR ficcional.

Em relação ao EXPOR, o autor pontua que a situação parece se apresentar de modo diferente, visto que o conteúdo temático do mundo discursivo conjunto é interpretado à luz dos critérios de validade do mundo ordinário. O autor exemplifica afirmando que a ficção do mundo do NARRAR se torna uma característica aceitável enquanto que na ordem do EXPOR, os elementos ficcionais podem ser considerados falsos, delirantes, incrédulos conforme o caso.

Além dessa distinção, Bronckart (2007, 2006) também explicita a oposição binária entre as operações de explicitação da relação com os parâmetros da ação da linguagem em curso, visto que um determinado texto, segundo ele, pode explicitar a relação que suas instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais de ação da linguagem ou essa relação pode não ser explicitada. Assim, a interpretação de um texto pode exigir o acesso a suas condições de produção para que possa ser compreendido ou pode não requerer nenhum conhecimento dessas condições. Por isso, há ainda uma distinção entre os mundos discursivos uma vez que podem revelar uma implicação com os parâmetros da ação da linguagem ou podem revelar uma relação de autonomia em relação a esses parâmetros.

Tendo em vista essas distinções, Bronckart (2007) definiu quatro mundos discursivos:

- Mundo do EXPOR implicado;
- Mundo do EXPOR autônomo;
- Mundo do NARRAR implicado;
- Mundo do NARRAR autônomo.

É a partir desses quatro mundos discursivos que o autor difere os tipos de discurso que compõem a organização de um texto. Os tipos de discurso, de acordo com Machado (2005) na perspectiva do ISD, “[...] são segmentos de texto ou até mesmo um texto inteiro, que apresentam características próprias em diferentes níveis” (MACHADO, 2005, p. 242). Aqueles segmentos que são implicados apresentam marcas linguísticas que fazem referência ao agente-produtor, bem como ao espaço-temporal. Aqueles que são de natureza autônoma, não deixam transparecer tais marcas. Nesse sentido, é que o autor distingue os tipos de discurso em quatro tipos: narração, relato interativo, discurso teórico e discurso interativo que pode ser melhor visualizado no quadro abaixo:



		<b>MUNDO CONJUNTO</b>	<b>MUNDO DISJUNTO</b>
		<b>Conjunção com o mundo real/unidades linguísticas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos conjugados no presente do indicativo (indica, cobra, etc.);</li> <li>• Verbos no futuro do presente do indicativo (aplicarei, usarei, etc.)</li> <li>• Verbos no futuro perifrástico (vão ler, vão dividir, etc.)</li> </ul>	<b>Disjunção com o mundo real/ unidades linguísticas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos conjugados no pretérito perfeito do indicativo (tentou, fez, etc.);</li> <li>• Verbos conjugados no imperfeito do indicativo (tentava, fazia, etc);</li> <li>• Verbos conjugados no futuro do pretérito do indicativo (tentaria, faria, etc.)</li> <li>• Expressões não-dêiticas que indicam tempo (na aula seguinte);</li> <li>• Expressões não dêiticas que indicam lugar (na sala de aula)</li> </ul>
	<b>Unidades linguísticas</b>	<b>EXPOR</b>	<b>NARRAR</b>
<b>Implicação em relação ao ato de produção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronomes de primeira pessoa do singular/plural (eu/nós, mim, nosso, etc.);</li> <li>• Formas verbais de primeira pessoa do singular/plural (aplicarei/observamos)</li> <li>• Dêiticos temporais (agora, hoje);</li> <li>• Dêiticos espaciais (aqui, nesse lugar)</li> </ul>	<b>DISCURSO INTERATIVO</b>	<b>RELATO INTERATIVO</b>
<b>Não implicação/Autonomia em relação ao ato de produção</b>	Ausência das unidades acima	<b>DISCURSO TEÓRICO</b>	<b>NARRAÇÃO</b>

Quadro 2: Tipos de discurso<sup>7</sup>

<sup>7</sup> O quadro acima e as unidades linguísticas sugeridas foram desenvolvidas no grupo de estudos ALTER-USF, a partir dos estudos de Bronckart (2007). Teve como mediadora a professora Dra. Luzia Bueno. Deve ser lido na vertical e horizontal entrecruzando as informações conforme cores e setas. Por exemplo: O Discurso Interativo, pertencente à coluna do Expor, apresenta conjunção com o mundo real e há a implicação do produtor no ato de produção.

Percebemos que nos usos do senso comum e na maioria dos usos científicos, há uma confusão terminológica entre os termos relato e narração. Quase sempre ambos são utilizados como sinônimos, designando, indiferentemente, qualquer forma de produção da ordem do NARRAR. Diante desse quadro, Bronckart (2007) distingue as duas terminologias da seguinte forma:

Chamaremos **narração** quando se constrói um mundo autônomo em relação aos parâmetros da ação da linguagem, isto é, não há marcas sobre os participantes da interação. Nesse tipo de discurso, caracterizado pela disjunção, há o predomínio de verbos no pretérito perfeito e imperfeito, bem como verbos no futuro do pretérito do modo indicativo. Há também a possibilidade do aparecimento de expressões não-dêiticas que indicam tempo e/ou lugar. No TCC escolhido para exemplificação, um trecho em que predomina o tipo de discurso **narração** encontra-se no início da seção “Discussão dos dados”.

Exemplo 1:

*A pesquisa de campo **foi realizada** através de um questionário de percepção fechado **aplicado** no período compreendido entre 13/10 a 24/10/2003 na Faculdade de Educação Física da Unicamp.*

Notamos que o produtor utiliza-se desse tipo de discurso para narrar sobre um fato que já aconteceu.

O **relato interativo**, também da ordem do NARRAR, se constrói a partir das coordenadas dos parâmetros da ação. Podemos encontrar esse tipo de discurso, por exemplo, quando o sujeito, conta algo sobre si mesmo. Nesse sentido, identificamos marcas da produção, a utilização pronomes em primeira pessoa, dêiticos temporais e espaciais. Esse tipo de discurso é também marcado por verbos no pretérito perfeito e imperfeito, bem como verbos conjugados no futuro do pretérito do indicativo.

Exemplo 2:

*Aos amigos da turma 99N e 00N, pelo carinho especial e por todo o companheirismo que **marcou** muito a **minha** estada por **aqui**. **Gostaria** de agradecer em especial à Van Piatto, pelos recadinhos no celular e pela grande amiga que sempre **foi durante** esses **anos**.*

No exemplo supracitado, retirado da seção denominada “Agradecimentos”, o autor, faz um relato, uma espécie de depoimento, sobre o que aconteceu, mas ao contrário da narração, nota-se claramente o seu posicionamento enunciativo.

Já em relação às produções da ordem do EXPOR, Bronckart (2006, 2007) distingue discurso interativo e discurso teórico. Denomina **discurso teórico** aquele marcado pela autonomia, pela não implicação do sujeito produtor ou dos parâmetros da ação. Esse tipo de discurso é marcado por verbos no presente, no futuro do presente e imperativo. Vejamos:

---

Exemplo 3:

*Todas as gorduras e óleos **são** classificados como lipídios e **podem** ser encontrados em alimentos de origem animal (manteiga, creme de leite, banha, etc.) e de origem vegetal (óleos, margarinas, etc.). **São** divididos em lipídios simples, compostos e derivados, de acordo com as diferenças na sua estrutura.*

Apesar do produtor do texto assumir esses construtos, nota-se que ao fazer uso desse tipo de discurso, o produtor parece se ausentar, ou melhor, generalizar tal afirmação não assumindo para si a responsabilidade do que ali está dito.

Outro tipo de discurso que também se encontra na ordem do EXPOR, denomina-se **discurso interativo**. Neste há a implicação do sujeito produtor. Além disso, é um discurso marcado, assim como o discurso teórico, pelo presente, futuro e/ou imperativo.

---

Exemplo 4:

*Aos **meus** pais, por tudo que **são** e **fazem** por **mim**. Que **abdicam** aos seus desejos em prol de um futuro melhor para seus filhos. **Meu** muito obrigado pelo amor incondicional. **Amo** vocês!*

Nesse exemplo, também retirado da seção “Agradecimentos”, podemos notar que há implicação dos parâmetros da linguagem – agente produtor (eu), interlocutor eventual (vocês) assim como ocorre no relato interativo, mas ao contrário deste, os verbos estão no presente. Assim, para interpretar tal discurso é preciso ter acesso às suas condições de produção.

De acordo com Bueno (2007), a infraestrutura dos textos mostra uma heterogeneidade à medida que os textos são constituídos por mais de um tipo de discurso, podendo encontrar vários deles em um mesmo texto. Prova disso, são os exemplos supracitados. Encontramos na seção “Agradecimentos” pelo menos dois deles: o relato interativo (exemplo 2) e o discurso interativo (exemplo 4).

Assim, o trabalho de análise dos tipos de discurso se mostra necessário à medida que eles:

No nível semântico-pragmático, mostram determinada relação com o contexto físico de produção: de implicação desse contexto ou de autonomia em relação a ele [...] Ainda no nível semântico-pragmático, eles exibem determinada forma de apresentação de conteúdos em relação ao tempo-espaço da produção. No nível morfosintático, cada um deles apresenta um conjunto de unidades linguísticas discriminativas, que marcam qual é a relação estabelecida com o contexto e qual é a forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espaço da produção [...] No nível psicológico, são o resultado de operações discursivas de estabelecimento de relações entre o mundo discursivo e o mundo da interação, consideradas como obrigatórias para a produção de qualquer enunciado [...]. No nível do texto, os tipos de discurso podem ser definidos como segmentos constitutivos dos textos, mas de forma variável. Assim, um texto pode ser constituído por um único tipo de discurso [...] mas um só texto pode ser também constituído por vários tipos de discurso [...]. (MACHADO, 2005, p. 243)

Embora, de acordo com Bronckart (2006, 2007), os tipos de discurso constituam os elementos fundamentais da infraestrutura geral dos textos, expõe que a infraestrutura também se caracteriza por outra dimensão: a organização sequencial ou linear do conteúdo temático.

Partindo dos pressupostos teóricos de Adam, autor representante da linguística textual, Bronckart (2006, 2007) reformula e reconstrói tal concepção afirmando que para que compreendamos a organização de um texto, é fundamental concebê-la também, em muitos casos, como produto da combinação e articulação de diferentes tipos de sequências. Essas sequências podem ser definidas como formas de planificação em número restrito que podem ser observadas no interior de um tipo de discurso. Baseadas em operações dialógicas, organizam os enunciados de acordo com um plano linguisticamente marcado e composto por fases. De acordo com o autor, essas sequências poderiam ser distribuídas em seis tipos tais como: dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva. Acrescenta ainda o script e as esquematizações. O quadro abaixo (BRONCKART, apud MACHADO, 2005, p. 246)

indica como cada uma delas é constituída, bem como as possíveis intenções do produtor com o destinatário:

<b>SEQUÊNCIAS</b>	<b>REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS OU FASES</b>
<b>DESCRITIVA</b>	Fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto de discurso conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
<b>EXPLICATIVA</b>	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação Inicial Problematização Resolução Avaliação
<b>ARGUMENTATIVA</b>	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor/ou destinatário)	Estabelecimento de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Premissas</li> <li>• Suporte argumentativo</li> <li>• Contra-argumentação</li> <li>• Conclusão</li> </ul>
<b>*ESQUEMATIZAÇÃO (ou grau zero da argumentação e da explicação)</b>	Fazer com que o destinatário veja melhor alguma informação para poder compreendê-la.	Esquematisações constitutivas da lógica natural (definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal)
<b>NARRATIVA</b>	Manter a atenção do destinatário por meio da construção de suspense criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação inicial</li> <li>• Complicação</li> <li>• Ações desencadeadas</li> <li>• Resolução</li> <li>• Situação final</li> </ul>
<b>**SCRIPT (ou narrativa de grau zero) / relato</b>	Fazer com que o destinatário perceba a sequência cronológica de um fato/história.	Ocorrência de acontecimentos e ações dispostos cronologicamente.
<b>INJUNTIVA</b>	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
<b>DIALOGAL</b>	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

Quadro 3: Tipos de sequências/formas de planificação<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Ao quadro proposto acima foram acrescentados, nas discussões do grupo de estudo liderado pela profa. Dra. Luzia Bueno, o script e a esquematização de acordo com o que propõe os estudos de Bronckart (2007).

As sequências e outras formas de planificação se constituem como produto de uma reestruturação de um conteúdo temático que está organizado na memória do locutor e que são denominadas por Bronckart (2007) como macroestruturas. Essa reestruturação é organizada pela imagem que esse locutor faz dos destinatários do seu texto assim como o efeito que neles deseja produzir. Os protótipos sequenciais não procedem de uma “competência textual” inata, biologicamente formada, como sustentam alguns cognitivistas. Ao contrário, procedem da experiência do intertexto em suas dimensões práticas e históricas. As escolhas de um protótipo, portanto, é resultado de uma decisão do agente-produtor mediante suas representações sobre o destinatário o que o processo, essencialmente, dialógico.

Para complementar tal explicitação a respeito dos tipos de sequência, é interessante mencionar as considerações de Machado (2005), precursora do ISD no Brasil, a partir dos estudos do modelo de análise proposto por Bronckart (2006, 2007). Segundo a autora, elas podem ser definidas e compreendidas a partir de diferentes níveis:

No nível semântico-pragmático, elas se constituem como formas mais canônicas de o produtor (re) construir, no mundo discursivo, os elementos do mundo ordinário, narrando-os, descrevendo-os etc., de acordo com suas representações sobre o(s) destinatário(s) e sobre os efeitos que nele(s) quer produzir. É nesse sentido que se pode dizer que seu estatuto é fundamentalmente dialógico. No nível morfossintático, as sequências caracterizam-se por apresentar um plano constituído por um número n de fases, frequentemente marcado por unidades linguísticas típicas de cada uma delas, o que permite sua identificação (MACHADO, 2005, p. 246).

Cabe ressaltar ainda que, de acordo com a autora, não há nenhuma relação obrigatória entre os tipos de sequência e os textos, visto que pode haver textos sem nenhum tipo de sequência e textos que são organizados por diferentes tipos de sequência.

Torna-nos importante esclarecer que não são os tipos de discurso, anteriormente expostos, bem como os tipos de sequência que nos permitirão classificar os diferentes gêneros de textos existentes. Ao contrário, os gêneros nunca poderão ser identificados pelas suas propriedades linguísticas, considerando, como já apontamos que eles se constituem a partir do conteúdo temático, do estilo verbal, da estrutura e da situação de produção que os exige. No entanto, conforme esclarece Machado (2005), o fato dos tipos de discurso e de sequências não permitirem caracterizar determinado gênero, não

nos permite negar a ocorrência deles no texto nem afirmar que eles não precisam ser ensinados e aprendidos.

Aliás, considerando que os textos são marcados pela heterogeneidade que compõe a sua infraestrutura, é possível afirmar, conforme aponta Bronckart (2007) que a heterogeneidade é, de certa forma, compensada por dois subconjuntos que permitem que o texto se torne coerente: os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Vejamos nas próximas seções, a importância destes na construção do texto.

#### **4.2.2. Os mecanismos de textualização**

Tal como são apreensíveis no nível da infraestrutura, os mecanismos de textualização são articulados à progressão do conteúdo temático. Normalmente, estão articulados à linearidade do texto e se mostram considerando o destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto.

Esses mecanismos, segundo Bronckart (2007, p. 260), “[...] organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto”.

De acordo com o autor,

[d]evido à sua própria finalidade, os mecanismos de textualização distribuem-se no conjunto de um texto ou em suas partes mais ou menos importantes, sendo capazes, portanto, de atravessar (ou de transcender) as fronteiras dos tipos de discursos e das sequências que compõem o texto (sua função é, aliás, às vezes, exatamente a de marcar as articulações entre esses diferentes componentes). Se os mecanismos devem ser assim definidos no nível da unidade global que é o texto, as marcas linguísticas que os realizam podem, entretanto, variar em função dos tipos de discursos específicos que esses mecanismos atravessam (BRONCKART, 2007, p. 260).

Bronckart (2007) distingue três mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Os mecanismos de conexão servem para marcar as articulações da progressão temática. Para isso, são realizados por organizadores textuais (conjunções, advérbios, grupos preposicionais etc.) e podem ser aplicados no plano geral do texto, às

transcrições de tipos de discurso, entre fases de uma sequência e outra, bem como frases sintáticas. Vejamos:

Exemplo:

*A cada dia, um número crescente de pessoas tem incorporado a sua rotina diária a prática de exercícios físicos. Independente das convicções de cada um, está comprovado que os exercícios físicos promovem inúmeros benefícios físicos e psicológicos, representando uma excelente opção **para** a manutenção da saúde e melhoria da qualidade de vida, em seu sentido mais amplo, **pois** qualquer indivíduo pode se beneficiar da atividade física, **desde que** adequada para a sua faixa etária e condições clínicas.*

No exemplo acima, destacamos várias conjunções. Apesar de, aparentemente, estas parecerem não ter tanta importância, são elementos imprescindíveis que servem para organizar o discurso e também indicar a intenção do produtor do texto. Por exemplo, a conjunção **para** demarca ali, naquele contexto, a finalidade de praticar exercícios físicos: a manutenção da saúde. No entanto, ao considerar uma outra consequência de mesma importância, o produtor utiliza a conjunção **e** para dar a ideia de acréscimo. Faz uma ressalva que a prática desses exercícios é excelente para manter a saúde e a qualidade de vida em seu sentido mais amplo, justificando através da conjunção **pois** que qualquer indivíduo pode se beneficiar da atividade física a partir de duas condições, explicitadas pela conjunção **desde que** – que essas atividades estejam adequadas a faixa etária e às condições clínicas do indivíduo.

Os mecanismos de coesão nominal, por sua vez, tem a função de introduzir os temas e/ou personagens novos além de assegurar a retomada e/ou substituição destes durante o desenvolvimento do texto. Essas unidades, denominadas anáforas podem ser realizadas por pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e por alguns sintagmas nominais. Vejamos, a partir do mesmo exemplo, transcrito acima:



Exemplo:

*A cada dia, um número crescente de **peessoas** tem incorporado a **sua** rotina diária a prática de exercícios físicos. Independente das convicções de **cada um**, está comprovado que os exercícios físicos **promovem** inúmeros benefícios físicos e psicológicos, representando uma excelente opção para a manutenção da saúde e melhoria da qualidade de vida, em seu sentido mais amplo, pois qualquer **indivíduo** pode se beneficiar da atividade física, desde que adequada para a **sua** faixa etária e condições clínicas.*

Nesse excerto, consideramos o termo “pessoas” para exemplificar. O autor do trabalho, ao longo do texto, retoma esse sintagma nominal de diferentes maneiras “sua” (pronomes), “indivíduo” (sintagmas nominais) etc. Dessa forma, ele assegura ao interlocutor a compreensão do conteúdo temático a partir do momento que retoma o termo a que faz referência, sem a necessidade de repetição.

Já os mecanismos de coesão verbal asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos e ações). São realizados essencialmente pelos tempos verbais, mas aparecem também em outras unidades que têm valor temporal (advérbios, organizadores textuais, etc.). Sua distribuição depende dos dois tipos de mecanismos de textualização anteriormente e dos tipos de discurso.

Exemplo:

*A cada dia, um número crescente de pessoas **tem** incorporado a sua rotina diária a prática de exercícios físicos. Independente das convicções de cada um, **está** comprovado que os exercícios físicos **promovem** inúmeros benefícios físicos e psicológicos, representando uma excelente opção para a manutenção da saúde e melhoria da qualidade de vida, em seu sentido mais amplo, pois qualquer indivíduo **pode** se beneficiar da atividade física, desde que adequada para a sua faixa etária e condições clínicas.*

Nesse exemplo, é possível perceber que os verbos estão relacionados aos termos a que se referem – o verbo “promovem”, por exemplo, encontra-se no plural por referir-se a exercícios físicos e, encontra-se no presente, determinando assim um tipo de

discurso, nesse caso – o discurso teórico – visto que não há implicação do sujeito e dos parâmetros da ação.

A partir dessas reflexões, resta-nos, compreender o último conjunto que compõe o modelo de análise de textos de Bronckart (2006, 2007, 2008): os mecanismos enunciativos que serão explicitados a seguir.

### 4.2.3. Os mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos têm por objetivo orientar a interpretação do texto por seus destinatários e operam quase que independente da progressão temática. Eles contribuem com a manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto, ou melhor, com o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (quais as instâncias que assumem o que é anunciado no texto e quais vozes aí são expressas).

Em um primeiro momento é o autor que assume ou se posiciona em relação ao que é anunciado no texto. No entanto, muitas vezes, essa responsabilidade é atribuída a terceiros (segundo X, de acordo com Y, para Z, etc.)

Por essas razões,

[...] a identificação dos posicionamentos enunciativos, entretanto, é um problema bastante complexo: ao produzir seu texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) mundo(s) discursivo(s), cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são “diferentes” das do mundo empírico em que está mergulhado. Assim, é a partir desses “mundos virtuais”, e mais especificamente a partir das instâncias formais que os regem (textualizador, expositor, narrador), que são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressam no texto. (BRONCKART, 2007, p. 130)

Diante disso, cabe ressaltarmos que o autor faz um reagrupamento das diferentes vozes que podem estar expressas em um texto: a voz do autor, as vozes sociais exteriores ao conteúdo temático e as vozes de personagens, isto é, vozes de pessoas ou instituições que estão implicadas ao percurso temático. Qualquer que seja o subconjunto, essas vozes podem estar implícitas ou explícitas, apresentando ou não marcas linguísticas específicas.

Retomemos um trecho do exemplo utilizado para explicação dos mecanismos de textualização para exemplificação do posicionamento enunciativo:

*A cada dia, um número crescente de pessoas tem incorporado a sua rotina diária a prática de exercícios físicos.*

Nesse excerto, não há presença de elementos que mostrem implicação do produtor de texto, mas não podemos negar que o produtor assume o que ali está dito. No entanto, emergem aí também vozes sociais – da ciência, dos profissionais da educação física, das pessoas em geral – de que um número crescente de indivíduos tem realizado exercícios físicos. São vozes que emergem da crença cultural de que a prática de exercícios físicos traz benefícios à saúde e melhora a qualidade de vida.

Cabe acrescentar que no presente exemplo, portanto, há a presença da polifonia – expressão, inicialmente, criada por Volochínov/Bakhtin (2010) que remete às várias vozes que são percebidas simultaneamente em um discurso.

Há casos também, em que a atribuição desse posicionamento é explicitamente demarcada, isto é, a responsabilidade do discurso é atribuída a um sujeito específico conforme se pode verificar abaixo:

*Todas as gorduras e óleos são classificados como lipídios e podem ser encontrados em alimentos de origem animal (manteiga, creme de leite, banha, etc.) e de origem vegetal (óleos, margarinas, etc.). São divididos em lipídeos simples, compostos e derivados, de acordo com as diferenças na sua estrutura. Apresentam as seguintes propriedades em comum, **segundo Krause (1992)**:*

- 1. São insolúveis na água;*
- 2. São solúveis em solventes orgânicos, como éter e clorofórmio;*
- 3. São passíveis de serem utilizados por organismos vivos.*

Nota-se, no trecho acima, “[...] um modo mais simples e mais discreto para um enunciador indicar que não é o responsável por um enunciado” (MAINGUENEAU, 2011, p. 130). O modalizador grifado no exemplo dado acima, por exemplo, entra na categoria mais vasta dos modalizadores, pois através dessa forma, o enunciador pode, ao longo do discurso, comentar sua própria fala (MAINGUENEAU, 2011).

Essas diferentes vozes que se manifestam em um determinado texto, podem ainda traduzir as avaliações que são formuladas com base em alguns aspectos do

conteúdo temático. Essas avaliações têm sido denominadas de **modalizações**. Esse conceito possui múltiplas classificações desde a época de Aristóteles. No entanto, Bronckart (2007) privilegia quatro delas que exporemos abaixo juntamente com exemplos retirados do TCC que escolhemos para servir-nos de exemplo desde o início do presente capítulo. Essas quatro funções foram redefinidas por Bronckart (2007) a partir de suas reflexões sobre os três mundos (objetivo, social e subjetivo) de Habermas, já descritos anteriormente. São elas:

- **Modalizações lógicas:** que consistem em avaliações sobre o conteúdo temático. São apoiadas em critérios elaborados e organizados pelo mundo objetivo. Apresentam os elementos de seu conteúdo em forma de julgamentos, traduzem suas condições de verdade, como fatos atestados (algo certo, possível, provável, improvável etc.).

---

Exemplo: *Correr (com a devida orientação) **pode** ser um bom remédio para o coração.*

- **Modalizações deônticas:** consistem na avaliação de alguns elementos do conteúdo temático. São apoiadas em valores, nas opiniões e regras constitutivas do mundo social. Avaliam, portanto, o que é enunciado à luz de valores sociais (fatos permitidos, proibidos, necessários, desejável etc.)

---

Exemplo: *As pessoas **tem** que praticar exercícios físicos.*

- **Modalizações apreciativas:** traduzem um julgamento mais subjetivo (fatos bons, maus, estranhos etc.) da entidade enunciativa. Consistem numa avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático e precedem do mundo subjetivo.

---

Exemplo: *O que parece lógico no raciocínio linear é **duvidoso** e até certo ponto infantil na sistemática bioquímica.*

- **Modalizações pragmáticas:** referem-se à responsabilidade de um personagem em relação ao seu processo de que é agente, principalmente na capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).

Exemplo: *Pretende-se para tal, realizar uma pesquisa de campo com metodologia quantitativa, através de um de seus instrumentos, o questionário de percepção fechado.*

Para ampliar nossas discussões, cabe adicionar a essas quatro modalizações propostas por Bronckart (2007), o conceito de modalização autonímica, discutida por Maingueneau (2011) que de acordo com o autor, se manifesta em uma grande variedade de categorias e construções, tais como:

[...] “de uma certa forma”, “desculpe a expressão”, “se eu posso dizer”, “ou melhor”, “isto é”, “para como X”, “deveria dizer”, “enfim”, “em todos os sentidos da palavra” etc. Pode também manifestar-se pela tipografia: itálico, aspas, reticências, parênteses e travessão duplo (MAINGUENEAU, 2011, p. 159).

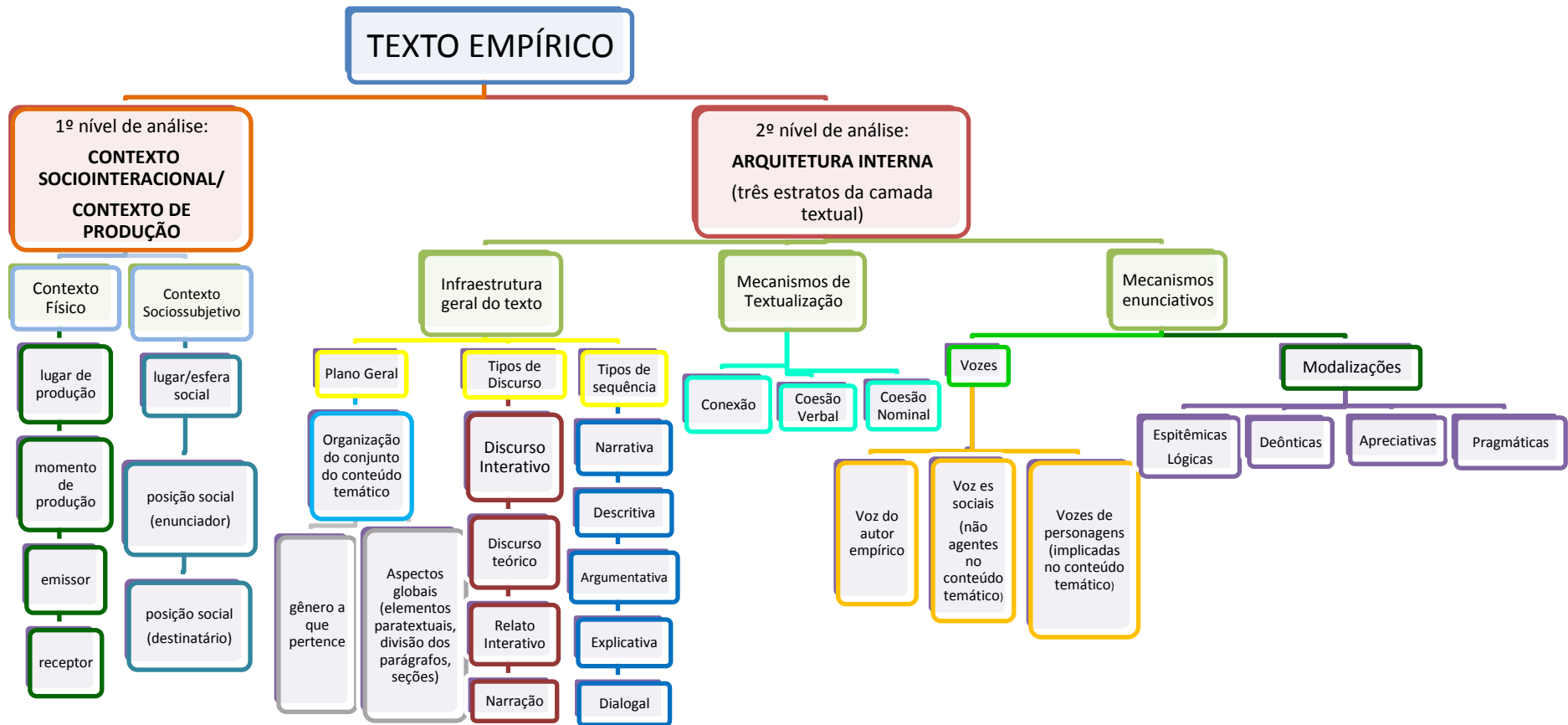
Esse tipo de modalização se caracteriza pelos comentários do enunciador sobre sua própria enunciação. Os tipos de modalização autonímica, propostos por Maingueneau (2011) foram, inicialmente, denominados por Authier-Revuz (1998) como “as não-coincidências do dizer” e divididos em categorias como:

- **A não coincidência interlocutiva entre os dois coenunciadores:** quando essas modalizações indicam uma distância entre eles. Exprime-se através de termos como: desculpe a expressão, se você preferir, como você mesmo diz, entre outras.
- **A não coincidência do discurso consigo mesmo:** ocorre quando o enunciador faz referência a outro discurso dentro de seu próprio discurso. Nesse caso, utilizam-se marcas de referência a outra fonte enunciativa tais como: como diz X, o que se costuma dizer, de acordo com X, etc.
- **A não coincidência entre as palavras e as coisas:** quando os termos empregados no discurso não correspondem exatamente àquilo que deveriam designar na realidade. Exemplo desse tipo de modalização autonímica encontra-

se através de termos como: Como poderíamos dizer, ia dizer X, o que é preciso chamar de X, etc.

- **A não coincidência das palavras consigo mesmas:** ocorre quando o enunciador se encontra diante de palavras ambíguas e se expressa através de termos como: em todos os sentidos da palavra, literalmente, etc.

Para finalizarmos esse capítulo que apresenta o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2006, 2007, 2008), no qual o autor leva em consideração o contexto de produção e a arquitetura interna – composta por três diferentes formas de planificação do folhado textual – infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos -, apresentaremos um esquema composto por Feitoza (2012) que sintetiza o modelo de análise de textos proposto por Bronckart que fora discutido anteriormente.



Esquema 1 – Modelo de planificação de textos empíricos (a partir do modelo de análise de textos de Bronckart)  
(FEITOZA, 2012, p. 83)

### 4.3. O modelo de análise de textos e as reconfigurações do agir

Para compreendermos as relações do modelo de análise de textos descrito na seção anterior e de que forma essa análise possibilita identificar o agir humano e criar possibilidades para as reconfigurações desse agir, é preciso levar em consideração, primeiramente, que nenhuma ação humana pode ser apreendida no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos.

Ao contrário, de acordo com Bronckart (apud MACHADO et. al., 2009, p. 18),

[...] as ações só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos dos seus actantes ou observadores dessas ações. Esses textos que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/interpretações/avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir para a consolidação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações.

Assim, para que possamos construir um “modelo didático” do gênero Trabalho de Conclusão de Curso, na universidade, iremos tomar como objetos de análise não as condutas diretamente observáveis dos estudantes, mas os textos que são desenvolvidos nessa situação.

Consideramos ainda, que conforme explicitam Machado et. al. (2009), o ser humano age de uma determinada forma, movido por uma certa pré-configuração do agir, que lhe foi dada por textos anteriores e que fornecem uma espécie de “modelo para o agir” que ele adapta a sua situação particular, pré-configurando, ele mesmo, sua forma de agir. Nesse sentido, temos como primeira observação que os alunos, para a realização de seus trabalhos adotam como modelos TCCs muitas vezes desenvolvidos na mesma situação de produção a que eles se encontram. Por essa razão é que, para desenvolver um “modelo didático” do respectivo gênero, tomaremos como exemplo trabalhos que tenham tido bom desempenho pela banca examinadora.

Há também textos de prefiguração específica, que estão relacionados ao agir dos estudantes nas situações de trabalho. Esses podem ser classificados em dois tipos básicos:



- os textos que provém de instâncias externas e que indicam, de forma explícita e/ou implícita, as tarefas que devem ser realizadas. No caso particular dessa pesquisa, encontram-se os materiais de metodologia e os regulamentos internos, por exemplo, que descrevem textos prescritivos de como produzir um TCC e quais as normas e regras que devem ser seguidas.
- os textos que são produzidos pelos próprios estudantes ao longo de suas trajetórias pelo meio acadêmico: fichamentos, resumos, resenhas, anotações durante as aulas, etc.

Em relação a esses dois tipos, pode haver uma distância entre o que é prescrito e o que é realizado. Isso se deve a inúmeros fatores dentre eles: o desconhecimento do gênero textual a ser realizado, as condições materiais (material didático, o tipo de orientação, o modelo de textos ao qual ele teve contato, etc.), a mediação do orientador; as condições em que são propostas a produção de um TCC entre outras. Todas essas considerações são artefatos que pré-configuram o agir desse estudante.

Considerando essas formas pré-configuradas do agir, cabe ressaltar ainda, que o ser humano sempre deixa esse agir sujeito à descrição, interpretação e avaliação não apenas dos outros, como dele mesmo.

Essas diferentes interpretações do agir “[...] encontram-se construídas nos e pelos textos, que têm o poder de configurar a ação humana” (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 35).

Por essa razão, o modelo de análise de textos de Bronckart permite-nos não apenas fazer uma análise limitada de textos, mas construir um “modelo didático” que possibilite identificar as dimensões ensináveis do respectivo gênero. Tal construção é importante porque, a partir desse modelo, professores e pesquisadores podem desenvolver instrumentos que auxiliem na orientação e desenvolvimento das capacidades de linguagem para a construção desse gênero tão presente nas universidades brasileiras.

## **CAPÍTULO 5 – O ENSINO DO GÊNERO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM**

Neste capítulo, apresentaremos a importância da construção de um “modelo didático” para que, posteriormente, possamos propor atividades que permitam o desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos que não se encontram familiarizados com o respectivo gênero.

### **5.1. A construção de um modelo didático**

Para que se possa organizar o ensino de produção de texto de qualquer gênero textual, é preciso utilizar-se de uma ferramenta fundamental: o modelo didático de um gênero. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2011), o modelo é uma espécie de descrição das características primordiais de um determinado gênero e, através dele, é possível desenvolver atividades que levem em conta o ensino dessas características. Essa ferramenta explicita as seguintes dimensões:

[...] os saberes de referência a serem mobilizados para se trabalhar os gêneros; a descrição dos diferentes componentes textuais específicos; as capacidades de linguagem do aluno. (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2011, p. 48)

Dessa forma, o modelo didático de um determinado gênero textual é importante para orientar as práticas de ensino e são realizados a partir de alguns critérios de validade didática segundo os autores, dentre eles: o de legitimidade, visto que implica recursos e saberes válidos seja pelo estatuto acadêmico ou por ser reconhecido pelos especialistas da área; o de pertinência, que mede a adequação desses recursos mediante a finalidade escolar; o de solidarização, que assegura a coerência dos recursos. No esquema abaixo, é possível verificar as principais categorias dos componentes do modelo didático de um determinado gênero textual.



Categorias dos componentes do modelo didático do gênero textual

(DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2011, p. 49)

O que pretendemos neste trabalho, ao ter como objetivo primeiro, desenvolver um modelo didático do gênero TCC, é apresentar um conjunto de recursos que podem ser transformados em conteúdos potenciais de ensino e utilizados pelo professor para que os alunos possam desenvolver as capacidades de linguagem exigidas em um determinado contexto de produção. Podemos considerá-lo, de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2011), como uma base de dados de um procedimento gerativo que auxiliará na construção de sequências didáticas. Estas, por sua vez, auxiliará o professor nas orientações de um determinado gênero textual e oferecerá condições de mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Construir um “modelo didático” do gênero Trabalho de Conclusão de Curso torna-se, então, fundamental àqueles que buscam alternativas de como minimizar os

anseios dos alunos que ainda não se encontram preparados para a construção de um trabalho nesse nível, além de ser uma etapa importante porque possibilita a construção de atividades capazes de, efetivamente, desenvolverem capacidades de linguagem necessárias para a produção de textos. É através dele também que são evidenciadas as dimensões ensináveis do respectivo gênero.

Conforme aponta Abreu-Tardelli (2007), consideramos que uma das funções do ensino de um determinado gênero é a de auxiliar o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem que todos nós mobilizamos na escrita/leitura de um determinado texto. No entanto, é preciso considerar que o fato de ensinarmos a produção de um gênero de texto permite que o aluno aprenda apenas esse gênero, ao contrário,

[...] ao aprenderem esse ou qualquer outro gênero de texto escrito ou oral, eles mobilizarão as capacidades de linguagem que utilizam para a leitura e escrita de diferentes textos e, com isso, estaremos ensinando-os a mobilizarem, em toda e qualquer produção, as capacidades de que precisam para produzirem de forma eficaz (ABREU-TARDELLI, 2007, p. 76).

Mas, antes de discorrermos a respeito de como o modelo de Bronckart e nossas análises podem contribuir para a produção de atividades mais eficazes que auxiliem o professor-orientador a mediar a construção de um trabalho monográfico, definiremos o que são essas capacidades de linguagem que são mobilizadas na leitura e/ou escritura de qualquer texto.

As capacidades de linguagem, de acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (apud DOLZ e SCHNEUWLY, 2010), com representantes do grupo ALTER e outros podem ser compreendidas como as aptidões requeridas do aprendiz no momento de produção de um gênero diante de um determinado contexto de produção. Elas podem ser melhor compreendidas à medida que são, divididas em três: **as capacidades de ação** – que requerem do aprendiz adaptar-se às características do contexto de produção, isto é, identificar a situação de comunicação na qual o texto foi produzido, ou seja, quem produziu, para quem, com qual objetivo, onde e quando o texto foi produzido; **as capacidades discursivas** – que dizem respeito ao modo de organização geral de um determinado texto, uma vez que ciente dessa organização, o aluno terá mais facilidade de fazer uso das estruturas linguísticas apropriadas àquele contexto de produção específico; e, **as capacidades linguístico-discursivas** – que dizem respeito ao

vocabulário apropriado, adjetivos, frases nominais, estruturas linguísticas adequadas para o contexto de produção de um gênero. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010; ABREU-TARDELLI, 2007)

Baseando-se no modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2006, 2007) que fora descrito no capítulo anterior, pesquisadores de Genebra tais como Dolz e Schneuwly (2010), bem como de representantes do grupo ALTER e demais pesquisadores que assumem essa corrente teórica, perceberam nesse modelo de análise um importante instrumento de ordem didática. Assim, através de uma análise de textos pertencentes a esse gênero é possível construir um modelo didático. Nele, o contexto de produção e a arquitetura interna explicitada por Bronckart (2006, 2007) permite-nos identificarmos as dimensões ensináveis desse gênero e, a partir de então, construir atividades que levem ao desenvolvimento dos três níveis: a capacidade de ação, a capacidade linguística e a capacidade linguístico-discursiva utilizadas na construção desse gênero de texto.

Muitos trabalhos já, nessa linha, como de Machado (2009), Bueno (2007), Lousada (2010), Abreu-Tardelli (2007), Marcuschi (2008) e tantos outros desenvolvidos, principalmente no Brasil, demonstraram a eficácia de trabalhar com o gênero a partir de atividades sistematizadas que permitem a reflexão do aluno, bem como o desenvolvimento dessas capacidades.

Antes de discorrermos a respeito de como pode ser organizada a construção de materiais didáticos pertinentes à apropriação dessas capacidades de linguagem, cabe levar em consideração o que Dolz e Schneuwly (2010) apontam sobre os gêneros escolarizados. Os autores enfatizam que toda vez que um gênero é introduzido na escola, este tem por objetivo levar o aprendiz a conhecê-lo para melhor compreendê-lo. Conseqüentemente, tem a finalidade de desenvolver as capacidades que ultrapassam o gênero e são utilizadas em outros gêneros mais próximos ou mais distantes, implicando uma transformação.

Nesse sentido, ao desenvolvermos um “modelo didático” do gênero Trabalho de Conclusão de Curso e identificarmos as características e especificidades desse gênero, acreditamos que podemos auxiliar professores do ensino superior a desenvolver atividades que possam auxiliar no ensino de disciplinas que tematizam o trabalho com a escrita acadêmica.

Torna-se relevante mencionar que à medida que o gênero torna-se objeto de ensino há uma variação do gênero de referência de forma que esse funcionará num lugar

diferente do que foi originado. É nesse sentido que o termo transposição didática, conforme apontam Machado e Cristovão (2009, p. 130),

[...] não deve ser compreendido como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos.

Sabemos que, ao contrário dos gêneros mais informais que vão sendo apropriados no decorrer das atividades cotidianas, os gêneros mais formais, como é o caso do TCC, necessitam ser aprendidos e esse ensino torna-se responsabilidade da instituição escolar, no caso, das universidades.

Mas, não se deve esquecer de que os conhecimentos, para se tornarem ensináveis e/ou aprendidos, passam por pelo menos três níveis básicos de transformação sendo: 1) do conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado; 2) dos conhecimentos a serem ensinados para os efetivamente ensinados; 3) dos efetivamente ensinados para o que denominamos de conhecimentos efetivamente aprendidos (MACHADO e CRISTOVÃO, 2009). Pesquisas voltadas ao estudo da transposição didática poderiam detectar outros subníveis entremeados a estes três níveis básicos de acordo Machado e Cristovão (2009).

Torna-se necessário destacar que embora essas transformações ocorram entre o conhecimento propriamente dito, o que se pretende ensinar e o que é, de fato, aprendido pelos sujeitos, tal transposição não pode ser considerada como transmissão, uma vez que os conhecimentos, bem como as formas e contextos que os organizam sofrem profundas transformações devido às influências de ações dos indivíduos no processo de ensino-aprendizagem a começar pelas mudanças nos estatutos do conhecimento: 1) conhecimentos científicos; 2) conhecimentos a serem ensinados; 3) conhecimentos efetivamente ensinados e; 4) conhecimentos efetivamente aprendidos (JACOB, 2013).

O grande problema é que a transposição do conhecimento científico para objetos de ensino, nas instituições escolares, torna-se algo artificial, pois

[...] ao contrário de outros lugares sociais, a escola, além de propiciar aos alunos situações naturais de construção de conhecimento, como acontece na família, no grupo de amigos, etc., ou seja, propiciar aprendizagens incidentes, propicia, também, um ensino intencional e

essa é a especificidade radical da escola, a sua artificialidade constitutiva (HALTÉ, apud JACOB, 2013).

Aliada a essa artificialidade constitutiva, isto é, quando os conhecimentos se tornam obedientes a novas regras e ganham novos objetivos diferentes da situação de origem, vemos ainda, no contexto em que estamos inseridos, alunos tratados como meros receptores de informações durante os anos de faculdade e, ao término, sendo obrigados a realizar um trabalho que exige deles autonomia e uma série de atributos legitimados nessa esfera social.

Esse cenário assemelha-se aos métodos utilizados nas primeiras instituições escolares que foram implantadas no Brasil – o modelo jesuítico que tinha o objetivo de propagar o ensino do cristianismo. Nessa época, a formação e personalidade do professor, que era um sacerdote, eram fundamentais para a eficácia desse modelo. Visando salvar as almas para Deus, ao professor cabia garantir a ordem e, dessa forma, toda anarquia discente e docente deveria ser evitada: as normas eram rigidamente seguidas (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

Assim, o conhecimento era considerado como algo indiscutível, pronto e acabado. A memorização era concebida como operação e recurso indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. A ação docente, por sua vez, era

[...] a de transmitir esse conteúdo indispensável a ser memorizado, num modelo da exposição (aula expositiva – quase palestra) que era acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e tinha o recurso da avaliação como controle rígido e preestabelecido. Nas escolas jesuíticas, efetivou-se a manutenção de um modelo único, com controle rígido dentro e fora da sala de aula, e uma hierarquia de organização de estudos. Como resultado, o aluno passivo e obediente, que memoriza o conteúdo para avaliação, numa estrutura rígida de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.147).

As considerações de Pimenta e Anastasiou (2010) sobre o ensino jesuítico ainda refletem as condições de trabalho das universidades atuais. Embora, esta seja um lugar de pesquisa, muitas vezes, esse trabalho fica restrito aos docentes. Os alunos, ao invés de participarem dessas ações, acabam por produzirem simples “redações” para atingir objetivos específicos, sejam estes o de tirar uma boa nota, o de passar em uma determinada disciplina, o de finalizar o curso de graduação como apresentamos no primeiro capítulo deste trabalho. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem fica

restrito a uma educação mecanizada em que o professor chega à sala de aula, apresenta o conteúdo e, em seguida, testa a aprendizagem dos alunos a partir de listas de exercícios.

Apenas no último semestre da graduação, o aluno é “convidado”, ou melhor, “obrigado” a realizar um trabalho consideravelmente complexo – o Trabalho de Conclusão de Curso - para colar grau. Esse “convite” é feito como se o mesmo já tivesse uma familiaridade com o respectivo gênero, bem como desenvolvidas as capacidades de linguagem necessárias à produção desse gênero.

As aulas de Metodologia do Trabalho Científico, considerada preparatória para a apropriação de tais especificidades se resumem em uma série de prescrições – normalmente explicações de normas da ABNT - como se estas dessem conta de preparar o educando para ocupar a posição que a academia espera: o de aluno-pesquisador e de desenvolver as capacidades necessárias para o desenvolvimento desse indivíduo na esfera acadêmica.

Ao contrário dessa prática que tem se consolidado no meio acadêmico, acreditamos que a função da universidade seria a de

[...] contribuir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, haja vista que estas se desenvolvem na coletividade, na relação com outros homens, por meio de instrumentos e signos; levar os alunos a se apropriarem do conhecimento científico atuando, por meio do ensino desses conhecimentos, na zona de desenvolvimento próximo (FACCI, 2004, p. 226).

Para que esse desenvolvimento ocorra, é necessária uma alteração do perfil desse professor jesuítico para o de professor mediador. Severino (2009) discute sobre a importância de integração em relação ao ensino e pesquisa. Ressalta o autor que para a eficácia do desenvolvimento da aprendizagem desses alunos frente à pesquisa, é necessário que esse trabalho ocorra ao longo da formação do aluno e não simplesmente num único momento desse processo e num único componente curricular. Acrescenta ainda que se o conhecimento é uma atividade de construção, a aprendizagem deve envolver a prática. Nesse sentido, segundo ele,

[...] não basta dar aulas expositivas autocentradas sobre os diferentes tópicos do conteúdo de várias abordagens. Portanto, impõe-se aprender a pesquisar, pesquisando. Daí a relevância dos exercícios práticos, com destaque para a iniciação científica e para o trabalho de conclusão de curso, pelo que essas duas modalidades envolvem de



atuação concreta de investigação. Mas em todas as aulas, toda nossa pedagogia precisa adotar estratégias de exercício investigativo [...] todos os professores do curso do aluno, os docentes das disciplinas de conteúdo, e não só os professores das disciplinas instrumentais, precisam cobrar o desempenho dos alunos em suas tarefas didáticas, coerentes com essas exigências metodológicas (SEVERINO, 2009, p. 138).

Compartilhamos das considerações de Severino (2009) quando menciona a necessidade do trabalho com a pesquisa ocorrer ao longo da formação do estudante e quando este menciona que o trabalho deve ser construído. Entendemos que ele deve ser mediado e a aprendizagem não deve ser passiva por parte do aluno, pois apenas aulas expositivas – sem a participação efetiva do estudante – não permitem o desenvolvimento das capacidades anteriormente mencionadas.

No entanto, Severino (2009) acrescenta que é preciso “cobrar o desempenho de nossos alunos”. Mas será que nossas universidades não cobram? Será que isso seria suficiente para resolver o diagnóstico que temos a respeito da falta de letramento dos estudantes nessa esfera?

Acreditamos que são necessárias novas alternativas para minimizar esse diagnóstico e uma delas é a implantação de sequências didáticas que tenham como foco o desenvolvimento das capacidades linguísticas exigidas nessa esfera – o que será discutido a seguir.

Antes, porém, cabe ressaltar que, mesmo diante dessa alternativa, para que haja a apropriação do gênero é necessário que o aluno sinta necessidade de aprender esse gênero, pois se isso não ocorrer, com certeza, haverá maior dificuldade de sua apropriação.

Se como observamos, a maioria de nossos alunos virem no TCC a prova mais difícil para conquistar o título de licenciado ou bacharel, o teste final para que ele mostre a universidade que desenvolveu as capacidades exigidas para estarem ali, a situação explicitada no primeiro capítulo dessa pesquisa perpetuará. A falta de conhecimento sobre o respectivo gênero, a não aprendizagem sobre este e o contexto em que é produzido, parece-nos as principais razões para as dificuldades. Por isso, buscaremos a seguir, apresentar como um modelo didático pode levar à construção de uma sequência didática e como a análise dos TCCs por nós escolhidos podem auxiliar professores na construção de atividades que permitam o desenvolvimento das

capacidades de linguagem já apresentadas e levem os estudantes, de fato, a se sentirem inseridos nessa esfera social.

## **5.2. A produção de sequências didáticas a partir de um modelo didático de gênero.**

Ao considerarmos o Trabalho de Conclusão de Curso como um gênero, levemos em consideração, primeiramente, que tanto ele quanto qualquer outro gênero se constituem

[...] como artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos de uma determinada sociedade, mas que só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para o seu agir, quando esses sujeitos se apropriam deles, por si mesmos, considerando-os úteis para o seu agir com a linguagem (MACHADO e CRISTOVÃO, 2009, p. 128).

Para que possamos contribuir com essa apropriação, sugerimos aos professores universitários que trabalham com orientações de TCC, que são mediadores deste trabalho de pesquisa, o trabalho com sequências didáticas que levem os alunos a desenvolverem as capacidades de linguagem necessárias para a construção desse gênero. Mas, antes de discorrermos como essas sequências de atividades são organizadas, torna-se necessário descrever a etapa anterior que permite essa construção, isto é, a elaboração de um modelo didático de gênero – o que, de certa forma, buscaremos realizar neste trabalho.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2010), para que os objetivos do processo ensino-aprendizagem possam ser atingidos, as práticas escolares devem ser norteadas pelo que os autores denominam “Modelo Didático de Gênero”. A construção de um modelo como esse possibilita “[...] a visualização das dimensões constitutivas do gênero e seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino” (MACHADO e CRISTOVÃO, 2009, p. 135).

Para a construção de um modelo didático, é necessária uma análise de um conjunto de textos pertencentes ao gênero que levem em consideração elementos como: as características da situação de produção, os conteúdos típicos do gênero, as diferentes formas de mobilização desses conteúdos, a construção composicional, o estilo

particular, as sequências textuais e os tipos de discurso, as características dos mecanismos de textualização e enunciativos, dentre outras.

Machado e Cristovão (2009) mencionam que a análise dessas características não pode ser enquadrada meramente no âmbito estrutural. Ao contrário, todos os níveis devem ser observados de acordo com valor dialógico, do agir do produtor e das restrições relacionadas às atividades nas quais esse agir se realiza. Além disso, enfatizam que outros elementos encontrados durante a análise podem e devem ser considerados e que outras teorias, que sejam compatíveis, podem e devem ser levadas em conta.

Cabe-nos acrescentar que para construirmos um modelo didático de gênero, devemos

[...] conhecer o estado da arte dos estudos sobre esse gênero; as capacidades e as dificuldades dos alunos ao trabalharem com textos pertencentes ao gênero selecionado, as experiências de ensino/aprendizagem desse gênero, assim como as prescrições presentes nos documentos oficiais [...]. Esses pontos nos ajudariam a definir o tipo de intervenção didática a ser desenvolvida e a construir o modelo, com a definição dos objetivos de ensino do gênero adaptados ao nível dos alunos e a organização das categorias que serão exploradas em uma determinada sequência didática. (MACHADO e CRISTOVÃO, 2009, p. 138).

A partir dessa construção de um modelo didático de gênero, portanto, é que é possível construir uma sequência de atividades, com objetivos precisos, para levar aprendizes de determinado nível a se apropriarem de algumas características do gênero e desenvolverem as suas capacidades de linguagem.

É interessante ressaltar que o conceito de sequência didática foi se modificando ao longo dos tempos. De acordo com Machado e Cristovão (2009), devido a vários problemas que ocorriam na transposição didática no ensino de um determinado gênero, alguns pesquisadores francófonos propuseram, em 1996, a construção de uma sequência didática (doravante SD). No entanto, nessa época, a abordagem unificava os estudos do discurso, o que implicava numa lógica de descompartmentalização de conteúdos e capacidades. Ali encontrávamos atividades de práticas de escrita, de leitura, de práticas orais etc. Ainda não se tratava do que hoje denominamos “sequência didática do gênero” - o que pretendemos com nossas análises permitir reflexões sobre essa construção. Hoje, a SD é considerada um conjunto de atividades progressivas, planificadas, que possui um tema, um objetivo geral e a produção de um texto final.

O que podemos afirmar por ora é que em nossas universidades, esse trabalho raramente acontece – pelo menos no ensino do gênero Trabalho de Conclusão de Curso. As aulas de metodologia científica privilegiam textos lacunários e superficiais que não permitem ao educando a apropriação das capacidades de linguagem necessárias para sua inserção e sucesso nos meios universitários.

Em Genebra, de acordo com Bronckart (apud MACHADO e CRISTOVÃO, 2009), as primeiras sequências didáticas surgiram entre os anos de 1985 e 1988. Aos poucos, elas foram sendo aperfeiçoadas. Tornava-se evidente aos pesquisadores de Genebra a necessidade de materiais didáticos que propusessem atividades constitutivas do gênero. Para isso, sentiram a necessidade da construção de um modelo didático de gênero, que pudesse guiar a elaboração dessas sequências.

Tal modelo norteariam as práticas escolares de produção textual, isto é,

[a] construção desse modelo de gênero permitiria a visualização das dimensões constitutivas do gênero e seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino (MACHADO e CRISTOVÃO, 2009, p. 135).

Para a construção dessa sequência didática, o modelo de análise de textos proposto por Bronckart e apresentado no capítulo anterior, é, então, retomado pelos pesquisadores de Genebra, em especial, por Dolz e Schneuwly (2010), e no Brasil pelos pesquisadores dos grupos ALTER-LAEL, CNPq e ALTER-AGE-CNPQ, congregando pesquisadores de diferentes universidades. Tal vertente também permeia os estudos de portugueses da Universidade de Lisboa e argentinos da Universidade de Mendoza (BUENO, 2007). No Brasil, os pesquisadores que compõem o grupo ALTER perceberam nesse modelo um importante instrumento para intervenções didáticas. Assim, os dois aspectos propostos por Bronckart (2006, 2007) – a situação de produção e a arquitetura interna - foram reorganizados em três níveis para a construção de um modelo didático de gênero que pode auxiliar na construção de sequências didáticas: o da situação de produção, dos aspectos discursivos e dos aspectos linguístico-discursivos.

No primeiro nível, do contexto de produção, torna-se necessário levar em consideração a necessidade da compreensão do contexto de produção físico que deu origem ao texto, mas, sobretudo, o sociossubjetivo, que envolve as representações que o produtor de um determinado texto tem de si e dos seus destinatários no momento e lugar em que se dá a interação verbal. Para isso, levantamos hipóteses sobre quem escreveu o

texto, para quem o texto foi escrito, com que intenção e objetivos ele foi produzido, em qual instituição e quando ocorre essa produção.

No segundo nível, referente ao folhado textual, é proposta uma análise dos aspectos discursivos, isto é, do conteúdo temático e sua forma. Nessa infraestrutura geral do texto, deve-se analisar, o plano temático que pode ser definido como o conjunto das informações que são apresentadas. Além disso, há a necessidade de verificarmos os tipos de discurso, isto é, as implicações ou não do autor perante a situação de produção. Ainda, nesse nível, também é necessária uma análise das sequências textuais que compõem o texto. Elas geralmente aparecem combinadas, de forma que é bastante difícil encontrarmos um texto com uma única sequência. Há ainda a possibilidade de encontrarmos textos que não apresentem nenhuma sequência.

Por fim, no terceiro nível - o dos aspectos linguístico-discursivos, observamos os mecanismos de textualização (a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal) e os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações).

A partir das análises realizadas para construir um modelo didático, é possível identificar as dimensões ensináveis do gênero a ser ensinado e selecionar aquelas que são necessárias para a apropriação do aluno diante do nível em que ele se apresenta. A partir de então, uma sequência de atividades são elaboradas a fim de minimizar as dificuldades apresentadas ou possibilitar o desenvolvimento de capacidades ainda não desenvolvidas pelo estudante. A seguir, explicitaremos como um projeto de sequência didática, inicialmente proposto por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010), é construído.

### **5.2.1. O trabalho com sequência didática para o ensino de gêneros**

Uma análise de como os textos, em especial, o TCC, têm sido produzidos em nossas universidades com certeza permitirá reflexões sobre as dimensões ensináveis do respectivo gênero e alternativas de construção de sequências didáticas que ampliem o desenvolvimento das capacidades de linguagem e, conseqüentemente, minimizem as angústias vividas pelos estudantes no último semestre do curso de graduação.

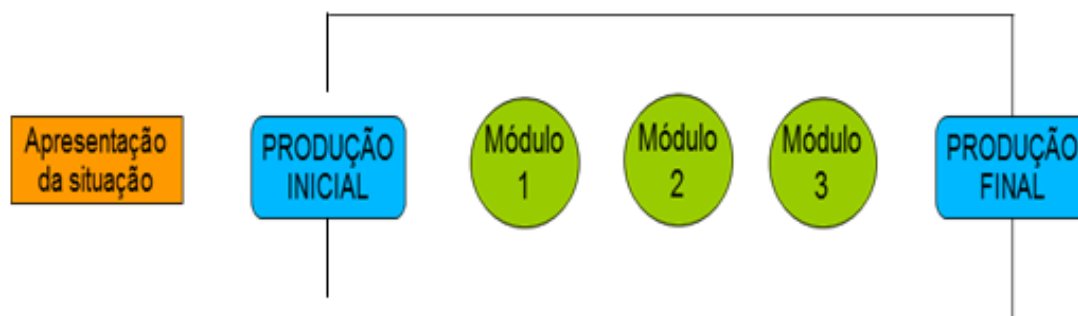
A ideia principal desse tipo de trabalho é, de acordo com Marcuschi (2008), a de criar situações reais em contextos que permitem reproduzir a situação concreta de produção textual. Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010, p. 82) definem a sequência

didática como “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Conforme já apontamos, em qualquer situação de produção, buscamos nos adaptar. Assim, não falamos da mesma forma em uma reunião de família e na apresentação de um TCC, por exemplo. Os textos produzidos por todos nós, nas mais diferentes situações, diferenciam uns dos outros em razão desses contextos serem diferentes. No entanto, os textos também apresentam regularidades, isto é, em situações semelhantes escrevemos textos semelhantes – o que denominamos ao longo desse trabalho de gênero textual, de gênero de texto.

Alguns gêneros, os mais complexos, interessam mais às instituições de ensino. Esse é o caso do Trabalho de Conclusão de Curso, por exemplo. São gêneros que “[...] o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente” (DOLZ, SCHNEUWLY e NOVERRAZ, 2010, p. 83). Nesse sentido, as sequências didáticas têm a função de dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou, conforme apontam os autores, dificilmente domináveis.

A estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:



Esquema da sequência didática

(DOLZ, SCHNEUWLY e NOVERRAZ, 2010, p. 83)

O esquema da sequência didática explicitado pelos autores envolvem quatro fases principais: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

## I – A APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Em relação à apresentação da situação, Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010) expõem a necessidade de apresentar aos alunos um problema bem definido e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. Isso equivale dizer que inicialmente, apresenta-se aos estudantes a tarefa que será desenvolvida por eles e a situação de produção em que essa tarefa circula. Dessa forma é possível que eles compreendam de forma mais eficaz a situação de comunicação através da qual deverão agir. Trata-se, de certa forma, de discutir sobre a seguinte questão: “Qual o gênero que será elaborado?”.

Para esclarecer a representação dos alunos a respeito do gênero escolhido, Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010) sugerem que solicitemos aos estudantes a leitura de um exemplo do gênero visado. Nesse momento também, é que os alunos refletirão sobre a quem se dirige a produção, que forma assumirá a produção: oral, escrita, gravada etc. e quem participará da produção.

No caso de nossa pesquisa, visando o trabalho com o gênero Trabalho de Conclusão de Curso, o professor poderia selecionar TCCs que ele julgue satisfatórios àquela situação e oferecer a seus alunos o contato com o respectivo gênero para que possam se familiarizar com ele. Nesse primeiro contato com o gênero, o professor pode ser o mediador para discutir a organização do texto e mobilizar as seguintes reflexões: quem produz esses textos, de que forma, com que intenção, etc.

Outra característica que julgamos relevante, apontada pelos pesquisadores de Genebra, diz respeito ao fato de que as sequências didáticas devem se realizar no âmbito de projetos realizáveis, pois dessa forma, as atividades de aprendizagem tornam-se mais significativas e pertinentes.

Nas universidades, por exemplo, as produções do gênero ao qual visamos analisar mais que um caminho para a obtenção de grau, deveria ter como fim apresentações em congressos, parcerias que possibilitassem a implantação e a realização do projeto em empresas, escolas, enfim, nas diferentes instituições da área de conhecimento – o que seria algo bastante interessante.

## II – A PRIMEIRA PRODUÇÃO

Após a apresentação da situação, é solicitada uma primeira produção do respectivo gênero aos alunos. Esse texto é importante porque pode revelar para eles

mesmos e para o professor as representações que esses sujeitos têm desse gênero e da atividade. Mesmo que os alunos não respeitem todas as características do gênero visado, o que o aluno conseguir realizar é, de acordo com Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010), uma condição *sine qua non* para o ensino, isto é, permite circunscrever as capacidades que os estudantes já dominam, bem como suas potencialidades.

No caso específico de nossa pesquisa, a produção inicial não ocorre momentaneamente como a produção de um conto, uma crônica ou um artigo. É um trabalho denso que demora semanas, meses, ou anos para se concretizar. Nesse sentido, percebemos aqui mais uma das falhas cometidas pelas universidades. O trabalho de conclusão de curso geralmente se dá no último semestre do curso e, em um único semestre, o que torna essa parte da sequência inviável.

O interessante seria se começássemos a realizar esse trabalho durante o curso, nos dois ou três últimos anos. Assim, seria possível o desenvolvimento dessa produção nos moldes atuais, a aplicação da sequência didática a partir dessa primeira produção e o trabalho constante de revisão, com a mediação do orientador desse trabalho de pesquisa.

Nesse sentido, a primeira produção do TCC seria crucial, à medida que, “[...] representa a primeira atividade de produção em que o texto vai ser avaliado e revisado tantas vezes quantas necessárias e sucessivamente passando por módulos nos passos seguintes até chegar ao estágio final de elaboração” (MARCUSCHI, 2008, p. 215).

### III – OS MÓDULOS

Nos módulos (quantos forem necessários), de acordo com Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010), busca-se trabalhar os problemas ocorridos na primeira produção e oferecer aos alunos instrumentos necessários para superá-los. A sequência, nesse sentido, segue o movimento do mais complexo para o mais simples – da produção inicial aos módulos, e, posteriormente, do mais simples ao mais complexo – dos módulos à produção final.

Para isso são trabalhados, primeiramente, segundo os autores, problemas relativos a vários níveis de funcionamento da produção realizada: **a representação da situação de comunicação** (que leva o aluno a reconhecer quem fala, para quem fala, com que intenção, em que momento etc.); **a elaboração dos conteúdos** (conhecer as técnicas para buscar e criar os conteúdos); **planejamento do texto** (saber estruturar seu



texto de acordo com a finalidade que se deseja atingir); **realização do texto** (o aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para produzir seu texto dentre eles: utilizar o vocabulário adequado, variar os tempos verbais, servir-se de organizadores textuais etc.).

Em seguida, eles explicitam a importância de se variar as atividades e exercícios. Para isso, propõem as três grandes categorias de atividades e exercícios que podem ser distinguidas: **as atividades de observação e análise de textos** (essas atividades de observação podem ser feitas em textos completos ou não, podem servir de comparação e auxiliar os educandos a perceberem como esses textos foram produzidos e em que se assemelham ou não à sua primeira produção); **as tarefas simplificadas de produção de textos** (são exercícios que impõem aos alunos limites rígidos que permitem a eles descartar certos problemas de linguagem, isto é, trabalha-se nesse estágio aspectos pontuais da produção) e, **a elaboração de uma linguagem comum** (exercícios que levem os estudantes falar sobre os textos, comentá-los, criticá-los etc. são feitos ao longo de toda a sequência, em especial, na elaboração dos critérios explícitos para a produção).

Por fim, num terceiro módulo, após o aluno ter aprendido a falar sobre o gênero e analisá-lo sobre diferentes pontos de vista, é hora de capitalizar as aquisições. Isso equivale dizer que:

[...] realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero. Ao mesmo tempo, pelo fato que se toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, essa linguagem é também, comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento (DOLZ, SCHNEUWLY e NOVERRAZ, 2010, p. 89).

Aprender a partir dessa série de atividades, diferentemente de meras prescrições como se ensinam nas aulas de metodologia do trabalho científico, permite aos alunos a revisão do próprio texto ou uma melhor antecipação do que e de como deve ser dito o que se tem a dizer.

## IV – A PRODUÇÃO FINAL

A sequência didática proposta por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010) termina com uma produção final que dá ao aluno a oportunidade de pôr em prática o que aprendeu durante os módulos, após a análise da produção inicial. Além disso, durante a produção final o aluno reflete sobre o seu próprio processo de aprendizagem, isto é, sobre o que aprendeu, o que falta aprender etc. Essa atividade ainda auxilia os estudantes a regular e controlar o próprio comportamento, bem como avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado.

Por fim, os autores propõem que os textos sejam avaliados a partir de uma grade de correção. Nela, o aluno deve encontrar, de forma explícita, os elementos trabalhados em aula para servir-lhe de critérios de avaliação – o que de certa forma permite ao professor, pelo menos parcialmente,

[...] desfazer de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos, para passar a referir-se a normas explícitas e a utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes (DOLZ, SCHNEUWLY e NOVERRAZ, 2010, p. 91).

A grade permite ainda que alunos e professores centrem-se em pontos fundamentais, supostamente aprendidos durante o modelo didático para não apenas avaliar, mas observar a aprendizagem e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados.

### 5.2.2. Sintetizando

Os conceitos de modelo didático e sequência didática apresentados anteriormente permitem-nos reconhecer o quanto esses movimentos estão distantes das práticas docentes, isto é, daqueles que trabalham com o gênero Trabalho de Conclusão de Curso. No entanto, ao buscarmos desenvolver um modelo didático do gênero TCC, nesta pesquisa, esperamos contribuir e auxiliar professores a desenvolverem sequências didáticas mais pertinentes para auxiliar estudantes que ainda não têm desenvolvidas as capacidades de linguagem necessárias para a produção desse gênero. Acreditamos que o trabalho com sequências didáticas seja uma alternativa para minimizar os impactos e as

angústias vivenciadas por docentes e alunos. No entanto, a situação não é tão simples. Para a construção dessa sequência, de acordo com Machado e Cristovão (2009), deve-se, conforme já apontamos, elaborar um modelo didático de gênero que permita, primeiramente, conhecer as características do gênero; as capacidades e dificuldades dos alunos de trabalharem com esses gêneros. Conforme ressaltam as autoras, compreender esses pontos nos ajudaria a definir o tipo de intervenção didática a ser desenvolvida e a construir a sequência tendo como referência o nível dos alunos e a organização dos conteúdos que deverão ser explorados.

Cabe ressaltar que, conforme explicitam as autoras, as atividades desenvolvidas poderão exigir um retorno ao modelo didático para modificá-lo no que for necessário, visto que esse modelo jamais é definitivo; ao contrário, encontra-se em um processo contínuo de transformação. Acreditamos que ao desenvolvermos um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso que permite a construção de sequências didáticas, estaremos possibilitando que os alunos se tornem academicamente letrados. Diante disso, partimos para os procedimentos metodológicos que utilizaremos nessa construção.

## CAPÍTULO 6 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos utilizados no decorrer dessa pesquisa e elucidar o contexto em que se deu a coleta e análise de dados.

Optar por fundamentos teóricos que veem a linguagem como interativa e social, define, de certa maneira, algumas opções metodológicas. Assumir como princípio norteador as concepções teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, que se pauta em uma ciência do humano, significa reconhecer que a linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento e mobiliza as interações sociais.

Sabemos que as atividades linguageiras contribuem para estabelecer um tipo de acordo entre os contextos de produção e o discurso, bem como assegurar a regulação entre eles. Foucault, em sua segunda fase, já afirmava que “[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou, se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2009b, p. 37).

Foi pensando nesse aspecto, isto é, na necessidade de alunos de graduação que, frequentemente, apresentam dificuldades de se apropriarem da linguagem acadêmica em seus escritos e nas dificuldades enfrentadas pelo professor orientador em conduzir a mediação da pesquisa que optamos por construir um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso baseando-se em produções realizadas nessa esfera social.

Tomamos como base de nossas pesquisas, conforme já afirmamos, as perspectivas teórico-metodológicas do ISD que teve uma crescente divulgação no Brasil há mais de dez anos. As inúmeras pesquisas dessa linha veiculadas em cursos, eventos científicos, teses, dissertações ressaltam, apesar de suas diferenças, um ponto comum ao qual aderimos também: a perspectiva de intervenção na educação, imediata ou prospectivamente.

Nessa perspectiva de caráter teórico-metodológico, conforme o foco, as pesquisas podem ser agrupadas nos seguintes tipos:

as de foco na ferramenta do ensino, com o levantamento de características dos gêneros (artigo de opinião, os diários reflexivos de professores, os resumos, as resenhas críticas etc.), a construção de modelos didáticos de gêneros ou análise e avaliação de materiais de

ensino; as de foco no aluno, com a análise de seu desenvolvimento em diferentes práticas de linguagem e com a avaliação de suas capacidades de linguagem em relação a um determinado gênero, visando-se planificar ou avaliar as atividades de ensino; as de foco no professor em formação ou no formador de professor, com o levantamento de representações sobre a situação particular em que se encontram; com o confronto entre representações prévias e ações efetivamente realizadas e com a identificação das relações entre textos prescritivos, planejadores e avaliativos e as ações efetivamente realizadas; as de foco na interação professor-ferramenta-aluno, com a análise da sala de aula ou a avaliação de experiências didáticas voltadas para o desenvolvimento da compreensão de textos, para o letramento inicial ou para a apropriação de gêneros orais; as de foco na interação professor em formação – (ferramenta) – formador, com a análise de sessões reflexivas e de outros tipos de situações em formação. (MACHADO, 2005, p. 238).

Diante das inúmeras contribuições do ISD, optamos no presente trabalho em realizar uma pesquisa tendo como foco as ferramentas de ensino à medida que visamos construir um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso para identificar as dimensões ensináveis do respectivo gênero. Tal construção é importante porque pode auxiliar professores orientadores a prepararem atividades didáticas que levem o aluno a desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para a escrita desse gênero e de outros gêneros acadêmicos.

Assim, para a construção desse modelo, procuramos analisar dois exemplares do gênero TCC para fazer o levantamento de suas especificidades de acordo com o modelo de análise proposto por Bronckart (2006, 2007, 2008), bem como identificarmos as suas dimensões ensináveis.

A seguir, apresentamos os procedimentos de coleta, seleção e análise de dados para a construção desse modelo.

## **6.1. Procedimentos utilizados para coleta e seleção dos textos analisados**

A construção de um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso se configurou em três etapas. Na primeira, escolhemos o gênero levando em consideração os seguintes aspectos: que fosse um gênero específico da esfera acadêmica; que fosse um gênero cujo ensino pudesse levar o aluno a desenvolver uma pesquisa; que fosse um gênero legitimado no meio acadêmico. A partir disso, bem como

do cenário já descrito no capítulo 1, que nos motivou a desenvolver a pesquisa nessa temática, optamos por analisar Trabalhos de Conclusão de Curso que, *a priori*, apresentariam todas essas características.

Para construir um modelo didático do respectivo gênero e fazer um levantamento das especificidades e características desse gênero, selecionamos dois Trabalhos de Conclusão de Curso desenvolvidos por alunos da universidade onde atuamos como professora: uma da área de exatas e outra de humanas a fim de verificar as possíveis regularidades entre eles, bem como em que pontos se diferenciam.

A coleta ocorreu da seguinte forma: obtivemos um corpus de 15 textos que foram cedidos pelos orientadores – colegas de profissão - e um outro corpus de aproximadamente 20 textos que estavam disponíveis no site da universidade. Para que pudéssemos selecionar os exemplares que serviriam de modelo para construção de nosso modelo didático, optamos por adotar os seguintes critérios: os TCCs teriam que ser desenvolvidos no campus em que eu atuava com disciplinas que tematizavam a leitura e a escrita. A respectiva universidade contém quatro campi que estão assim localizados: um em Bragança Paulista, um em São Paulo, um em Itatiba e dois em Campinas. Como, na época da coleta, atuávamos em Itatiba, optamos por textos desenvolvidos nesse campus.

Em Itatiba, vários cursos eram oferecidos na época da coleta e conforme fora exposto brevemente, optamos por selecionar trabalhos de áreas distintas – uma de humanas e outra de exatas para verificar suas regularidades e diferenças. Selecionamos, nesse sentido, uma do curso de Pedagogia e outra do curso de Engenharia Civil. A escolha do curso se deu mediante os seguintes critérios: 1) O Trabalho selecionado tinha que seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas; 2) o curso deveria ser representativo no que se refere a uma maior procura no vestibular – exceto no caso do curso de Pedagogia, visto que era o único na área de Humanas; e 3) os TCCs deveriam ter sido aprovados com nota máxima. Não optamos por um Trabalho de Conclusão na área de saúde, pois no campus de Itatiba contamos apenas com o curso de Psicologia que utiliza uma norma diferente dos demais cursos da universidade: o APA (American Psychological Association) ao invés da ABNT.

A partir desses critérios de escolha, os Trabalhos de Conclusão de Curso selecionados para análise foram:

<b>TCC</b>	<b>Título</b>	<b>Área</b>	<b>Ano de produção</b>	<b>Nota obtida</b>
TCC 1	Captação e aproveitamento de águas pluviais em habitações de interesse social	Engenharia Civil	2009	10.0
TCC 2	Relações Interpessoais na percepção dos usuários do orkut	Pedagogia	2009	10.0

Os dois trabalhos de conclusão de curso selecionados são escritos por duas alunas e os TCCs foram realizados individualmente.

## **6.2. O objetivo**

A presente pesquisa tem por objetivo principal construir um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso a fim de identificar as suas dimensões ensináveis. Tal pesquisa é relevante à medida que, através dessa construção, torna-se possível a produção de atividades por parte de docentes e pesquisadores que auxiliem no ensino e desenvolvimento das capacidades de linguagem a alunos que não se apropriaram da linguagem acadêmica.

## **6.3. As perguntas de pesquisa**

Para atingir a esse objetivo, buscaremos responder as seguintes perguntas:

- 1) Quais são as características do gênero TCC quanto ao contexto de produção e à arquitetura interna (infraestrutura textual, mecanismos de textualização e enunciativos)?

2) Quais são as dimensões ensináveis do respectivo gênero no que se refere ao contexto de produção, aos aspectos discursivos e aos aspectos linguístico-discursivos?

3) De que forma um modelo didático pode contribuir para a produção de atividades que auxiliem no desenvolvimento das capacidades de linguagem?

Considerando as respostas a essas perguntas, torna-se possível a produção de atividades por professores orientadores e/ou pesquisadores que podem possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias ao aluno que precisa produzir textos pertencentes a esse gênero. Ressaltamos, no entanto, que não temos a intenção de apresentar um manual a ser seguido rigidamente por professores e pesquisadores, visto que essa não é a proposta do ISD, teoria a qual assumimos. Ao contrário, acreditamos que o modelo didático é uma importante etapa para identificarmos o que pode ser ensinado a estudantes que não têm ainda desenvolvidas as capacidades de linguagem necessárias para a produção de gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica. É nesse sentido que a presente pesquisa busca contribuir.

#### **6.4. Procedimentos de análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso selecionados**

Conforme expomos anteriormente, o quadro epistemológico ao qual aderimos leva-nos a analisar as condições sociopsicológicas da produção de textos e, depois, considerando essas condições, a análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas. Nesse sentido, para análise dos dois TCCs selecionados, inicialmente, como já expôs Bronckart (2007), realizamos um procedimento de observação e leitura em busca de três conjuntos observáveis que se resumem em: **de ordem semântica**, visto que o texto produz efeitos de significação no leitor, que se traduz primordialmente na identificação do tema ou dos temas tratados; **de ordem léxico-sintática**, considerando que o produtor realiza certas escolhas lexicais para indicar o mesmo referente, além de outras especificidades e regras gramaticais que são, particularmente, mobilizadas pelo texto; **de ordem paralinguística**, pois é possível em uma leitura inicial identificar as



unidades semióticas não verbais (quadros, imagens, esquemas etc.) que são chamados de unidades paratextuais.

Em síntese, optamos por uma análise mais aprofundada que corresponde ao modelo de análise proposto por Bronckart (2007). Inicialmente, analisamos o contexto de produção dos trabalhos desenvolvidos, considerando as representações do produtor e suas ações perante essas representações. Para isso, descrevemos minuciosamente toda a situação de produção (quem escreve, para quem escreve, com que objetivo escreve, de que lugar escreve etc.) em que o texto é construído. Lembramos que nossas análises em relação a esse primeiro nível de análise podem conter lacunas, pois conforme já apontou Bronckart (2007) não ousamos discutir, detalhadamente, as dimensões afetivo-emocionais da situação do produtor do texto.

Após esse primeiro momento de investigação, analisamos o tipo de discurso e de sequência apresentados pelos TCCs. Em relação ao primeiro, são analisados alguns “segmentos” que são unidades configuracionais, de ordem composicional, construídas a partir das representações do produtor no momento da produção. Essas formas de planejamento semióticas são constituídas pelas sequências.

Posteriormente, também nos pautamos em uma análise dos mecanismos de textualização e enunciação dos textos. Por isso, levamos em consideração a coerência linear ou temática dos textos produzidos a partir de uma análise dos processos isotópicos de conexão, de coesão nominal e coesão verbal. Também atentamos às vozes presentes no texto e como elas estão materializadas na produção tendo em vista as representações do produtor do contexto de produção.

Diante dessas informações, para responder as questões 1, 2 e 3 anteriormente descritas, analisaremos cada trabalho de acordo com o quadro a seguir:

Níveis de análise, conforme Bronckart (2007)		Características TCC 1	Características TCC 2
Contexto de produção (Capacidade de ação)		Enunciador	
		Destinatário	
		Objetivo	
		Lugar social	
		Suporte	
Arquitetura Interna		Forma / apresentação do texto	
	Infraestrutura Textual (capacidade discursiva)	Plano global	
		Tipos de discurso presentes	
		Tipos de sequências	
	Mecanismos de Textualização (Capacidade linguístico-discursiva)	Coesão nominal	
		Coesão verbal	
		Conexão	
	Mecanismos enunciativos (Capacidade linguístico-discursiva)	Modalizadores	
		Vozes	
		Outras características	

Partimos para as análises que fundamentam a presente pesquisa.

## **CAPÍTULO 7 – O TRABALHO DE CONCLUSÃO EM TEXTOS CONCRETOS**

Nesta seção, apresentaremos os resultados da análise de dados coletados durante a pesquisa. Conforme já fora exposto, pretendemos construir um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso e analisar quais são as suas dimensões ensináveis.

Para isso, de acordo com o que expusemos em nossa fundamentação teórica, optamos, primeiramente, por analisar o contexto de produção do corpus selecionado levando em conta os seguintes aspectos: autoria, interlocução, suporte, a situação de produção. Em seguida, analisaremos a estrutura interna dos respectivos textos, isto é, o conteúdo temático, a estrutura composicional, os mecanismos de coesão nominal e verbal, bem como os mecanismos enunciativos.

### **7.1. O contexto de produção dos TCCs na respectiva universidade**

Nesta subseção, apresentaremos uma análise do contexto de produção de dois trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos em uma universidade particular do interior de São Paulo. Conforme já expusemos, selecionamos dois trabalhos de conclusão de curso – de áreas distintas – que obtiveram nota máxima – e foram desenvolvidos no campus em que atuávamos como professora na disciplina de Leitura e Produção de Textos para alunos do 1º semestre.

Quanto ao suporte dessas produções, notamos que os escritos produzidos pelas estudantes se configuram como textos bastante complexos, à medida que este se configura como um trabalho de cunho intelectual em que ele deve expressar os conhecimentos adquiridos durante sua trajetória acadêmica. É um texto impresso que contém várias seções como: capa, folha de rosto, folha de aprovação, dedicatória, agradecimentos, resumo, sumário, introdução, fundamentação teórica, método, discussão e análise dos dados, considerações finais, referências bibliográficas.

O fato de se configurarem em textos que exigem do educando um amadurecimento intelectual e teórico, o Trabalho de Conclusão de Curso se manifesta por meio de uma linguagem formal conforme podemos observar nos trechos abaixo:

TCC1 - Pode-se observar nas Tabelas 3 e 4, que a maior concentração de população está nas áreas urbanas, principalmente nas regiões Sudeste e Nordeste. Comparando-as, verifica-se ainda, o desequilíbrio entre a disponibilidade de água e a população no país.

TCC2 - A culpa e a vergonha são descritas como sentimentos que propiciam base afetiva para condutas morais. A primeira é vista como dor psíquica gerada pelo não-cumprimento de um dever moral, ou seja, é o que o indivíduo sente quando age ou pensa em agir de maneira inaceitável.

Quanto ao contexto sócio-histórico, é um gênero que exige do produtor um conhecimento amplo sobre um determinado tema. Tanto no TCC 1, produzido pela aluna do curso de Engenharia Civil, quanto o TCC 2, produzido pela aluna do curso de Pedagogia, revelam que elas discutem a temática a ser desenvolvida a partir da referência de diferentes autores, além de se posicionarem em relação ao que é dito por eles:

TCC1 - É importante ressaltar que a escolha de fontes alternativas de abastecimento de água, como o aproveitamento de águas de chuva, deve considerar os custos envolvidos na implantação e custos relativos à descontinuidade do fornecimento, além da importância de se garantir a qualidade necessária a cada uso específico, resguardando a saúde pública dos usuários internos e externos (SAUTCHUK et. al., 2005).

Porém, mais do que as razões operacionais, o maior obstáculo ao uso disseminado dessas técnicas está relacionado à falta de um gerenciamento eficiente da água.

TCC2 - Além de propor indagações e análises sobre como ocorre em sala de aula a formação da moralidade na era do computador, Gitahy (2003) estimula reflexões acerca do papel dos recursos tecnológicos na construção dos indivíduos moralmente autônomos.

[...]

Nessa linha, o jogo eletrônico pode ser um recurso educacional interessante se o professor for preparado ou se propuser a estudá-lo com finalidades pedagógicas.

Notamos, nos excertos acima, que as autoras trazem uma citação, mas, além de parafrazearem um autor considerado referência em suas respectivas áreas, se posicionam em relação ao que foi dito por eles. No trecho referente ao TCC 1, por

exemplo, a autora cita Sautchuk, que traz algumas razões para a implantação de fontes alternativas de abastecimento de água, mas logo, em seguida, ela se posiciona afirmando que deve-se, além das razões operacionais, considerar os obstáculos como a falta de um gerenciamento eficiente de água.

No caso do TCC 2, a autora confirma o posicionamento de Gitahy, acrescentando suas conclusões em relação ao uso dos recursos tecnológicos em sala de aula e o papel do educador.

Nesse sentido, o Trabalho de Conclusão de Curso se configura como um texto que resgata o conteúdo teórico pesquisado e as reflexões, a dialogicidade do aluno-pesquisador.

Quanto ao contexto linguageiro, observamos que os TCCs desenvolvidos pautam-se, em sua maioria, a temas desenvolvidos em sua área de conhecimento – no caso dos textos selecionados – o de Engenharia Civil tem como propósito discutir a possibilidade e benefícios de implantação de fontes alternativas de captação e aproveitamento de águas pluviais; e, o de Pedagogia, explorar a percepção dos usuários do website acerca dos relacionamentos interpessoais e discutir o papel da escola diante desse cenário.

Para melhor compreensão dos Trabalhos de Conclusão de Curso, que compõem o corpus dessa pesquisa, analisaremos a situação de produção dos mesmos de acordo com as proposições teórico-metodológicas de Bronckart (2006, 2007, 2008). Levando em consideração de que se trata de um Trabalho Final de um curso de graduação, o contexto físico e imediato pressupõe um trabalho desenvolvido em uma instituição escolar de ensino superior por alunos de graduação. Estes têm por objetivo serem aprovados no respectivo curso para obterem o diploma de suas respectivas áreas: Engenharia Civil e Pedagogia. Seus destinatários são, nesse contexto, os professores orientadores e as bancas compostas de professores da mesma área de atuação que avaliarão o trabalho realizado.

Mas, conforme apontamos anteriormente, o ISD nos fornece base para analisar o contexto sociosubjetivo dessa produção que leva em conta as representações do produtor sobre os papéis que ele e seus interlocutores assumem em uma determinada situação de interlocução. Se considerarmos esse contexto, observamos que os alunos passam a assumir os papéis sociais não apenas de alunos que querem obter o título de graduado ou bacharel e precisam realizar esse trabalho, mas de alunos-pesquisadores que podem contribuir com a ciência por meio de um trabalho de pesquisa. Assim, os

textos produzidos têm a finalidade não apenas de levar esses alunos a concluírem o curso de graduação, mas contribuir com a literatura científica vigente e com as instâncias sociais. Seus destinatários assumem, além de professores, o papel social de pesquisadores e colaboradores do mundo científico.

Os aspectos descritos, referentes ao contexto de produção, influenciam nas produções textuais dos estudantes. São as representações que o produtor tem da situação em que se encontra. Essas representações influenciam decisivamente na forma de construção do texto e nas escolhas que ele realiza. Vejamos como se caracterizam esses textos em diferentes níveis de textualidade, levando em consideração os aspectos já apontados – a relação com o contexto de produção.

## **7.2. A arquitetura interna dos Trabalhos de Conclusão de Curso**

Conforme exposto no capítulo 3, esse nível mais profundo de análise será constituído pelo plano geral do texto, isto é, uma organização de conjunto do conteúdo temático, pelos tipos de discurso que comportam e também pela articulação desses tipos de discurso com as sequências que aparecem durante a organização textual dos TCCs selecionados.

Ao observarmos o processo de construção dos trabalhos de conclusão de curso, notamos, em relação aos elementos paratextuais, que ambos apresentavam os elementos que a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) propõe para a confecção de trabalhos acadêmicos. Tanto o trabalho realizado pela aluna de Engenharia Civil quanto pela aluna do curso de Pedagogia apresentam capa, folha de rosto, folha de aprovação, agradecimentos, epígrafe, resumo, sumário, introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise de dados, conclusão e referências bibliográficas. O Trabalho apresentado pela aluna de Pedagogia apresentava dedicatória e a de Engenharia Civil, não. Mas na da área de exatas, observamos que há um Abstract enquanto que, na de Educação, não. Ambas apresentam também uma lista de ilustrações. No entanto, enquanto a de Pedagogia faz isso antes do Sumário, a de Engenharia Civil apresenta depois. Esta última traz também uma lista de tabelas, o que não há na da área de Educação.

Após essa observação dos elementos paratextuais, sentimos a necessidade de realizar uma análise mais apurada da organização interna do texto, para, conforme já

expôs Bronckart (2007), poderemos fazer afirmações além de meramente intuitivas fornecidas pela leitura e pelos índices paralinguísticos disponíveis.

Para isso, observamos nos TCCs selecionados os três estratos do folhado textual que expusemos anteriormente no capítulo quatro: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Somente dessa forma, poderemos “[...] desvendar a trama complexa da organização textual” (BRONCKART, 2007, p. 119) dos trabalhos desenvolvidos.

Cabe ressaltar que o Trabalho de Conclusão de Curso é um gênero acadêmico composto por diferentes partes. Por isso, torna-se necessário analisar cada uma delas, visto que essas seções podem se diferenciar uma das outras tanto no que diz respeito ao contexto de produção do discurso quanto em sua arquitetura interna.

Partiremos, nesse sentido, para uma análise mais detalhada da arquitetura interna das partes que compõem os TCCs escolhidos, buscando sempre fazer um comparativo com o contexto de produção que condiciona, de certa forma, as escolhas do produtor. Dessa maneira, buscaremos compreender como a organicidade textual foi construída mediante o contexto situacional em que esses discursos foram produzidos.

### **7.2.1. O título**

Em relação aos títulos dos respectivos trabalhos, nota-se que os mesmos não são constituídos por orações, mas por frases nominais, isto é, não apresentam verbos. O TCC 1 é intitulado de “Captação e aproveitamento de águas pluviais em habitações de interesse social” e o TCC 2 de “Relações interpessoais na percepção dos usuários do Orkut”. Ambos traduzem o assunto principal do trabalho como um todo. Os títulos são apresentados em letra maiúsculas, centralizados e em negrito.

### **7.2.2. O resumo**

Para darmos início a análise da seção denominada Resumo, levemos em consideração o quadro 1 abaixo que descreve sucintamente o plano temático desse texto desenvolvidos nos dois TCCs por nós analisados:

**O PLANO TEMÁTICO DOS RESUMOS DOS TCCS**

RESUMO - TCC 1	RESUMO - TCC 2
<p>a) Apresenta que a água é um mineral indispensável à vida e quantifica a sua distribuição no planeta, sendo 97,5% água salgada e 2,5% de água apropriada ao consumo;</p> <p>b) Indica-se que a escassez de água é um problema constante e a implantação de sistemas de captação e aproveitamento de águas pluviais são incentivadas por órgãos governamentais;</p> <p>c) Relata-se que as águas das chuvas têm papel fundamental na contribuição do balanço hídrico do planeta;</p> <p>d) Afirma-se que a qualidade das águas pluviais pode variar de acordo com o local do sistema de coleta, condições meteorológicas, entre outras;</p> <p>e) Define-se Habitação de Interesse Social;</p> <p>f) Acrescenta-se que visando à redução de gastos com o consumo de água potável, foi proposta a implantação de dois sistemas de captação e aproveitamento de águas pluviais;</p> <p>g) Apresenta-se o objetivo, a metodologia e os resultados – redução do custo com abastecimento público em até 30%, já no comercializado verificou-se a inviabilidade devido à necessidade de gastos extras;</p> <p>h) Finaliza apontando que a captação e armazenamento de águas pluviais geram economia e reduzem a probabilidade de enchentes;</p> <p>i) Apresentam-se as palavras-chave.</p>	<p>a) Apresenta que os recursos tecnológicos têm promovido transformações na vida humana;</p> <p>b) Apresenta que o cyberbullying reflete o uso inadequado da rede virtual;</p> <p>c) Apresenta a problematização do estudo: as perguntas que pretende discutir;</p> <p>d) Apresenta o objetivo: Explorar a percepção dos usuários do website acerca dos relacionamentos interpessoais e discutir o papel da escola nesse cenário;</p> <p>e) Apresenta a metodologia: os participantes da pesquisa (104 usuários do site de relacionamentos do Orkut na faixa de 14 a 50 anos) e os instrumentos (um dilema moral hipotético) e a aplicação de um questionário;</p> <p>f) Descreve os principais resultados: que há correspondência entre os relacionamentos sociais na internet e os presenciais, bem como a diferença entre o raciocínio e a ação moral desses usuários, verificando a ausência de valores nas relações mediadas pelo uso da internet;</p> <p>g) Apresenta as contribuições da pesquisa: um novo olhar acerca do tema, visto que o emprego crescente das tecnologias na vida do ser humano e suas influências no desenvolvimento moral, além da necessidade de a escola construir propostas que visem à utilização responsável e consciente dessas redes sociais;</p> <p>h) Apresentam-se as palavras-chave.</p>



Ao observarmos o plano temático dos dois resumos, é possível verificar que o trabalho realizado pela aluna do curso de Engenharia Civil discorre sobre o problema da escassez de água e de como a captação e armazenamento das águas pluviais podem minimizá-lo. Já o trabalho elaborado pela aluna do curso de Pedagogia trata de discutir qual a percepção dos usuários da rede social acerca dos relacionamentos interpessoais e como a escola pode contribuir com esse cenário.

Se formos delimitar a estrutura dos dois resumos de forma mais específica, temos a seguinte construção:

<b>RESUMO – TCC 1 ENGENHARIA CIVIL</b>	<b>RESUMO – TCC 2 PEDAGOGIA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Breve contextualização acerca do tema;</li> <li>• Um problema acerca do tema discutido;</li> <li>• Ressalta a importância de se trabalhar com fontes alternativas – o que pode minimizar o problema apontado anteriormente.</li> <li>• Apresenta-se o objetivo;</li> <li>• Apresenta a metodologia do trabalho;</li> <li>• Apresenta-se um resumo dos principais resultados;</li> <li>• Apresentam-se as palavras-chave.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Breve contextualização acerca do tema;</li> <li>• Um problema acerca do tema discutido;</li> <li>• Apresentam-se as perguntas que direcionarão a pesquisa;</li> <li>• Apresenta-se o objetivo;</li> <li>• Apresenta-se a metodologia;</li> <li>• Apresenta-se um resumo dos principais resultados;</li> <li>• Apresentam-se as contribuições da pesquisa;</li> <li>• Apresentam-se as palavras-chave.</li> </ul>

De acordo com a tabela acima, percebemos que esses trabalhos pouco se diferenciam em relação à estrutura textual. Constatamos uma organização sequencial linear: breve contextualização do tema, apresentação do problema, dos objetivos, da metodologia utilizada, dos principais resultados e as palavras-chave. Após a observação do plano temático que compõem os resumos, observamos os tipos de discurso utilizados nos textos. Um dado interessante, que nos chamou à atenção, é que os alunos ora utilizam verbos no presente, ora no pretérito. Essa construção não é aleatória.

Observamos que para apresentar uma breve contextualização do tema e do problema acerca da temática discutida, os alunos utilizam o presente conforme é apresentado a seguir:

TCC1 - A água é considerada o mineral indispensável à vida vegetal e animal e não está distribuída uniformemente no planeta. [...] Em vários países a escassez de água é um problema constante, com isso implantações de sistemas de captação aproveitamento de águas pluviais são incentivadas por órgãos governamentais a fim de amenizar esta situação.

TCC 2 – A influência cada vez mais marcante dos recursos tecnológicos, como o uso do computador e de modo recente dos sites de relacionamentos, principalmente o Orkut, têm promovido notáveis transformações nas formas de convivência humana. O cyberbullying, por exemplo, reflete o uso inadequado da rede virtual para fins ofensivos e as consequências de práticas discriminatórias podem ser muitas vezes irreparáveis à vítima.

Nota-se nos exemplos acima casos típicos de discurso teórico, em que além do uso do verbo no presente do indicativo, há a ausência de implicação do produtor do texto. Essas considerações, materializadas nos textos dos alunos, nos levam a acreditar que além de apresentar o contexto do trabalho a um interlocutor possível e/ou imaginário (pesquisadores) são, sobretudo

[...] intenções mais ou menos conscientes do sujeito-enunciador de envolver seu enunciatário e, o que é mais importante, o presente transforma o texto numa série de asserções à primeira vista irrefutáveis e inquestionáveis (CORACINI, 2007, p.101).

É como se os autores do texto buscassem convidar o leitor a vivenciar a experiência, ou melhor, inseri-lo no contexto no momento em que ocorre a leitura. Cabe ressaltar que, além desse caráter de apresentação do assunto que será tematizado e apresentado ao provável interlocutor, os dois resumos comumente apresentam o tipo de discurso narração para descrever como a pesquisa aconteceu.

TCC1 – Visando à redução de gastos com o consumo de água potável, foi proposta a implantação de dois sistemas de captação e aproveitamento de águas pluviais [...] Verificou-se que a viabilidade econômica gerada reduz custo com o abastecimento público em até 30% [...]

TCC2 – Assim, na presente pesquisa, problematizou-se: há, na percepção dos usuários do Orkut, uma correspondência entre os relacionamentos sociais na Internet e os presenciais? [...] Este estudo objetivou, portanto, explorar a percepção dos usuários do website acerca dos relacionamentos interpessoais e discutir o papel da escola diante desse cenário. Participaram da pesquisa 104 usuários do site de relacionamentos do Orkut [...] Como instrumentos foram utilizados um dilema moral hipotético e um questionário para explorar a percepção dos pesquisados. Os principais resultados evidenciaram que na percepção dos participantes, há correspondências entre os relacionamentos sociais na Internet e os presenciais [...] Com essa pesquisa, pretendeu-se contribuir para um novo olhar acerca do tema, visto a importância de um enfoque reflexivo sobre o emprego crescente das tecnologias na vida do ser humano [...]

Observa-se nos excertos acima que os alunos remetem o leitor a um momento anterior à enunciação real, o que dá ao texto um caráter de objetividade, imparcialidade e cientificidade. Para essa ação, utilizam-se de verbos no pretérito simples ou composto, o que demonstra a necessidade do sujeito-enunciador querer lembrar algo realizado ou referir-se a uma experiência realizada num momento anterior à escrita do texto. A narração, nessas condições de produção, representa de forma mais fiel possível o seu referente.

Após esse momento de narração, o discurso teórico é reestabelecido, no texto produzido pela aluna de engenharia civil para finalizar o resumo. Vejamos:

TCC1 – A captação e o armazenamento da água da chuva, além de gerar economia hídrica e financeira, reduzem a probabilidade de enchentes e contribui para o desenvolvimento sustentável.

Interessante notar que o TCC1 utiliza o presente de forma que representa o resultado realmente alcançado com a implantação de um sistema de captação e armazenamento de águas pluviais. Há no contexto uma afirmativa de que o sistema implantado reduziu a probabilidade de enchentes e contribuiu, de certa forma, para o desenvolvimento sustentável. Coincidências ou não, o fato de a aluna estar em um curso de Exatas revela a posição que ela encontrou para dizer ao seu público leitor que o que foi planejado e executado chegou a um resultado exato. Isso não aconteceu no TCC da aluna de Pedagogia que manteve a narração, seguido de um verbo no subjuntivo - o que revela uma pretensão, uma ideia hipotética, possível, mas não exata. Observemos o excerto que exemplifica essas afirmações:

TCC2 – Com essa pesquisa, pretendeu-se contribuir para um novo olhar acerca do tema, visto a importância de um enfoque reflexivo sobre o emprego crescente das tecnologias na vida do ser humano e suas influências no desenvolvimento moral, além da necessidade de a escola construir propostas que visem à utilização responsável e consciente das comunicabilidades sociais.

De acordo com os estudos de Coracini (2007), esse tempo gramatical é muito utilizado nas discussões e comentários, todas as vezes que “[...] o enunciador parece não se comprometer demais com as próprias observações e conclusões” (CORACINI, 2007, p. 101). Não, que nesse caso, a aluna não queira se comprometer, mas esse comprometimento não depende apenas dela. A reflexão, bem como as propostas apontadas, demonstram algo que não é tão fácil de alcançar: depende da iniciativa e da competência da equipe escolar de construir propostas capazes de levar os alunos a se conscientizarem da utilização responsável das comunicabilidades sociais. Diríamos que, enquanto o TCC 1, consegue afirmar com exatidão as contribuições da pesquisa empírica a partir de um estudo de caso em uma empresa que possui esse sistema de aproveitamento de águas pluviais, o TCC 2 não em razão de que o tema implica discussão, reflexão e não um resultado imediato.

Assim sendo, o TCC 1 explicita que a construção de meios alternativos de fontes de abastecimento de água como o aproveitamento de águas pluviais, minimiza, “comprovadamente”, de forma “exata” a probabilidade das enchentes. Claro que as

enchentes continuam, mas devemos levar em consideração as escolhas linguísticas do produtor do TCC 1, no caso a aluna: “reduzir” e “contribuir” não significam “finalizar”, “encerrar”.

As escolhas lexicais realizadas pelo enunciador revelam seu papel no processo de comunicação verbal, isto é, o sujeito se posiciona de acordo com as representações que têm do contexto de produção, de seus interlocutores, do momento da produção etc.

As considerações de Coracini (2007), bem como a materialidade linguística encontrada nos dois resumos por nós analisados ressaltam que as escolhas dos sujeitos revelam o ato consciente que eles exercem no ato do discurso, bem como a influência do contexto de produção ao qual estão inseridos. O agir é que determina todo jogo de linguagem e, dentro dessa perspectiva,

[...] as práticas linguageiras seriam instrumentos de regulação do agir geral, e seria na relação com esse agir que as unidades e estruturas mobilizadas nessas práticas assumiriam sua significação (BRONCKART, 2008, p. 16).

Nesse momento, havia a necessidade de apresentar o texto escrito ao leitor (professor ou pesquisador ou avaliador), de garantir a leitura do restante dessa produção, de conquistar o interlocutor – daí a importância da objetividade, imparcialidade e cientificidade expressa nas escolhas linguísticas desses sujeitos e na sequência descritiva, que conforme já expusemos anteriormente, busca fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto de discurso conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor, e argumentativa, à medida que busca convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor de um objeto que pode ser visto como contestável.

Após observar esses quesitos, analisaremos os mecanismos de textualização dos textos supracitados. Conforme já expomos, esses mecanismos são responsáveis para assegurar a coesão e a coerência temática.

Os mecanismos de conexão são responsáveis pela articulação das diferentes partes temáticas e são chamados também de organizadores textuais. Nos resumos analisados, percebemos que a maioria dos elementos utilizados pode ser denominados lógico-argumentativos. Vejamos em um dos textos analisados como esses mecanismos ocorrem:

TCC 2 - A influência cada vez mais marcante dos recursos tecnológicos, como o uso do computador e de modo recente dos sites de relacionamentos, principalmente do Orkut, têm promovido notáveis transformações nas formas de convivência humana. O cyberbullying, **por exemplo**, reflete o uso inadequado da rede virtual para fins ofensivos e as consequências de práticas discriminatórias podem ser muitas vezes irreparáveis à vítima. **Assim**, na presente pesquisa, problematizou-se: há, na percepção dos usuários do Orkut, uma correspondência entre os relacionamentos sociais na Internet e presenciais? Qual a percepção desses usuários acerca das práticas de cyberbullying? Pode haver correspondência entre as justificativas atribuídas em um dilema moral e a percepção do usuário acerca de tais práticas? O que a escola pode fazer diante dessas discussões? Este estudo objetivou, **portanto**, explorar a percepção dos usuários do website acerca dos relacionamentos interpessoais e discutir o papel da escola diante desse cenário. Participaram da pesquisa 104 usuários do site de relacionamentos Orkut, na faixa etária entre 14 e 50 anos. Como instrumentos foram utilizados um dilema moral hipotético e um questionário para explorar a percepção dos pesquisados. Os principais resultados evidenciaram **que** na percepção dos participantes, há correspondências entre os relacionamentos sociais na Internet e os presenciais, bem como existe uma diferença entre o raciocínio e a ação moral desses usuários, verificando-se a ausência de valores nas relações mediadas pelo uso da Internet. **Com essa pesquisa**, pretendeu-se contribuir para um novo olhar acerca do tema, **visto** a importância de um enfoque reflexivo sobre o emprego crescente das tecnologias na vida do ser humano e suas influências no desenvolvimento moral, **além da** necessidade de a escola construir propostas **que** visem à utilização responsável e consciente das comunicabilidades sociais.

Identificamos elementos de conexão da contextualização para o problema (*por exemplo*), do problema para a pergunta de pesquisa (*Assim*), da pergunta para o objetivo (*portanto*) e antes de se apresentar às contribuições da pesquisa (*Com essa pesquisa*), – que exercem a função de balizamento, visto que, marcam pontos de articulação entre as fases da sequência argumentativa (BRONCKART, 2007). Além disso, são predominantes nesse texto, os mecanismos de conexão denominados de ligação ou encaixamento, considerando que esses mecanismos articulam duas ou várias frases sintáticas em uma só frase gráfica (*e, que, visto, além da, etc.*)

Também é preciso, conforme nossas análises, assegurar a coerência temática a partir da utilização dos mecanismos de coesão nominal. Observamos que ambos os resumos apresentam, em sua maioria, a retomada a partir de anáforas nominais – isto é, o texto é composto por sintagmas nominais de diversos tipos: *água, água pluvial, água das chuvas* etc. (TCC1) e *sites de relacionamento, rede virtual, redes sociais, website* etc. (TCC2). Essas retomadas através de anáforas nominais contribuem para que o leitor

acompanhe a linha de raciocínio do produtor. No caso dos TCCs analisados, a coesão nominal é marcada de anáforas lexicais fiéis – quando existe retomada do mesmo substantivo (MAINGUENEAU, 2011) - e infiéis, quando o substantivo anaforizante não é o mesmo ao qual se refere. Vejamos exemplos dessas nos trechos de um dos resumos analisados:

TCC1 – **A água** é considerada o mineral indispensável à vida vegetal e animal e não está distribuída uniformemente no planeta. Aproximadamente, 97,5% **da água** é salgada [...]

(Anáfora lexical fiel)

TCC 1 – As **águas de chuvas** têm um papel fundamental na contribuição do balanço hídrico no planeta [...] A qualidade das **águas pluviais** pode variar de acordo com o local de coleta [...]

(Anáfora lexical infiel)

No entanto, para validar a pesquisa e fazer transparecer a objetividade percebemos que os autores dos TCCs buscam utilizar sinonímias e não apresentam qualquer avaliação nos termos que escolhem para fazer as retomadas – o que é próprio do contexto de produção ao qual estão inseridos – uma situação formal em que buscam apresentar sua pesquisa ao leitor/pesquisador/professor sem ainda ter ganhado sua confiabilidade.

Em relação à coesão verbal, observemos o quadro a seguir:

TEMPO VERBAL		
TCC	PRESENTE DO INDICATIVO	PRETÉRITO PERFEITO
<b>I</b>	15 ocorrências	3 ocorrências
<b>II</b>	9 ocorrências	6 ocorrências

Nota-se, que nos textos analisados, o TCC 1 apresentou 15 verbos no presente do indicativo e 3 verbos apenas no pretérito perfeito. Já o TCC 2 apresentou 9 ocorrências em relação ao presente do indicativo e apenas 6 ocorrências no pretérito perfeito. Diante disso, os resumos analisados apresentam o predomínio do tempo presente, o que conforme já apontamos, diante do contexto de produção, ao qual os sujeitos estão inseridos – isto é, momento de apresentação de seu texto ao interlocutor, denota intenções e escolhas mais ou menos conscientes do enunciador na tentativa de envolver seu enunciatário, bem como “o presente transforma o texto numa série de asserções à primeira vista irrefutáveis e inquestionáveis” (CORACINI, 2007, p. 101).

A partir dessas considerações, podemos dizer que a utilização dos mecanismos de textualização pelos produtores dos resumos analisados revelam suas escolhas linguísticas a partir do conhecimento que os mesmos possuem das condições de produção, às quais estão inseridos, bem como da representação que têm dessa produção.

Vejamos, agora, como os produtores utilizam dos mecanismos de responsabilidade enunciativa.

TCC1 - Visando à redução de gastos com o consumo de água potável, **foi proposta** a implantação de dois sistemas de captação e aproveitamento de águas pluviais [...] **Verificou-se** que a viabilidade econômica gerada reduz custo com o abastecimento público em até 30% [...]

TCC 2 - – Assim, na presente pesquisa, **problematizou-se**: há, na percepção dos usuários do Orkut, uma correspondência entre os relacionamentos sociais na Internet e os presenciais? [...] Este estudo **objetivou**, portanto, explorar a percepção dos usuários do website acerca dos relacionamentos interpessoais e discutir o papel da escola diante desse cenário.

Embora consideremos que todo discurso é polifônico, marcado pelas diferentes vozes sociais e que todo indivíduo que fala se manifeste como o “eu” do enunciado e se responsabiliza por ele (MAINGUENEAU, 2011), como seria de esperar nas convenções científicas, com raras exceções, “o sujeito enunciador assume, o tempo todo, a postura de um observador distante do objeto observado” (CORACINI, 2007, p. 104). A



ausência desta implicação marca como já descrevemos o discurso teórico e a narração. Além disso, em parte dos enunciados, notamos que o sujeito agente é o próprio objeto de análise conforme podemos observar em “*Este estudo objetivou*, portanto, explorar a percepção dos usuários do website acerca dos relacionamentos interpessoais [...]” – o que nos permite dizer que “o discurso científico é largamente um discurso sobre as coisas, onde um ele não-humano é sujeito de verbos de estado e de processo” (HESLOY; VIGNER apud CORACINI, 2007, p. 105).

No entanto, nos textos analisados, há a presença de modalizações lógicas, apreciativas e pragmáticas. Vejamos:

TCC 1 – A qualidade das águas pluviais *pode* variar de acordo com a presença ou não da vegetação. (**Modalização lógica**)

TCC 2 – O cyberbullying, por exemplo, reflete o uso *inadequado* da rede virtual para fins ofensivos e as consequências de práticas discriminatórias podem ser muitas vezes irreparáveis à vítima. (**Modalização apreciativa**)

TCC 2 – Com essa pesquisa, *pretendeu-se* contribuir para um novo olhar acerca do tema, visto a importância de um enfoque reflexivo sobre o emprego crescente das tecnologias na vida do ser humano [...] (**Modalização pragmática**)

Ao utilizar essas modalizações, o enunciador, além de expressar seu ponto de vista, assume sua posição no discurso, expressa avaliações subjetivas em relação ao conteúdo temático que está em discussão, etc. As modalizações permite-nos identificar as formas de agir das autoras que, influenciadas pelo contexto de produção, revelam-nos o caráter dialógico e polifônico da linguagem presente nos resumos dos TCCs analisados.

### 7.2.3. O sumário

No TCC 1, a seção denominada sumário encontra-se após a seção denominada Resumo que discutimos anteriormente, conforme prevê o Manual de Trabalhos Acadêmicos adotado pela instituição (RUIZ, 2010). Já, no TCC 2, esta seção encontra-se antes da seção Resumo, mas nos dois trabalhos são organizadas da mesma forma. As

duas alunas numeram os capítulos e subcapítulos. Os capítulos são escritos em letra maiúsculas e os subcapítulos em letras minúsculas conforme pode-se observar nos exemplos abaixo:

## SUMÁRIO

<b>1 - INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 – CONTRIBUIÇÕES DAS ÁGUAS DE CHUVA .....</b>	<b>15</b>
2.1 - Disponibilidade hídrica no planeta.....	15
2.1.1 - Ciclo Hidrológico.....	18
2.1.2 - Precipitação Atmosférica.....	20
2.1.3 - Importância da água de chuva.....	22
2.2 - Normas e leis para aproveitamento de água de chuva.....	25
2.3 – Aproveitamento de águas pluviais.....	27
2.3.1 - Aplicações das águas captadas.....	32
2.3.2 - Qualidade das Águas Pluviais.....	33
2.3.4 - Tratamento de águas pluviais captadas.....	36
2.3.5 - Cuidados com armazenamento.....	39
2.4 – Sistemas de aproveitamento de águas pluviais.....	40
2.4.1- Estimativa do volume de águas de chuva.....	51
2.4.2 - Dimensionamento de reservatórios.....	54
2.4.3 - Métodos para dimensionamento de reservatórios.....	55
2.4.4 - Demandas e previsão de consumo residencial.....	59
2.4.5 - Viabilidade e economia de um sistema de aproveitamento de água de chuva.....	63
2.5. Águas de chuva para habitação de interesse social (HIS).....	66
2.6 - Considerações Finais.....	67
<b>3 - METODOLOGIA.....</b>	<b>68</b>
3.1 - Área de estudo.....	68
3.2 - Objeto de estudo.....	68
3.3 - Área de cobertura.....	69
3.4 - Dados Pluviométricos Regional.....	69
3.5 - Previsão de consumo.....	69

(Trecho de sumário do Trabalho de Conclusão de Curso 1)

## SUMÁRIO

LISTAS	10
1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Justificativa, problemas e objetivos	11
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL E A EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA	18
2.1 Ética e Moral: objetos de reflexões	18
2.2 Desenvolvimento moral	20
2.2.1 Desenvolvimento moral para Piaget	21
2.2.2 Desenvolvimento moral para Kohlberg	24
2.2.3 Breves reflexões acerca das teorias abordadas e ação moral	26
2.3 Educação para a autonomia moral	28
2.3.1 Contribuições das discussões sociais e morais	33
3. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: ESTUDO INTRODUTÓRIO	36
3.1 Jogos eletrônicos: substitutos das vivências presenciais?	38
3.2 Novas formas de sociabilidade: um enfoque acerca das relações virtuais	41
3.2.1 A emoção no mundo virtual sobre a perspectiva do Transtorno de Adição à Internet	45
3.3 Caracterização do site de relacionamentos Orkut	48
3.3.1 Uso inadequado das redes sociais: cyberbullying	50
3.4 Possibilidades de aprendizagem no ambiente virtual	53
4. MÉTODO	59
4.1 Objetivos	59
4.2 Participantes e local	59
4.3 Instrumentos	60
4.4 Procedimentos para a coleta de dados	61
4.5 Procedimentos para a análise de dados	61
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	62
5.1 Caracterização do perfil do usuário do Orkut	62
Resultados de acordo com os objetivos específicos	66

(Trecho de sumário do Trabalho de Conclusão de Curso 2)

Além dessas considerações, nota-se que todos os títulos e subtítulos apresentados no trabalho são explicitados no sumário e na frente de cada um deles há a marcação da primeira página na qual o texto referente àquele título/subcapítulo se encontra. Vejamos, a seguir, o posicionamento e escolhas das estudantes para compor a parte que denominamos Introdução.

#### **7.2.4. A introdução**

Para que possamos melhor analisar a introdução dos trabalhos selecionados, resolvemos proceder da mesma forma anteriormente realizada, expondo o plano temático até mesmo para traçarmos uma comparação entre essas diferentes seções. Vejamos:

**INTRODUÇÃO – TCC1**

- a) Expõe a existência das experiências de captação e manejo de água, bem como da ocupação desta no planeta (1º e 2º parágrafos);
- b) É apresentado o problema que gera a pesquisa – a escassez de água devido ao crescimento populacional e a necessidade de meios alternativos de fontes de abastecimento (3º e 4º parágrafos);
- c) Expõe a necessidade de buscar meios alternativos de fontes de abastecimento de água como o aproveitamento das águas pluviais, dessalinização da água do mar, entre outros (5º parágrafo);
- d) São descritas possíveis soluções como fonte alternativa de abastecimento de água (6º ao 8º parágrafos);
- e) Apresenta-se o conceito de construção sustentável (9º parágrafo);
- f) É apresentado de forma sucinta, que o homem tem se utilizado de materiais disponíveis em seu meio devido à necessidade de moradia (10º parágrafo);
- g) Tece comentário sobre os problemas enfrentados pelos programas de Habitação de Interesse Social (HIS) em relação à sustentabilidade (11º e 12º parágrafos);
- h) Apresenta o objetivo do trabalho – Avaliar a viabilidade técnica e econômica da implantação de um sistema de aproveitamento da água da chuva em habitação de interesse social (13º parágrafo);
- i) Justifica-se a importância do estudo: otimizar o consumo de água nas HIS e promover alguns benefícios em relação a custos, redução de problemas de enchentes, entre outros (14º parágrafo);

**INTRODUÇÃO – TCC 2**

- a) Expõe que as exigências da sociedade contemporânea e a tecnologia têm promovido notáveis transformações nas formas de convivência humana (1º parágrafo);
- b) Situa o leitor que há estudos que discutem sobre o desenvolvimento moral e ético na era virtual, bem como o papel da educação nesse contexto (2º parágrafo);
- c) Traz algumas pequenas discussões teóricas acerca da temática tratada (3º ao 33º parágrafos);
- d) A partir das reflexões teóricas apontadas, são expostos vários questionamentos sobre as consequências que as relações virtuais geram para a vida cotidiana dos usuários de sites de relacionamento, sobre os valores morais presentes nesta nova relação, sobre como a educação está inserida neste contexto, etc. (34º parágrafo);
- e) A partir desses questionamentos, a autora do trabalho expõe o problema de pesquisa – a escassez de publicações acerca do tema moralidade e ética, bem como a acelerada disseminação do uso do computador e especificamente de sites de relacionamentos – e a pergunta de pesquisa que direciona o respectivo trabalho: há, na percepção dos usuários do Orkut, uma correspondência entre os relacionamentos sociais na internet e presenciais? (35º parágrafo);
- f) É apresentado, a seguir, o objetivo geral do trabalho: explorar a percepção dos usuários do site de relacionamentos Orkut acerca das relações interpessoais. Também são apresentados os objetivos específicos: verificar se, na percepção dos usuários do Orkut, há correspondência entre os relacionamentos sociais e presenciais; verificar se há correspondência entre as justificativas atribuídas ao dilema moral e a percepção do usuário acerca das práticas de cyberbullying; analisar possíveis valores morais que podem estar ausentes nestas novas formas de relacionamento e discutir o papel da educação diante desses cenários. (37º parágrafo);
- g) Apresenta a justificativa e contribuições do estudo;
- h) Apresenta uma descrição dos capítulos que virão a seguir, uma descrição de como o trabalho está organizado.

Em relação ao TCC 1, foi-nos possível observar que o texto possui quatorze parágrafos e começa no primeiro e segundo situando o leitor sobre o tema a ser discutido. Para isso, a autora expõe o tempo de existência das experiências de captação e manejo de água, bem como da ocupação desta no planeta. Em seguida, no terceiro e quarto parágrafos, é apresentado o problema que gera a pesquisa – a escassez de água devido ao crescimento populacional e a necessidade de meios alternativos de fontes de abastecimento. No quinto parágrafo, a autora expõe a necessidade de buscar meios alternativos de fontes de abastecimento de água como o aproveitamento das águas pluviais, dessalinização da água do mar, entre outros. Do sexto ao oitavo parágrafos, são descritas possíveis soluções como fonte alternativa de abastecimento de água. Após, no nono parágrafo, a autora apresenta o conceito de construção sustentável. No décimo, é apresentado de forma sucinta, que o homem tem se utilizado de materiais disponíveis em seu meio devido à necessidade de moradia. Nos parágrafos décimo primeiro e décimo segundo, os problemas enfrentados pelos programas de Habitação de Interesse Social (HIS) em relação à sustentabilidade. E por fim, nos parágrafos décimo terceiro e décimo quarto, o objetivo e a justificativa da proposta de pesquisa.

O segundo TCC, que apresenta 40 parágrafos, inicia também situando o leitor a respeito do assunto a ser discutido quando afirma que houve muitas transformações nas formas de convivência humana devido às novas exigências da sociedade contemporânea e à influência dos recursos tecnológicos. A seguir, do 2º ao 33º parágrafos, a autora cita alguns estudos teóricos sobre o tema que buscam levar os leitores do TCC a perceber a importância e contribuições de se fazer um estudo sobre as percepções dos usuários do Orkut acerca dos relacionamentos pessoais. A seguir, nos parágrafos 34º a 36º, a autora vai construindo a problematização e apresenta a(s) pergunta(s) de pesquisa. No próximo parágrafo, apresenta o objetivo geral e os específicos do seu trabalho. Segue, no 38º e 39º apresentando a justificativa e contribuições do seu estudo. Por fim, no 40º parágrafo, descreve as partes que o trabalho contém.

Cabe-nos, diante desses planos temáticos, fazer algumas considerações em relação à construção dessas introduções. Nota-se que, ambos os textos, inicialmente, buscam situar o interlocutor acerca da temática a ser discutida, conforme se pode observar nos excertos abaixo:

TCC 1 – No Brasil, experiências de captação e manejo de água existem há aproximadamente 20 anos.

TCC 2 – As novas exigências da sociedade contemporânea e a influência cada vez mais marcante dos recursos tecnológicos na vida das pessoas têm promovido notáveis transformações nas formas de convivência humana.

Através das escolhas lexicais como o recorte temporal expresso em “experiências de captação e manejo de água existem há aproximadamente 20 anos”; “[a]s novas exigências da sociedade contemporânea e a influência cada vez mais marcante dos recursos tecnológicos na vida das pessoas” é possível perceber que as estudantes partem de informações de um contexto global, mais amplo, para apenas depois direcionar o leitor ao foco de suas pesquisas, isto é, apresentar o tema central do trabalho, o problema de pesquisa, o(s) objetivo(s) e as justificativas.

Ainda, em relação à infraestrutura geral dos textos, percebemos que o TCC1 foi construído na ordem do EXPOR e é constituído totalmente pelo discurso teórico – conjunto e autônomo – à medida que utiliza verbos conjugados no presente do indicativo e apresenta a ausência de implicação em primeira pessoa.

TCC 1 – “Sabe-se que a água é um dos elementos essenciais para a existência da vida, ocupando 70% da área do planeta” [...] Para amenizar este cenário, buscam-se meios alternativos [...]

[...]

Este trabalho tem por objetivo avaliar a viabilidade técnica e econômica da implantação de um sistema de aproveitamento da água de chuva em habitação de interesse social.

Já o segundo texto, o TCC2, escrito por uma aluna da Pedagogia, é construído predominantemente na ordem do EXPOR, mas apresenta traços da ordem do NARRAR.

Em relação à ordem do EXPOR, neste segundo exemplar do gênero, há mesclas de discurso teórico – conjunto e autônomo - visto que a aluna utiliza o presente do indicativo e a ausência de implicação em grande parte do texto, principalmente, quando faz referência aos autores; e do discurso interativo – conjunto e implicado - à medida

que utiliza também o presente do indicativo e o futuro perifrástico, mas é possível perceber uma implicação em relação ao ato de produção.

Vejam os:

TCC 2 – “De fato, Ramos (2006) aponta a inserção do jogo eletrônico recentemente e a aceleração crescente em sua disseminação, destacando suas possibilidades em permitir a representação de papéis e a criação de um mundo virtual que autoriza a vivência de seus jogadores em comportamentos constituídos nesse ambiente como sendo autorizados. Diante disso, destaca que aspectos do mundo real podem ser reproduzidos no mundo virtual, tendo características lúdicas e ao mesmo tempo proporcionando a subordinação das crianças à aceitação de regras. Além de permitir a aproximação com a realidade através dos recursos multimídia, pode possibilitar que o jogador assuma um controle sobre o espaço, de modo a aparentar que está dentro do jogo. Por um lado, a autora sublinha que os jogos eletrônicos aproximam as crianças da realidade; por outro, lhes permite distinguir entre o que é real e o que é virtual, havendo a identificação e a distinção do que cada um representa”. (Discurso teórico – ausência de implicação e verbos no presente)

[...]

“Neste sentido, conscientes de que o uso do computador está cada vez mais presente no cotidiano do homem e recentemente no da criança, recorremos a autores que refletem sobre as implicações da tecnologia na vida dos indivíduos. Procuramos estudos que suscitem pensar sobre o desenvolvimento moral e ético na era virtual, bem como sobre o papel da educação nesse contexto, visto que a escola aparenta estar desprovida de orientação e de um enfoque reflexivo sobre como agir diante das mudanças impostas por estas novas formas de comunicação, vivência e relacionamento.” (Discurso Interativo – verbo no presente do indicativo, com implicação).

Nesse segundo modelo, percebemos também, em alguns momentos, enunciados constituídos na ordem do NARRAR - constituídos das características da narração – disjuncto e autônomo, visto que os verbos estão no pretérito perfeito e há a ausência de implicação. Vejam os:



TCC2 – [...] Assim, objetivaram verificar publicações brasileiras sobre o tema em tela na educação no período de 1990 e 2003, para identificar se as publicações abordam programas de formação ética dos educandos.

TCC2 - La Taille, Souza e Vizioli (2004) ressaltam a necessidade de novos estudos e publicações, principalmente pesquisas empíricas, que possam trazer contribuições para a prática educativa. Sobre as relações virtuais, foco desse estudo, a mencionada revisão da literatura nada encontrou.

Assim, mobilizada pela experiência como professora de Informática e incentivada pelos estudos da ética na educação, a autora deste trabalho fez um levantamento inicial e encontrou algumas contribuições nos estudos de Gitahy (2003); Ramos (2006); Machado e Tijiboy (2005); Faustino, Oliveira e Maher (2008), que serão sintetizados para fortalecer a justificativa científica da pesquisa desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso.

A partir dessas construções, percebemos que o TCC 1 – de Engenharia Civil - apresenta, com o discurso teórico, ausência de implicação. Não há vestígios explícitos do enunciador. É fato comum observarmos que em manuais de redação de textos científicos, afirma-se que o uso de pronomes em primeira pessoa deve ser evitado. Isso se deve pelo reconhecimento de que trabalhos científicos pressupõe uma linguagem objetiva e imparcial. Por outro lado, podemos considerar que essa forma de utilização da linguagem pressupõe um distanciamento do sujeito-enunciador de seu enunciado, isto é, permite o enunciador ocultar o agente do processo, o que dá a impressão de maior objetividade.

Segundo Maingueneau (2011), quando os elementos encontram-se em “terceira pessoa”, eles podem designar qualquer referente que não seja o enunciador ou coenunciador. Nas construções “[...] esse trabalho tem por objetivo [...]” e “O objetivo do presente trabalho [...]”, por exemplo, atribui-se às categorias nominais o objetivo do trabalho na ilusão de esconder o sujeito enunciador. É interessante, nesse sentido, levar em consideração o discurso de Benveniste (apud MAINGUENEAU, 2011, p. 106) ao afirmar que “[...] geralmente chama-se de não pessoa essa tradicional “terceira pessoa”, a fim de assinalar que ela se encontra numa esfera bem diferente da que é ocupada pelos coenunciadores EU-VOCÊ”.

Na introdução desse TCC, nota-se que há a tentativa do apagamento das marcas dos participantes da interação verbal, o que, inconscientemente, pode transparecer a tentativa do produtor do texto buscar legitimá-lo como um discurso de “verdade”. E

esse apagamento situa-se em um processo de reconhecimento de autoria no passar dos tempos. De acordo com Alexandre e Silva (2011, p. 36)

[...] Na Idade Média, a confiança numa obra advinha com a assinatura do autor – talvez pelo fato de que [...] era através do reconhecimento da autoria que se poderia punir os responsáveis pelos discursos que iam de encontro à ideologia dominante. Nos séculos XVII e XVIII, em contrapartida, a Ciência detinha total confiabilidade e, por isso, buscar-se a autoria não se fazia necessário, já que, desse modo, recebia o *status* de verdade.

Essa forma de autoria faz parte de um processo histórico, em que o pensamento cartesiano, a racionalização - presentes nas obras de Galileu, de Descartes, de Newton e Leibniz – encontra-se ainda muito presente na memória daqueles que fazem parte das ciências exatas e, conforme apontam Alexandre e Silva (2011), essa estratégia ainda é muito aplaudida por boa parte da comunidade acadêmica.

Por outro lado, de acordo com Najmanovich (2001), o discurso da modernidade e da ciência clássica prescinde da necessidade de deixar claro quem é que fala, de onde se fala, com que propósito e perspectiva. Dessa forma, embora se proliferem afirmações genéricas como “Sabe-se” ou “Esse estudo tem por objetivo [...]”, percebemos que esses sujeitos são abstratos – o estudo não fala – apenas quem pode fazer isso é o autor da pesquisa, nesse caso, as estudantes de engenharia civil.

No caso do TCC2, escrito por uma aluna de Pedagogia, observamos que, em alguns momentos da escrita do seu texto, houve a implicação do produtor – marcada aí pelo discurso interativo – uma característica muito comum na área de ciências humanas considerando que o discurso, pelos seguidores da perspectiva sociointeracionista, não é visto como acabado e completo. Nesse sentido, percebemos como aponta Najmanovich (2001, p.7) que essas diferenças presentes nos TCCs da área de Exatas e de Humanas “[n]ão se trata meramente de uma ‘forma de falar’, e sim de um jeito de pensar, de conhecer, de sentir e de perceber o mundo”

Por fim, cabe ressaltar que, diante desse quadro, os alunos, assim como qualquer acadêmico que se propõe ou necessita utilizar desse gênero, buscam cumprir certas normas de acordo com o processo histórico das áreas a que estão inseridos, isto é,

[...] não pretendem modificar as convicções de determinado público, ou moldar sua identidade por meio de seus enunciados; apenas querem mostrar que são membros legítimos do mundo acadêmico, que os legitima fazendo-os ser parte da banca da qual participam. (MAINGUENEAU, 2008, p. 158)

Diante dessas especificidades das áreas, mediante a análise do plano global dos textos e dos tipos de discursos, percebemos que a introdução foi assim construída:

	<b>TCC1</b>	<b>TCC2</b>
Quando o produtor situa o leitor – faz uma apresentação do tema	Utilização de Discurso Teórico	Utilização de Discurso Teórico
Quando resgata informações de outros teóricos	Utilização de Discurso Teórico	Utilização de Discurso teórico e de Narração
Quando apresenta os objetivos da pesquisa	Utilização de Discurso Teórico	Utilização de Discurso Interativo
Quando expõe a justificativa do trabalho	Utilização de Discurso Teórico	Utilização de discurso teórico
Quando expõe o parágrafo que apresenta como o trabalho está estruturado	(Parágrafo não apresentado)	Utilização de Discurso Teórico, Narração e Discurso Interativo

Analisar os tipos de discurso a partir do plano global torna-se relevante para a compreensão do folhado textual que configura os textos/gêneros, visto que, de acordo com Baltar (2007, p. 151),

[...] estes indicariam algumas regularidades que existem nas atividades e ações de linguagem próprias à configuração dos gêneros textuais, constituindo uma camada intermediária entre os gêneros e os mecanismos de textualização e de enunciação.

Chama-nos a atenção nesses exemplos, constituído primordialmente pelo discurso teórico que o sujeito enunciador assume “[...] a postura de um observador distante do objeto observado, como que provando, com sua ausência explícita, a ausência do sujeito-pesquisador na etapa de investigação científica”. (CORACINI, 2007, p. 104). Essa característica foi observada nos dois TCCs analisados. O segundo,

entretanto, apresentou pequenos trechos de implicação do sujeito produtor do discurso – o que prova que o sujeito não consegue manter-se escondido o tempo todo atrás de um discurso de imparcialidade.

Outra característica importante refere-se às sequências textuais. Nos dois TCCs analisados, percebe-se que há a predominância de duas formas de sequências: a descritiva e a argumentativa. Considerando que a descritiva visa fazer o destinatário ver elementos de um objeto de discurso conforme a orientação dada pelo produtor e a argumentativa visa convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável pelo produtor ou pelo destinatário (MACHADO, 2005), acredita-se que na introdução os alunos desejam conquistar o seu leitor apresentando-lhe o eixo temático que será discutido, isto é, convencê-lo da veracidade de seu ponto de vista, bem como fazê-lo interessar-se por aquilo que será dito.

Além disso, as alunas utilizam , tentando garantir a coerência temática do texto os mecanismos de conexão. Esses elementos, conforme já exposto, organizam os elementos constitutivos do eixo temático em diversos percursos entrecruzados, “[...] explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto”. (BRONCKART, 2007, p. 259).

No TCC1, notamos que o que mais predomina são os organizadores na função de encaixamento e ligação - mecanismos estes que articulam duas ou várias frases sintáticas em uma frase gráfica. Vejamos um exemplo:

TCC1 – Sabe-se que a água é um dos elementos essenciais para a existência da vida, ocupando 70% da área do planeta, **das quais**, 97,5% correspondem à água salgada ou imprópria para o consumo **e** 2,5% são de água potável.

Este estudo é importante, **pois** visa otimizar o consumo de água nas HIS **e** promover a redução de custos com a captação de águas, o tratamento em estações de tratamento de água (ETA), e economia de instalações da rede pública, **além de** poder contribuir para a redução de problemas de enchentes e inundações, bem como para o desenvolvimento sustentável.

No caso do TCC2, além de encontrarmos esses organizadores na função de encaixamento e ligação, também observamos que há outros na função de balizamento – considerando que marcam os pontos de articulação entre as fases da sequência – e, empacotamento, visto que explicitam as modalidades de integração das frases sintáticas e a estrutura. Vejamos:

---

TCC2 – As novas exigências da sociedade contemporânea e a influência cada vez mais marcante dos recursos tecnológicos na vida das pessoas têm promovido notáveis transformações nas formas de convivência humana.

**Nesse sentido**, conscientes de que o uso do computador está cada vez mais presente no cotidiano do homem e recentemente no da criança, recorremos a autores que refletem sobre as implicações da tecnologia na vida dos indivíduos.

[...]

**Assim**, mobilizada pela experiência como professora de Informática e incentivada pelos estudos da ética na educação, a autora deste trabalho fez um levantamento inicial e encontrou algumas contribuições de Gitahy (2003) [...]

**De fato**, Ramos (2006) aponta a inserção do jogo eletrônico recentemente e a aceleração crescente em sua disseminação, destacando suas possibilidades em permitir a representação de papéis e a criação de um mundo virtual que autoriza a vivência de seus jogadores em comportamentos constituídos nesse ambiente como sendo autorizados. **Diante disso**, destaca que aspectos do mundo real podem ser reproduzidos no mundo virtual [...]

Observamos também que os TCCs analisados possuem séries coesivas que se referem ao tema central do estudo das estudantes. Essas séries são marcadas por anáforas nominais e pronominais. Observemos essas ocorrências em dois trechos dos respectivos TCCs a título de exemplificação, considerando que há várias outras ocorrências ao longo do texto escrito pelas alunas.

---

TCC1 – Para atender as necessidades de **moradia**, o homem passou a utilizar materiais disponíveis em seu meio, tornando o **abrigo** cada vez mais elaborado, conseqüentemente elevando seu custo. (anáforas nominais)

TCC2 – [...] Por outro lado, os dados apontam que a **Internet** pode possibilitar a interação desde que **ela** facilite a comunicação entre seus usuários, contudo, o fato de permitir o anonimato pode bloquear a autoconsciência de si ao utilizar esse meio tecnológico. (anáforas pronominais)

Além dos mecanismos de coesão nominal, encontramos várias vozes que aparecem nesta seção dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Há a presença das vozes das alunas, de autores considerados referência na respectiva área e das vozes sociais – o que podemos dizer se tratar de um texto altamente polifônico. Observemos:

TCC1 – No Brasil, experiências de captação e manejo de água existem há aproximadamente 20 anos.

Sabe-se que a água é um dos elementos essenciais para a existência da vida, ocupando 70% da área do planeta, das quais, 97,5% correspondem à água salgada ou imprópria para o consumo e 2,5% são de água potável [...] (UNIÁGUA, 2009)

Com o crescimento populacional constante, a demanda desordenada e o consumo irresponsável, a escassez deste recurso é fato em várias áreas do planeta. Segundo Oliveira (2008), isso ocorre em grandes centros urbanos, pois existem alterações do ciclo hidrológico, devido à ampliação de áreas impermeáveis que impedem a infiltração e o armazenamento da água pluvial nos aquíferos.

TCC2 - Assim, mobilizada pela experiência como professora de Informática e incentivada pelos estudos da ética na educação, a autora deste trabalho fez um levantamento inicial e encontrou algumas contribuições nos estudos de Gitahy (2003); Ramos (2006); Machado e Tijiboy (2005); Faustino, Oliveira e Maher (2008), que serão sintetizados para fortalecer a justificativa científica da pesquisa desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso.

[...]

[...] É o que Ramos (2006) permite interpretar, ao levantar questões acerca da função do jogo eletrônico na construção das regras, da moral e dos valores sociais na infância.

De fato, Ramos (2006) aponta a inserção do jogo eletrônico recentemente e a aceleração crescente em sua disseminação, destacando suas possibilidades em permitir a representação de papéis e a criação de um mundo virtual que autoriza a vivência de seus jogadores em comportamentos constituídos nesse ambiente como sendo autorizados.

Notamos, através desses pequenos trechos, que as alunas se apoiam em outros discursos para construir a introdução de seus trabalhos. É o que denominamos modalização de discurso segundo de acordo com os pressupostos teóricos de Maingueneau (2011) ou heterogeneidade mostrada de acordo com Authier-Revuz (1998).

No entanto, pode-se perceber que além das vozes dos autores, as alunas se posicionam. Esse discurso é feito através de modalizadores em 3ª. pessoa, conforme podemos observar no quadro a seguir:

TCC1 – [...] a produção de residências em grande escala **deve** promover a sustentabilidade e a eco eficiência.

TCC2 – Entende-se que os ambientes informatizados **podem** contribuir para uma prática pedagógica reflexiva se organizados adequadamente.

Esses modalizadores marcam não apenas as avaliações e impressões das autoras dos respectivos TCCs, delas emergem vozes sociais sobre a importância de se promover a sustentabilidade e de que a tecnologia contribui para a prática pedagógica se utilizada corretamente.

Tais evidências são mais explícitas na seção denominada “Referencial Teórico”, visto que nessa parte as estudantes precisam aprofundar as informações até então apresentadas, discutir e “[...] comparar as várias posições que se entrecrocavam dialeticamente [...] aplicar a argumentação apropriada à natureza do trabalho [...] partir de verdades garantidas para novas verdades” (SEVERINO, 2011, p. 150). Partimos, então, para a análise dessa seção nos TCCs que constituem o corpus desse trabalho.

### **7.2.5. O referencial teórico**

Nos dois TCCs analisados, observa-se que, em relação aos elementos paratextuais, os dois apresentam a discussão dos temas em capítulos e estes são divididos em subcapítulos. A título de exemplificação, vejamos essa distribuição no Sumário do TCC2:

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL E A EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA
  - 2.1. Ética e Moral: objetos de reflexões
  - 2.2. Desenvolvimento moral
    - 2.2.1. Desenvolvimento moral para Piaget
    - 2.2.2. Desenvolvimento moral para Kohlberg
    - 2.2.3. Breves reflexões acerca das teorias abordadas e ação moral
  - 2.3. Educação para a autonomia moral
    - 2.3.1. Contribuições das discussões sociais e morais
3. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: ESTUDO INTRODUTÓRIO
  - 3.1. Jogos eletrônicos: substitutos das vivências presenciais?
  - 3.2. Novas formas de sociabilidade: um enfoque acerca das relações virtuais
    - 3.2.1. A emoção no mundo virtual sobre a perspectiva do Transtorno de Adição à Internet.
  - 3.3. Caracterização do site de relacionamentos Orkut
    - 3.3.1. Uso inadequado das redes sociais: cyberbullying
  - 3.4. Possibilidades de aprendizagem no ambiente virtual.

O sumário apresentado traz evidências de que o plano global desta seção está organizado de acordo com os objetivos que o produtor se propôs a discutir e apresentou ao leitor no resumo e/ou introdução do respectivo trabalho. Por exemplo, o TCC 2 (explicitado acima) tinha como objetivo geral analisar qual a percepção dos usuários do Orkut acerca das relações pessoais e como objetivos específicos os seguintes: 1) verificar se na percepção de usuários do Orkut há correspondência entre os relacionamentos sociais na Internet e os presenciais; 2) verificar a percepção desses usuários acerca das práticas de cyberbullying no Orkut; 3) verificar se houve correspondência entre as justificativas atribuídas ao dilema moral e a percepção do usuário acerca das práticas de cyberbullying, bem como analisar possíveis valores morais que podem estar ausentes nestas novas formas de relacionamento; 4) discutir o papel da educação diante desses cenários.



Mediante esses objetivos, o trabalho foi organizado da seguinte forma: inicialmente, a aluna apresenta a distinção entre moral e ética. Conforme o objetivo específico número 3, a aluna disserta, a partir das teorias vigentes sobre o desenvolvimento moral dando ênfase a autores que são bastantes legitimados na área da Educação – em especial – nos cursos de Pedagogia, Piaget e Kohlberg. Ainda no capítulo 2, discute as teorias citadas e apresenta as contribuições das discussões morais e sociais para a construção de níveis mais elevados de raciocínio moral e que contribuam para a prática pedagógica.

Em seguida, como a intenção da autora do TCC é discutir como o desenvolvimento moral aparece nas redes sociais, ela apresenta no capítulo 3 uma discussão sobre a relação tecnologia e educação. Primeiramente, discute se os jogos podem substituir as vivências presenciais. Segue, analisando as novas formas de sociabilidade, caracteriza o Orkut incluindo as práticas de cyberbullying e, por fim, apresenta de que forma a educação pode contribuir em relação ao que se faz/diz nas redes virtuais.

Em relação ao contexto de produção dessa seção, nota-se que a aluna busca convencer seu interlocutor de seu posicionamento e, para isso, faz uso de diferentes vozes que fundamentam sua posição. O mecanismo mais utilizado que encontra para isso é a citação. Vejamos:

TCC2 - A evolução tecnológica trouxe mudanças nas novas formas de organização e convivência humana, por isso, acreditamos que o estudo proposto neste capítulo é de fundamental importância para pensarmos, mesmo que brevemente, nas implicações que tais práticas têm no desenvolvimento moral do indivíduo e nas ações educativas.

Diante do cenário das tecnologias, o conceito de ciberespaço se faz presente e é entendido por Machado (2007, p. 40), como:

(...) uma ampla rede composta da infra-estrutura de informática e das tecnologias de telecomunicações, programas, interfaces e dados, que de forma integrada forma um ambiente dinâmico e interativo de troca de informações. Portanto, o ciberespaço representa as novas formas de comunicação entre os indivíduos que são possíveis através do desenvolvimento e implantação de tecnologias da computação e de transmissão de dados.

Lévy (1996), em seus estudos acerca do ciberespaço, discute o conceito de virtualização e introduz sob uma perspectiva filosófica, a distinção entre virtual e atual. O atual é compreendido como uma resposta ao virtual, ou seja, refere-se ao que já está constituído, estático. A virtualização de acordo com o autor é entendida como o inverso da atualização, pois constitui-se como uma “entidade” por meio das tensões, de suas problemáticas, projetos que o anima e questões que o movem. Segundo o autor, a palavra virtual é originária do latim medieval *virtualis* que deriva de *virtus* e significa força, potência.

Considerando o emprego crescente do conceito de virtualização, Lévy (ibid) explica que em seu uso corrente, muitas vezes a palavra virtual é entendida como oposta ao real, visto que neste caso supõe-se a efetivação material da presença, enquanto que no virtual supõe-se a ausência de existência. Ainda que exista lógica nesse raciocínio, o autor salienta que fundar uma teoria com esse pressuposto, parece algo demasiadamente grosseiro, visto que o virtual não é contrário ao real, mas sim dinâmico, complexo, um dos vetores da criação da realidade.

Tendo em vista essas questões, encontramos Belloni (2005) que em suas pesquisas acerca de mídia e educação aponta o papel das mensagens propostas por meios tecnológicos e que são absorvidas por seus usuários, pois sua natureza não é neutra.

Dessa forma, observa o fascínio que por um lado as máquinas interativas exercem nos indivíduos; por outro, lembra que as realidades virtuais podem desligar o indivíduo de sua realidade física e socioafetiva de maneira a causar dependência por recursos midiáticos.

Percebemos, através do excerto, que para construir a fundamentação teórica, a aluna se pauta nas normas da ABNT. Para tecer seu texto, faz uso predominante de citações indiretas que ocorrem por meio da paráfrase. A autora cita o autor lido seguido do ano de publicação. Mas, além das citações indiretas, há as citações diretas longas. Para isso, segue as normas e formata-as tal como propõe a norma: fonte Times New

Roman, tamanho 11, recuada a 4 cm da margem esquerda, tendo como citação autor, ano e página de onde a informação foi retirada.

Mas, é preciso considerar que esses mecanismos enunciativos, de acordo com a corrente sociointeracionista, existem para além da forma. Antes de tecermos considerações a esse respeito, é preciso saber que

[...] quando empreende uma ação de linguagem, o autor mobiliza, do vasto conjunto de conhecimentos de que é sede, subconjuntos de representações que se referem, especialmente, ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e a seu próprio estatuto de agente (capacidade de ação, intenções e motivos) (BRONCKART, 2007, p. 321).

Nesse sentido, notamos no excerto exemplificativo que, para construir a seção do desenvolvimento teórico, a aluna faz uso do presente e não se percebe aí trechos com implicação. Essa estratégia garante maior autenticidade ao seu texto, visto que cria no leitor uma imagem de que ali se predomina um discurso que contém “veracidade”. Além da presença do discurso teórico e da sequência argumentativa e explicativa que têm como função levar o leitor aceitar aquilo que ali está dito, a estudante utiliza-se de diferentes vozes, para fundamentar seu ponto de vista, na tentativa de persuadir os seus interlocutores e levá-los a acreditar que ela não está só. É um texto marcadamente polifônico. Podemos compreender o uso de diferentes vozes, como uma forma de autoafirmação daquele discurso para os locutores potenciais ou entidades que assumem o que ali fora anunciado.

Não há como deixar de observar que no decorrer do texto, a aluna utiliza o modalizador “segundo” para trazer a citação de Lévy. Esse conectivo, bem como os outros utilizados ao longo de sua fundamentação “concomitantemente, de acordo com, para, entre outros” permitem introduzir pontos de vista alheios com os quais o sujeito enunciador pode ou não se identificar (NEGRONI, 2008). Nesse caso, a estudante acaba, através de suas enunciações anteriores e/ou posteriores por utilizar a citação como recurso de legitimação daquilo que está sendo dito e não se exime em assumir a voz do outro, isto é daquilo que ali está dito.

Através do modalizador “segundo”, por exemplo, bem como do plano global do texto analisado, pode-se perceber que tais introdutórios não são neutros, mas trazem consigo um enfoque subjetivo. A estudante acaba por utilizar a citação para concordar

com aquilo que está sendo dito pelos autores. A citação torna-se, nesses casos, um elemento privilegiado de acomodação, um lugar de reconhecimento, uma marca de leitura conforme expôs Compagnon (2007). Ela integra aquilo que o enunciador quer dizer a um conjunto ou rede de textos legitimados nessa área de conhecimento. Faz valer o seu discurso à medida que ali autores legitimados dizem. Cria-se, conforme aponta Maingueneau (2011) a autenticidade, indicando que as palavras relatadas são as que, de fato, **devem** ser proferidas.

No TCC1 também encontramos essas marcas. Em relação ao plano temático, a aluna inicia descrevendo sobre a situação e disponibilidade hídrica no planeta. Posteriormente, parte para uma explicação sobre o ciclo hidrológico e, em seguida, para o conceito de precipitação atmosférica. Após, traz considerações sobre a importância da água da chuva, sobre as normas para aproveitamento da água da chuva e sobre o aproveitamento de águas pluviais. Segue informando o leitor sobre a aplicação das águas captadas, a qualidade das águas pluviais e o tratamento destas. Em seguida, descreve os cuidados com o armazenamento, define os sistemas de aproveitamento de águas pluviais, discorre sobre a estimativa do volume de águas de chuva, sobre o dimensionamento de reservatórios, sobre os métodos para esse dimensionamento. Por fim, traz considerações sobre a viabilidade e economia de um sistema de aproveitamento de água da chuva e sobre a água de chuva para habitação de interesse social.

O trabalho desenvolvido pela aluna de engenharia, também está concomitantemente de acordo com as normas da ABNT. O texto apresenta muitas citações indiretas e de discurso segundo, além de tabelas e figuras que ilustram o que ali está sendo dito. Para darmos continuidade às nossas análises, consideremos o seguinte excerto que compõe uma parte desse trabalho:

## 2 – CONTRIBUIÇÕES DAS ÁGUAS DE CHUVA

As águas de chuva têm um papel fundamental na contribuição do balanço hídrico no planeta.

### 2.1 – Disponibilidade hídrica no planeta

Entre os diversos minerais encontrados no planeta, a água é considerada o mais significativo.

Indispensável à vida vegetal e animal, promove o transporte de sedimentos que originam novas formas de relevo, fertilização de vales e reações como solvente (MORANDI, 2000).

Em diferentes estados (líquido, sólido e gasoso), na quantidade e maneira como está distribuída, a água é um elemento fundamental na composição do ecossistema terrestre (MORANDI, 2000).

Segundo May (2009), existem cerca de 1.386 milhões de Km<sup>3</sup> de água na Terra sob formas líquida e congelada.

Para Tomaz (2003), 97,5% da água disponível no planeta é salgada, encontrada nos oceanos, mares, lagos salgados e aquíferos salinos, restando apenas 2,5% de água apropriada para o consumo, sendo 29,9% encontrada nas geleiras, neve e solos congelados o que tornam seu acesso indisponível.

Somente 0,266% da água doce representa toda a água dos lagos, rios e reservatórios, ou seja 0,007% do total de água existente no planeta.

Para Morandi (2000), a água doce não se encontra uniformemente distribuída pelo planeta, considerando a produção hídrica mundial [...]

Observa-se que há nesse excerto três modalizações em discurso segundo identificadas pelos modalizadores “Segundo” e “Para”. No entanto, é possível observar também que, em quase todos os parágrafos, há referência a um determinado autor. De certa forma,

[...] as citações textuais que retomam as palavras de outros autores e as indicações de comunicação pessoal também têm um papel fundamental na expressão do saber na expressão do saber na comunicação, pois, como bem afirma Bolívar (2005), “servem de evidência de que quem escreve conhece o estado de sua disciplina e ‘sabe’ do que está falando” (BOLÍVAR, apud NEGRONI, 2008, p. 99).

Tais análises até aqui expostas da seção “Fundamentação Teórica” demonstram que na escrita de trabalhos como esses:

[o]s acadêmicos que praticam esse gênero buscam cumprir suas normas: não pretendem modificar as convicções de determinado

público, ou moldar sua identidade por meio de seus enunciados; apenas querem mostrar que são membros legítimos do mundo acadêmico, que os legitima fazendo-os ser parte da banca da qual participam (MAINGUENEAU, 2008, p. 158).

Além de cumprir as normas, no referencial teórico, observamos que as autoras, utilizam nessa seção predominantemente o discurso teórico – à medida que se utilizam verbos no presente do indicativo e há a ausência de implicação. Tais marcas podem ser verificadas a seguir:

TCC1 – **Pode-se** observar nas tabelas 3 e 4 que a maior concentração de população **está** nas áreas urbanas, principalmente nas regiões Sudeste e Nordeste. Comparando-as, **verifica-se** ainda, o desequilíbrio entre a disponibilidade de água e a população no país [...]

TCC2 – Os resultados **mostram** que as crianças de sete a oito anos **tendem** a fazer seu julgamento em razão da consequência (responsabilidade objetiva), ao passo que as crianças a partir dos dez anos **fazem** seu julgamento em razão da intenção (responsabilidade subjetiva). No entanto, apesar das coincidências nas duas situações analisadas, **nota-se** que o anonimato na Internet **permite** um julgamento objetivo que é característico do desenvolvimento moral heterônomo.

No entanto, para referir-se a algum acontecimento passado, há também a presença da narração conforme podemos notar abaixo:

TCC1 – No Japão, na cidade de Kitakyushu, em 1995, **foi construído** um edifício com 14 pavimentos prevendo-se a utilização da água da chuva e, para isso, **construíram** um reservatório enterrado com 1 milhão de litros.

TCC2 – O presente estudo **propiciou** uma pequena análise sobre como se processa o comportamento humano em situações presenciais e virtuais [...]

Também observamos que ambos os TCCs analisados seguem uma sequência argumentativa à medida que há todo um suporte argumentativo, contra-argumentações e a conclusão das autoras da pesquisa.

Na análise dessa seção, observamos ainda a utilização de organizadores textuais na função de balizamento, empacotamento, encaixamento e ligação conforme apresentamos nos trechos abaixo:

**(Empacotamento – De frases em uma mesma fase da argumentação)**

TCC2 – **Ademais**, Marinho (2002) enfatiza que pensar sobre a formação do aluno requer concepções diferentes sobre o indivíduo de hoje e aquele de nos atrás, pois o aluno atual está imerso, desde seu nascimento, ao mundo da tecnologia. **Assim**, salienta que o uso de computadores na escola deve representar mudanças de conceitos e não devem restringir a informatizar o ensino.

**(Balizamento – Das fases de uma sequência argumentativa)**

TCC 1 – **É importante ressaltar** que a escolha de fontes alternativas de abastecimento de água, como o aproveitamento de águas da chuva, deve considerar os custos envolvidos na implantação e custos relativos à descontinuidade do fornecimento, além da importância de se garantir a qualidade necessária a cada uso específico resguardando a saúde pública dos usuários internos e externos.

**Porém**, mais do que razões operacionais, o maior obstáculo ao uso disseminado dessas técnicas está relacionado à falta de um gerenciamento eficiente de água [...].

**(Encaixamento e ligação – da articulação de duas ou várias frases sintáticas em uma única frase gráfica)**

TCC1 – Estudos realizados na Austrália apontam **que** os sistemas de aproveitamento da água de chuva proporcionam uma economia de consumo de água nas residências de 45% e de até 60% na agricultura, mostram **também** que no sul da Austrália, 82% da população rural utilizam a água da chuva como fonte primária de abastecimento, **enquanto que** apenas 28% da população urbana o fazem.

Observamos também que, na fundamentação teórica, as alunas também utilizam, além das citações já discutidas, modalizações pragmáticas, lógicas e deônticas. Vejamos exemplos dessa construção:

TCC1 – A qualidade da água de chuva **pode** variar de acordo com o local onde é feita a coleta [...]. (**Modalização lógica**)

TCC 2 – **Pretendeu-se** também, levantar algumas questões acerca do desenvolvimento moral em meio a esse cenário [...] (**Modalização pragmática**)

TCC2 – [...] as relações virtuais **são** como ‘válvulas de escape’ que permitem ao indivíduo ingressar no ciberespaço assumindo diferentes papéis e vivências em suas relações interpessoais desse contexto. (**Modalização Deontica**)

Finalizadas nossas análises em relação à seção denominada “Fundamentação Teórica” que compõem os TCCs, corpus de nossa pesquisa, analisaremos a seguir a seção denominada “Metodologia”.

### 7.2.6. A metodologia

Na seção denominada “Metodologia”, espera-se que o aluno consiga explicitar ao seu interlocutor como o trabalho será desenvolvido, isto é, “[...] definir o como, onde, com quem, com que, quanto e de que maneira se presente captar a realidade e seus fenômenos” (ALVES, 2007, p.61).

Vejamos de que forma essa construção ocorre nos textos selecionados para análise.

Em relação ao plano temático, o TCC 1 apresenta um texto dividido nos seguintes subcapítulos: área de estudo; objeto de estudo; área de cobertura; dados pluviométricos regional; previsão de consumo; dimensionamento do reservatório; projeto esquemático proposto para aproveitamento da água da chuva; sistema de aproveitamento de águas pluviais comercializado e, por fim, análise e comparação da viabilidade econômica. Na escrita dos procedimentos apresenta que o trabalho iniciou-se com um levantamento bibliográfico sobre o tema – captação e aproveitamento de águas pluviais em habitações de interesse social. Em seguida, retoma-se o objetivo da pesquisa. Posteriormente, a estudante afirma que realizou um projeto esquemático. Analisemos melhor um trecho dessa construção:



TCC 1 – Esse trabalho **iniciou-se** com o levantamento da revisão bibliográfica sobre o tema. Na sequência **desenvolveu-se** um estudo sobre a implantação de sistema de captação de águas pluviais em uma HIS.

O presente estudo **aplica-se** ao aproveitamento de águas pluviais em usos domésticos não potáveis em edifício residencial unifamiliar.

**Realizou-se** um projeto esquemático que visa à viabilidade econômica do sistema de aproveitamento de água de chuva.

Em seguida, **são comparados** os custos da implantação e gastos com o uso de água fornecido pelo sistema de abastecimento público.

**Será fornecido**, também, o custo da implantação proposta com um sistema de aproveitamento de águas pluviais comercializado atualmente pela empresa Acqualimp.

Ao observarmos essa construção, notamos que a estudante inicia a metodologia, utilizando-se do discurso denominado Narração – disjunto e autônomo – à medida que não há implicação e os verbos estão no pretérito perfeito. Tal estratégia revela a tentativa de expor aos interlocutores uma experiência ocorrida anteriormente, isto é, utiliza-se do discurso da narração para referir-se a uma atividade que ocorreu anteriormente ao processo de escrita. Observamos que a narração foi utilizada em quase todos os subcapítulos já mencionados dessa seção. No entanto, observa-se que a aluna, poucas vezes, utiliza-se também de trechos no presente e no futuro, o que marca o discurso teórico.

No TCC 2 também observamos que a aluna faz a divisão do capítulo metodológico apresentando os seguintes subcapítulos: Objetivos; Participantes e Local; Instrumentos; Procedimento para a coleta de dados; Procedimentos para a coleta de dados. Quando descreve quais foram os procedimentos utilizados para a construção de sua pesquisa apresenta o seguinte:

---

TCC 2 – Para a coleta de dados **foi necessária** a submissão e aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco (ANEXO 5).

Após esse procedimento, **foram realizadas** visitas em escolas estaduais do município de Itatiba visando estabelecer contato para a aplicação do instrumento de pesquisa em algumas das salas de aula.

Ao obter a autorização por escrito de uma escola, **foram realizados** convites nas salas de aula a pessoas usuárias do site de relacionamentos Orkut, esclarecendo os objetivos do estudo. Assim como **foi conferido** aos estudantes o Termo de Consentimento que após sua leitura, **foi assinado** e **entregue** à pesquisadora, visto ser condição necessária para a participação. A maioria dos participantes do ensino médio **levou** primeiramente para casa o documento e, no dia seguinte ao trazer assinado pelo responsável, **respondeu** o instrumento, pois se tratava de jovens menores de 18 anos.

No ensino superior, **foi solicitado** aos professores dos cursos de Administração, Fisioterapia e Administração um período da aula para a aplicação da pesquisa que seguiu as mesmas etapas descritas anteriormente, no entanto, nessa modalidade de ensino somente **contou** com a participação de maiores de 18 anos.

O questionário e o dilema moral **foram entregues e aplicados** pela própria autora do trabalho, para serem respondidos individualmente, de modo a evitar possíveis constrangimentos.

Observa-se nesse excerto que a estudante utiliza-se também da narração para descrever os procedimentos utilizados na pesquisa e expõe uma atividade realizada anteriormente ao momento da produção.

Tanto a aluna de engenharia civil quanto a de pedagogia elaboram o como foi realizada a pesquisa sem se posicionarem no texto o que garante, segundo Coracini (2007) a impressão de objetividade, que se manifesta no texto científico, pelo uso de unidades e marcadores que representem, de forma mais fiel possível, o referente. No entanto, é falsa essa impressão de objetividade e neutralidade, pois conforme já apontamos anteriormente, as modalizações e citações acabam por apresentar as impressões do sujeito do discurso. Observemos um trecho em que isso ocorre no TCC 1:

---

TCC1 – [...] a análise da relação benefício/custo **pode ser** obtida através do Payback Simple, ou seja, o período de tempo necessário para recuperação de investimento inicial.

Quanto aos mecanismos de conexão, observamos, nessa seção, que foram utilizados os organizadores textuais na função de balizamento, empacotamento, encaixamento e ligação. Já em relação à sequência, isto é, as formas de planificação que podem ser observadas no interior de um tipo de discurso -, observamos nessa seção, o que Bronckart (2006) denomina de *Script – ou narrativa de grau zero*, visto que os textos apresentados buscaram apresentar a ocorrência de ações e acontecimentos de forma cronológica. Segundo o autor, “[o] script organiza o conteúdo temático em uma ordem que, presumidamente, reflete a cronologia efetiva dos acontecimentos narrados” (BRONCKART, 2006, p. 241). Cabe ressaltar também, que de acordo com o autor, os scripts são formas de planificação mais elementares próprias da ordem do NARRAR.

Quanto aos mecanismos enunciativos, percebemos que

[...] o sujeito-enunciador assume, o tempo todo, a postura de um observador distante do objeto observado, como que provando, com sua ausência explícita, a ausência do sujeito- pesquisador na etapa científica. Entretanto, não raro se observa que, ao mesmo tempo em que se ausentam, as instâncias enunciativas se revelam sub-repticiamente através dos mesmos recursos linguísticos (CORACINI, 2007, p. 104)

Observamos que em grande parte dos enunciados da aluna de engenharia civil que compõe essa seção, o sujeito agente cede lugar a um sujeito inanimado e “[...] é ele que se apresenta, que provoca transformações, que age e reage, é ele que a leva a esta ou àquela conclusão” (CORACINI, 2007, p. 104).

TCC1 – **Esse trabalho** iniciou-se com o levantamento da revisão bibliográfica sobre o tema. [...] **O presente estudo** aplica-se ao aproveitamento de águas pluviais em usos domésticos não potáveis em edifício residencial unifamiliar.

Nos exemplos acima, nota-se que, na área de exatas, o discurso científico é visto como um discurso sobre as coisas, em que um ele não-humano é o sujeito de verbos de ação e de estado (HESLOT e VIGNER, apud CORACINI, 2007).

Já no caso da aluna de Pedagogia, observa-se que ela procura atender as normatizações do discurso científico considerado como impessoal e objetivo ao colocar-se como uma 3ª. pessoa.

---

TCC1 – O questionário e o dilema moral foram entregues e aplicados **pela própria autora do trabalho.**

Esse ocultamento do sujeito agente também é percebido através da passiva analítica e sintética. É interessante notar que as alunas, ao optar por essa estratégia enunciativa, utilizam verbos que denotam as atividades executadas por elas ao longo do trabalho.

---

TCC1 – **Realizou-se** um projeto [...] Em seguida, **são comparados** os custos da implantação e gastos com o uso de água fornecido pelo sistema de abastecimento público.

TCC2 – O questionário e o dilema moral **foram entregues e aplicados** pela própria autora do trabalho.

Através dessas observações, percebemos por meio dos mecanismos enunciativos que

[...] a forma passiva se presta, pois, muito bem à expressão da impessoalidade, ausência explícita do sujeito-enunciador sem, contudo, apaga-lo totalmente; afinal, alguém é o responsável direto pela ação (ou pelo processo) expresso pelo verbo... e sabemos que esse alguém é o próprio pesquisador (CORACINI, 2007, p. 110).

Após as análises das especificidades dos textos que compõem a seção denominada Metodologia, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de Bronckart (2006, 2007, 2008), apresentaremos, a seguir, como os textos da seção “Análise de dados” foram construídos.

### 7.2.7. A análise de dados dos TCCs

Na seção denominada “Análise” do Trabalho de Conclusão de Curso, espera-se que os alunos, após a coleta de dados, façam uma análise e interpretação desses dados. De acordo com Gil (2010, p. 156),

[...] a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura de sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Notamos inicialmente que esses processos, apesar de conceitualmente distintos, sempre aparecem relacionados. No TCC 1, por exemplo, o plano temático do texto está distribuído da seguinte forma: inicialmente, a aluna relata que realizou um estudo sobre a economia de água potável que poderia ser obtida em uma residência popular. Esse estudo é feito através da análise da planta da residência. Em seguida, apresenta o volume de água que seria necessário para suprir o consumo de água para usos não-potáveis na residência analisada. Feito isso, ela descreve sobre a área de cobertura da residência e os dados pluviométricos regional. Considerando que seu objetivo inicial era avaliar a viabilidade técnica e econômica de um sistema de aproveitamento de água da chuva em habitação de interesse social, apresenta o que é e como é o projeto esquemático proposto para aproveitamento de águas pluviais comparando-o com um já existente e comercializado realizado pela empresa Cisterna Água de Chuva da Acqualimp. Após essa apresentação, a aluna faz uma análise comparativa entre os dois sistemas de aproveitamento, considerando o custo da implantação, a quantidade de dias de serviço, o consumo de energia elétrica entre outros.

Durante a construção desse plano, a aluna apresenta, assim como faz na metodologia, o predomínio da narração, considerando que utiliza as orações na passiva analítica e sintética conforme exemplifica o trecho abaixo:

TCC 1 – Para este estudo, **fez-se** uma verificação do potencial de economia de água potável que poderia ser gerada.  
 [...]
   
O levantamento da área de cobertura **foi realizado** considerando a projeção horizontal.  
 [...]
   
No sistema de aproveitamento de águas de chuvas idealizado, **previu-se** o atendimento dos seguintes aparelhos e suas respectivas demandas [...]

O uso da narração – da ausência de implicação e verbos no pretérito perfeito – é utilizado quando o enunciador, nesse caso, a aluna de engenharia, relata acontecimentos

já ocorridos na pesquisa, não atualmente vigentes. Trata-se do que foi realizado, de como foi feito, do que foi observado.

Em pequenos trechos durante essa seção, geralmente quando a aluna pretende apresentar ao seu leitor alguma tabela ou figura, nota-se a presença do discurso teórico conforme pode-se verificar abaixo:

---

TCC1 – A série histórica de precipitações de chuvas de Itatiba obtidas **pode ser** verificada na Tabela 18.

[...]

Já na tabela 19 e figura 28, **pode-se observar** os valores dos últimos 5 anos e a precipitação média mensal, respectivamente.

Além disso, o discurso teórico também se faz presente quando a aluna busca apresentar ao leitor informações que permanecem no tempo, um fato ou dado habitual, permanente.

---

TCC1 – O filtro **pode ser** instalado tanto acima como abaixo do solo que deve ser inspecionado e limpo regularmente [...]

Considerando-se a média mensal obtida de 131,24mm, área de cobertura 80,64 m<sup>2</sup>, coeficiente de runoff 0,8 (Tabela 10) e eficiência do sistema de aproveitamento de chuva de 80%, através da Equação 1 **obtem-se** o volume de 6,77 m<sup>3</sup> de água de chuva aproveitável.

No caso do TCC2, a seção de análise também apresenta dividida em subcapítulos. Em primeiro lugar, a aluna faz uma apresentação em que situa o leitor sobre o que será apresentado no capítulo. Em seguida, a estudante de Pedagogia analisa o perfil dos usuários do Orkut e a frequência que utilizam esses sites de relacionamento utilizando os dados obtidos de um questionário que fora aplicado a estudantes de diferentes faixas etárias. Posteriormente, ela analisa se há correspondência entre os relacionamentos sociais e os presenciais na Internet na percepção desses estudantes. Após essa construção, a aluna observa as percepções dos usuários do Orkut acerca das práticas de cyberbullying e verifica se há correspondência entre essa percepção e o

raciocínio moral. Para finalizar, tece considerações a respeito do papel da educação diante desses cenários.

Quanto ao tipo de discurso utilizado no TCC2, verificamos que se assemelha ao construído pela aluna da engenharia civil. O texto é predominante narrativo – à medida que os resultados de suas análises são apresentados predominantemente na voz passiva - tanto analítica quanto sintética -, utiliza-se do pretérito perfeito e há a ausência de implicação conforme se pode verificar abaixo:

---

TCC2 – Com relação ao número de membros do Orkut, **verificou-se** que cerca de 20% dos usuários possuem de 50 a 100 amigos.

[...]

Quanto ao principal motivo que faz com que o usuário torne-se fã de alguém, **foram encontrados** os seguintes resultados de forma geral [...]

No entanto, para iniciar a apresentação do trabalho e fazer a citação de autores que embasam suas discussões, a autora do trabalho faz uso também do discurso teórico, visto que há a presença de verbos no presente e ausência de implicação:

---

TCC2 – **Julgamos** importante verificar em alguns momentos certos aspectos separadamente e em outros **limitarmos-nos** a constatar de forma geral os resultados obtidos.

**Começaremos** caracterizando o perfil dos usuários do Orkut e tecendo reflexões acerca da frequência de uso dos sites de relacionamento.

[...]

Machado e Tijiboy (2005) **explicam** que os softwares sociais **podem** gerar um novo enfoque acerca dos laços interpessoais, o papel mediador para a comunicação e oportunidade de compartilhar preferências **tornam-se** assim algumas de suas possibilidades. Diante desses apontamentos, **pode-se compreender** o porquê da maior parte dos participantes do estudo atribuírem destaque a comunicar-se com amigos via o website, seguido da opção compartilhar preferências.

Embora a aluna tenha se utilizado no excerto exemplificado o uso da 1ª. pessoa do plural, verificamos que esse “nós” é, conforme já apontou Coracini (2007), um plural majestático, raramente um eu. Por isso, enquadramo-nos no discurso teórico e não no discurso interativo em que haveria as marcas de implicação do produtor.

Vale lembrar que o uso da 1ª. pessoa do plural é muito comum em textos da área de humanas e essa característica faz parte de todo um processo histórico que foi se tornando legitimado ao longo de décadas e sendo perpetuado nos manuais de metodologia conforme podemos verificar abaixo:

O relatório deve ter um caráter impessoal. Convém, para tanto que seja redigido na terceira pessoa. Referências pessoais como “meu trabalho”, “meu estudo” e “minha tese” devem ser evitadas. [...] O uso de “nós” é adotado por muitos pesquisadores para dar caráter menos individual ao relatório. (GIL, 2010, p. 184)

De forma geral, costuma-se evitar o uso insistente da primeira pessoa do singular nas redações técnicas [...] Mais comum é o uso da primeira pessoa do plural, o chamado plural de modéstia [...] Uma outra forma também bastante adotada nos textos argumentativos, acadêmicos ou não, envolve a presença da partícula se, tendo em vista a tendência à linguagem despersonalizada que se observa nos trabalhos científicos. Nesses casos, o se ocorre como índice de indeterminação do sujeito ou partícula apassivadora. Tais construções parecem dar mais autoridade ao que se diz, atendendo assim às intenções persuasivas que permeiam esse tipo de texto. É a chamada força perlocutória, que caracteriza o desejo de convencer. Tais construções criam um distanciamento maior do autor em relação ao seu texto, transmitindo o grau de objetividade necessário aos trabalhos técnicos científicos (SCHLEE, 2010, p.77)

Conforme nos aponta Schlee (2010), há uma tendência nos trabalhos pertencentes à área de exatas, ao uso constante da partícula apassivadora SE – o que contribuiria sobremaneira para a objetividade exigida e para o tema em questão.

Outros autores como Braga et. al. (s/d) acrescentam que o sujeito neófito, que, em busca de conseguir a “aceitação”, subordina-se às normas acadêmicas tentando não trazer as marcas de subjetividade em seu discurso. Acrescentam os autores que se o sujeito nomear-se como um “eu”, isso pode significar não solicitar acesso à Academia, mas um estar lá – o que pode acarretar num jogo de vaidades, visto que, segundo os autores, “[n]a academia, parece estar em jogo uma espécie de ‘monopólio da autoridade científica’, que legitima o falar e o agir” (BRAGA et. al, s/d, s/p).



No entanto, conforme já apontamos, por mais que as autoras dos TCCs analisados busquem essa objetividade através dessas estratégias linguísticas, observamos que outras marcas linguísticas como as modalizações, por exemplo, sempre indicarão que elas são as produtoras do discurso.

Diante das considerações até aqui descritas, analisemos as duas últimas seções que compõem os trabalhos selecionados.

### **7.2.8. A conclusão**

A conclusão de um Trabalho de Conclusão de Curso tem por finalidade ressaltar o alcance e as consequências dos resultados obtidos, bem como indicar o que pode ser feito para tornar esses resultados mais significativos. Gil (2010) aponta que nesta parte também se deve indicar se houve questões que não puderam ser respondidas, expor as questões que surgiram durante o desenvolvimento do trabalho e dar sugestões para que futuras pesquisas possam respondê-las.

Diante dessas afirmações, faz-se necessário observar o plano temático desta seção dos Trabalhos de Conclusão selecionados. O TCC1 inicia-se apresentando que o crescimento populacional, a demanda desordenada e o consumo levam-nos a um quadro preocupante: a escassez de água. Em seguida, para minimizar esse problema, é apresentada a proposta do trabalho: a criação de meios alternativos de abastecimento que é realizado pelo aproveitamento de águas pluviais para fins não potáveis – descargas, irrigação de jardins etc. Após esse movimento, a aluna tece considerações que essa implantação também pode contribuir para reduzir outros problemas como as enchentes, por exemplo. A seguir, é mencionado o objetivo do trabalho que fora exposto na introdução, isto é, avaliar a viabilidade técnica e econômica da implantação de um sistema de aproveitamento de água de chuva em habitação de interesse social. Para finalizar, a aluna apresenta brevemente os resultados obtidos: que há essa viabilidade e traz alguns dados comparativos entre o sistema implantado e um já existente que é comercializado.

Já em relação ao TCC2, a aluna inicia apresentando o tema e objetivos do trabalho. Em seguida, tece considerações breves a respeito do quadro teórico, em especial, sobre os autores utilizados para a discussão do desenvolvimento moral,

educação para autonomia, a presença do cyberbullying e o uso das tecnologias na educação. Feito isso, apresenta as limitações do estudo bem como o que poderia trazer maiores informações sobre o assunto: a utilização do instrumento com um público maior e até mesmo em outros níveis de escolaridade, bem como a utilização de entrevistas. A partir dessas considerações, a aluna apresenta um resumo dos resultados obtidos e as contribuições da pesquisa realizada. Para finalizar, aponta a necessidade de outros estudos serem realizados que permitam maiores reflexões quanto ao papel da escola para se comprometer oficialmente em utilizar as novas linguagens geradas pelo uso de sites de relacionamento.

Para a construção desse texto, notamos que tanto a aluna de Pedagogia quanto a de Engenharia Civil utilizam ora do discurso teórico, ora da narração para o desenvolvimento do texto pertencente a esta seção. O discurso teórico é utilizado, nesse momento, para apresentar um fato habitual, isto é, mesmo com o término da pesquisa, as considerações feitas ainda são muito presentes: a situação das enchentes, por exemplo, e as contribuições do trabalho conforme verifica-se abaixo:

---

TCC1 – Além dessas alternativas, **pode-se** observar também que o aproveitamento das águas pluviais pode ajudar na prevenção de enchentes, represando parte da água que seria drenada para galerias e rios e **estimula** a auto-suficiência e uma postura ativa perante os problemas ambientais da cidade.

TCC2 – Enquanto potencialidades do estudo **podem ser** destacadas em primeiro lugar, a criação de um instrumento próprio de pesquisa. Em segundo, a exploração nova de publicações e debates, bem como as reflexões sobre os significados dessas formas de comunicação. Nossa terceira contribuição é de que apesar de diversos estudos terem sido realizados, acerca de raciocínio moral, **contata-se** a necessidade de maiores discussões nessa área, inclusive quando se refere à presença de recursos tecnológicos para mediar as relações humanas.

Nos momentos que as alunas se referem ao que aconteceu na pesquisa: aos seus objetivos, ao método de coleta de dados, aos resultados, observamos que utilizam a narração, isto é, utilizam-se dos verbos no passado e há a ausência de implicação.

TCC1 – [...] meios alternativos de fontes de abastecimento de água, como o aproveitamento de águas pluviais **foram propostos** nesse trabalho [...]

Esse trabalho **teve** como objetivo avaliar a viabilidade a viabilidade técnica e econômica da implantação de um sistema de aproveitamento da água da chuva em habitação de interesse social.

Com o sistema de aproveitamento de águas pluviais proposto **foi possível verificar** que a viabilidade econômica gerada foi satisfatória [...]

Já com o sistema de aproveitamento de águas pluviais comercializado a economia obtida é de 20%, no entanto, **verificou-se** a inviabilidade em sua implantação [...]

TCC2 – O presente trabalho **objetivou** explorar a percepção de usuários do Orkut, de modo a refletir sobre o uso das tecnologias e as implicações dessas novas formas de sociabilidade, geradas pelo uso da internet [...]

No quadro teórico, **buscamos** discutir aspectos, sobretudo, relacionados ao desenvolvimento moral, a educação para a autonomia, a presença do cyberbullying e o uso das tecnologias na educação.

[...] em certos momentos **foram apresentados** os dados através de uma discussão minuciosa que permitiu tecer reflexões concisas e que considerasse certas alteridades identificadas ao longo da pesquisa.

No TCC2 – da área de humanas – observamos que para apontar a necessidade de novos estudos nessa área, a aluna utiliza-se do discurso interativo – à medida que os verbos apresentam-se no presente e há a implicação do produtor. Observe:

TCC2 – **Esperamos** que esse trabalho inspire outros e notadamente gere reflexões profícuas entre os profissionais da educação e demais interessados na temática.

[...]

Portanto, **reconhecemos** que o universo pesquisado está longe de abordar todos os aspectos.

Encontramos também nos textos dessa seção organizadores textuais lógico-argumentativos na função de balizamento, empacotamento, encaixamento e ligação que vão organizando o plano temático e a sequência argumentativa.

Nos mecanismos enunciativos, observamos novamente que as alunas tentam se esconder através de um discurso em 3ª pessoa, embora as modalizações e escolhas de palavras mostrem a subjetividade – quem é o produtor daquele discurso. Vale lembrar que conforme apontam Braga et. al. (s/d, s/p)

[o] uso da primeira pessoa do singular [...] ainda é visto como uma forma inadequada para instaurar o discurso científico, mas aqueles que há muito tempo pesquisam têm a licença concedida pela Academia para construir um enunciado com marcas explícitas de personalidade. O graduando que usa a primeira pessoa do singular [...] pode correr o risco de construir um *ethos* de presunçoso, mesmo que essa não seja sua intenção.

Sendo assim, após verificar as especificidades que compõem o texto denominado “Conclusão” ou “Considerações Finais” dos Trabalhos de Conclusão de Curso, partimos para uma breve análise de como é composta a última seção intitulada de “Referências Bibliográficas”.

### **7.2.9. As referências bibliográficas**

Os TCC1 e o TCC2 analisados apresentaram as referências bibliográficas de acordo com as normas da ABNT sendo o primeiro composto por 41 referências e o segundo por 40.

Essa seção do trabalho é uma espécie de catálogo dos textos que foram lidos e citados pelo autor no decorrer do trabalho acadêmico. Conforme nos expõe Compagnon (2007, p. 114) “[...] citações e bibliografia se remetem mutuamente: as primeiras atestam que a outra foi realmente percorrida; e a segunda mostra que, afinal, foi composta como um inventário da primeira”.

As referências se tornam, nesse sentido, mais uma marca de autoridade, de persuasão, isto é, de demonstração aos membros da Academia que os autores de um determinado trabalho se apropriaram do discurso imposto e ditado por ela. Assumiram as vozes daqueles já são legitimados nessa esfera social.

Nesse sentido, nessa parte do trabalho, os alunos oferecem aos leitores - seus pares, banca e/ou orientador - uma “lista de obras citadas” que são legitimadas no meio

acadêmico ou na área em que se encontra o sujeito-autor da pesquisa e que serviram de base para a construção de seu trabalho.

### **7.3. Sintetizando...**

Ao considerarmos a análises das diferentes seções dos dois TCCs – um produzido por uma aluna do curso de Engenharia Civil e outro produzido por uma aluna do curso de Pedagogia - em uma universidade particular, dentro de um contexto específico de produção, percebemos o quanto cada seção apresenta características específicas que se diferem das demais tanto em relação ao contexto de produção quanto à arquitetura interna.

Nesse sentido, analisar o contexto de produção dos textos produzidos permitiu-nos observar o quanto aspectos relacionados à posição do enunciador, dos destinatários, ao momento de produção, à circulação e ao suporte desses textos influenciam na produção dos alunos. São as representações que eles têm desse contexto que influenciam nas formas de dizer, nas escolhas linguísticas que fazem.

A análise do plano global dos textos, do tipo de discurso e das sequências utilizadas pelas alunas na construção dos textos permitiu-nos identificar a regularidade existente entre as seções dos TCCs – corpus dessa pesquisa – considerando que conforme Bakhtin (2010), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Para a construção de um modelo didático, essa regularidade se torna importante à medida que podemos oferecer aos alunos uma forma de organização do conteúdo temático de cada seção que deve ser desenvolvida, bem como as formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso.

Em relação aos mecanismos de textualização, a análise em textos concretos permitiu-nos identificar como os elementos constitutivos do conteúdo temático são organizados no que tange as relações de continuidade, ruptura e contraste – o que contribui para o estabelecimento da coerência temática dos textos produzidos.

Observar os mecanismos enunciativos permitiu-nos identificar como os sujeitos agem e gerenciam as diferentes vozes que circulam nesse gênero de texto e nessa esfera social. Observamos que as escolhas feitas pelas alunas revelam às representações que elas possuem da situação de produção e dos objetivos que pretendem atingir. Analisar

as modalizações, por sua vez, permitiu-nos verificar a subjetividade, as avaliações e comentários formulados pelas alunas sobre alguns elementos do conteúdo temático.

Em suma, a análise textual realizada dos dois Trabalhos de Conclusão de Curso nos revelou as escolhas do produtor em relação à organização geral do texto, aos mecanismos de textualização utilizados, às formas de gerenciar as vozes presentes, bem como assumir sua posição para alcançar o objetivo pretendido tendo em vista o interlocutor que deseja convencer. Essas observações se tornam importantes e devem ser levadas em conta na construção de um modelo didático do gênero. No capítulo a seguir, apresentaremos as características globais do gênero e algumas sugestões de atividades que podem ser construídas a partir desse modelo.

## **CAPÍTULO 8 – UM MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E UMA PERSPECTIVA DE TRABALHO EM SALA DE AULA**

Neste capítulo, a partir das análises dos trabalhos que se constituíram corpus de nossa pesquisa, buscaremos apresentar um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso construído. Os resultados de nossas análises permitem-nos dizer que esse gênero textual possui algumas características e especificidades que podem ser ensinadas a alunos que se encontram no último ano da graduação, mas que se sentem despreparados para elaborar um trabalho como este. Juntamente a exposição do modelo didático, daremos algumas sugestões de como uma sequência pode ser construída.

### **8.1. Um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso e algumas sugestões didáticas**

Inicialmente, para que possamos descrever as dimensões ensináveis do gênero Trabalho de Conclusão de Curso e construir um modelo didático é preciso levar em consideração dois aspectos fundamentais. Primeiro, esse não é um gênero ao qual os alunos estão habituados. Ao contrário, na maioria dos casos, eles nunca tiveram nenhum contato com o respectivo gênero durante os anos de graduação. Segundo, esse gênero é considerado por muitos autores de livros de metodologia e/ou manuais que circulam nas universidades como um trabalho de pesquisa. No entanto, dadas às condições em que esse trabalho é realizado, como o próprio nome diz, para finalizar o curso de graduação, muitas vezes isso passa despercebido pelos educandos. A seguir, descreveremos as dimensões ensináveis desse gênero textual para o desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva dos estudantes, bem como sugeriremos algumas atividades didáticas a fim de atingirmos esse objetivo.

### 8.1.1. O desenvolvimento da capacidade de ação

Para desenvolver a capacidade de ação dos alunos, a primeira coisa a se fazer é apresentar o gênero aos alunos e a situação de comunicação a qual se encontram. É preciso, pois, estabelecer um objetivo para essa produção. Os alunos precisam saber para que e por que elaborarão um trabalho como esse: para expor para uma banca, para apresentar em forma de pôster à comunidade acadêmica, para apresentar em congressos, para submeter a pesquisa a uma empresa etc. Seria interessante, por exemplo, que os alunos tivessem a oportunidade de expor seus trabalhos aos pares em minicongressos, feiras científicas etc. e não simplesmente construírem-no a título de serem avaliados por uma banca de professores no final de um curso de graduação que lhes conferem, através dele, o título de graduado ou não. Essas situações pré-estabelecidas influenciam na produção dos alunos.

Além de expor-lhes o objetivo da confecção do trabalho, é preciso apresentá-los às condições de produção em que esse gênero se realiza. Observamos que, por ser realizado na universidade, em um último ano do curso de graduação, o produtor desse texto normalmente é o aluno que destina seu texto, geralmente, ao orientador ou a uma banca de professores que avaliarão o trabalho. Quanto à finalidade, levando em consideração esse contexto físico - o desenvolvimento do trabalho é condição para o término do curso de graduação. Por outro lado, se considerarmos as representações dessa situação de produção em seu contexto sociossubjetivo, o aluno assume o papel de pesquisador e destina seu texto a membros ou colaboradores da comunidade científica na intenção de contribuir com a literatura científica vigente e com as instâncias sociais.

Além dessa situação de produção que serve de parâmetro ao produtor do texto e exerce uma influência sobre a forma como seu texto será organizado, percebemos que esse produtor age de forma diferente em cada uma das seções que compõem o respectivo trabalho. Notamos, através de nossas análises, que nas seções denominada RESUMO e INTRODUÇÃO, o produtor busca apresentar ao seu interlocutor o objetivo de seu trabalho e convencê-lo a acreditar na importância e contribuições do tema escolhido. Já na parte que compõe a FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, o produtor busca mostrar ao destinatário que conhece o que a literatura vigente discute sobre o conteúdo temático que pretende discutir. Na seção denominada METODOLOGIA, o



produtor procura descrever ao destinatário a forma que pretende realizar a pesquisa, que procedimentos serão utilizados, quem são os sujeitos participantes etc. Na seção RESULTADOS, busca novamente convencer seus destinatários de que os dados obtidos com a pesquisa podem comprovar a sua tese defendida em relação ao conteúdo temático. Na seção CONCLUSÃO, o produtor retoma o objetivo de seu trabalho e busca, através dos resultados obtidos, garantir a autenticidade e veracidade de sua pesquisa. Nas REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, apresenta todos os autores que, de certa forma, contribuem para que o produtor obtenha a confiabilidade de que precisa para se inserir no meio acadêmico.

Criar um espaço nas aulas e fora delas para que os alunos conheçam e compreendam o gênero, a situação de produção a que estão submetidos, ou seja, o que de fato é uma pesquisa, a finalidade desta, os objetivos, os principais interlocutores dessa produção, bem como o papel que ela exerce socialmente e a sua importância no meio social podem favorecer o desenvolvimento da capacidade de ação dos alunos.

Para que os alunos percebam essas condições relacionadas ao contexto de produção do gênero, sugerimos que os professores discutam essas características através de um modelo de TCC com os alunos e levem esses alunos a participar de congressos, de bancas de TCC, durante o curso de graduação para que possam ter contato com o trabalho de pesquisa de seus pares. Em um segundo momento, é preciso apresentar-lhes quais as condições do produtor em cada seção de um TCC, considerando que, de acordo com nossas análises, o enunciador se posiciona diferentemente em cada uma delas. Sugerimos que, para isso, uma leitura de cada seção seja realizada e que o professor coloque em discussão as seguintes perguntas: O que o produtor apresenta nesta seção? Qual a finalidade desse texto? Quais suas intenções para com o destinatário? Comparar a finalidade de cada seção, bem como as intenções do produtor para com os destinatários pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de ação dos alunos e permitir que eles construam suas representações sobre a situação de produção a qual estão envolvidos e outras situações relacionadas a outros gêneros textuais.

### 8.1.2. O desenvolvimento da capacidade de discursiva

Após esse trabalho com o contexto de produção, é preciso discutir os aspectos discursivos que envolvem o respectivo gênero. Primeiramente, levemos em consideração o conteúdo temático. O aluno precisa perceber que um trabalho de pesquisa apresenta temas relevantes. O tema, de acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), é um tópico específico de uma área mais ampla que pode se tornar objeto de investigação e auxiliar outras pessoas a compreendê-lo melhor ou mudar seu ponto de vista. Sugerimos que, para que o aluno perceba essa delimitação do tema em sua área de investigação, o professor discuta a partir do modelo de TCC escolhido qual seria o tema mais amplo e que delimitações o produtor fez para que pudesse prosseguir com a investigação.

[...] Por exemplo, um trabalho pode inscrever-se na área temática *Trabalho e Educação* e ter como tema específico *O trabalho do aprendiz de professor em uma escola de línguas*. Desse tema mais específico surgirão os problemas ou questões sobre os quais ele trabalhará. (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2005, p, 31)

Para que os alunos possam escolher o tema de sua pesquisa, o professor pode solicitar que eles façam uma pesquisa em sites e bibliotecas da instituição sobre a área em que pretendem desenvolver o trabalho. Para isso, o professor pode sugerir alguns sites de maior confiabilidade tais como “O portal de periódico da CAPES”, a base de dados da “SciELO”, o Google acadêmico, as bibliotecas das universidades do Brasil etc. Nas bibliotecas da própria universidade ou site da instituição, os alunos podem procurar seus temas a partir de Teses, dissertações e TCCs já defendidos, bem como livros e periódicos da área em questão.

Identificado o tema, será preciso trabalhar com o desenvolvimento da questão de investigação que norteia qualquer trabalho científico. Para isso, o professor deve retomar o TCC modelo e a partir da observação do tema, levar os alunos a tentar identificar a questão norteadora que nem sempre aparece na forma de pergunta. Isso pode ser realizado também em outros materiais científicos como artigos, por exemplo. É preciso discutir ainda que, dado o objeto de investigação, essas questões não devem ser

muito amplas, pois caso isso ocorra será difícil o produtor do TCC conseguir realizar a investigação. Após esse exercício, sugerimos que o professor solicite aos alunos que tentem montar a sua questão de investigação a partir do tema escolhido.

Considerando que essa questão de investigação está relacionada aos objetivos do trabalho e que, de certa forma, este se constitui quase sempre em “[...] uma formulação afirmativa daquilo que foi colocado em forma de pergunta” (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2005, p. 47), é preciso que os alunos percebam como construí-lo. Para isso, sugerimos o mesmo movimento que utilizamos na formulação da questão de investigação. A identificação do objetivo em diversos textos científicos, a observação de como os verbos são utilizados para a composição do enunciado, a forma como a pergunta se transformou em um objetivo são exercícios que podem favorecer a compreensão dessa etapa do trabalho. Feito isso, sugerimos que a partir da questão de investigação criada, os alunos escrevam seus objetivos no trabalho que será desenvolvido.

Escolhido o tema, formulada a questão e o objetivo que nortearão a pesquisa, pode-se dar início ao trabalho com a fundamentação teórica. Nesta parte do trabalho, verificamos a partir de nossas análises que a seção é dividida em capítulos e subcapítulos conforme os objetivos formulados pelo produtor. Nesse momento, o produtor deve buscar convencer o interlocutor sobre seu posicionamento e mostrar que sabe o que a literatura científica vigente já considera sobre o tema. Por isso, é muito comum, nesse momento, o aparecimento de vozes de diferentes autores através de um recurso chamado citação. Essas vozes dão um tom de autoridade ao trabalho à medida que normalmente nesse espaço são trazidas vozes de autores legitimados no meio acadêmico.

As citações podem ser consideradas como uma menção de um trabalho, informação, extraída de outra fonte por ser julgada pertinente e necessária em função dos objetivos do produtor (RUIZ, 2010). Toda vez que o autor de um trabalho científico utiliza-se de uma citação, este deve informar ao destinatário a fonte, citando o autor e a data de publicação devido à ética acadêmica e respeito aos direitos autorais.

Nos trabalhos analisados, observamos que há predomínio das citações indiretas e diretas. As citações diretas podem ser definidas como a transcrição literal de textos de outros autores, portanto são importantes apenas para ancoragem e legitimação do

pensamento do autor do trabalho e não têm, segundo Ruiz (2010, p. 105), “[...] o poder desempenhar, por si, a função de enriquecer o texto com ideias interessantes”.

As citações diretas podem ser denominadas curtas e/ou longas. As que são denominadas curtas contêm até três linhas de extensão e são incorporadas no próprio parágrafo. Acompanham-nas o sobrenome do autor, ano da obra e a página de onde o trecho foi retirado e o uso de aspas.

As longas contêm mais de três linhas de extensão. Estas devem ser transcritas em parágrafo independente e separadas do texto em um bloco que, por sua vez, deve ser recuado a 4 cm da margem esquerda em fonte tamanho menor. Para formatação, as citações devem vir com espaçamento simples, sem aspas e acompanhadas do sobrenome do autor, ano da obra e a página de onde o trecho foi retirado.

No entanto, nos textos analisados o que mais aparece são as citações indiretas, conhecidas como paráfrases. De acordo com Ruiz (2010, p. 108), “citação indireta é aquela em que o autor do trabalho reproduz, com suas próprias palavras, a ideia que deseja recuperar de outro autor”. Nesse tipo de citação, deve ser indicado o autor e a data. O uso da página é opcional.

Nossas análises evidenciaram que, nessa seção, o discurso teórico é predominante na escrita do texto, isto é, os verbos normalmente apresentam-se no presente do indicativo e há a ausência de implicação do produtor.

Diante dessas considerações, para que os alunos façam a divisão dos capítulos sugere-se apresentar no modelo de TCC escolhido o quanto a divisão dialoga com o objetivo e solicitar aos estudantes, após essa exemplificação, que retomem seus objetivos e elaborem em tópicos o que poderia constar no trabalho. Por exemplo: se o trabalho for sobre “*A importância da música no processo de alfabetização*”, o estudante pode tecer considerações sobre a alfabetização - suas definições, histórico, metodologia etc. e sobre a música como um recurso facilitador para esse processo. Sabemos que para desenvolver esses capítulos, os estudantes precisam de conhecimentos externos. Para que isso seja possível e facilite o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos que precisam demonstrar aos seus destinatários o que sabem sobre a literatura vigente, sugerimos que o professor solicite aos orientandos a construção de um *Diário de*

*Leitura*<sup>9</sup> a partir dos textos sobre o tema a ser desenvolvido. Para isso, o estudante deve em um caderno ou pasta do computador, fazer um registro de todas as leituras realizadas. É necessário colocar nesse diário, a referência completa do texto que estiver lendo, além de registrar as impressões, o que achou relevante, a posição do autor sobre o tema, seus principais argumentos, etc. Isso levará a um amadurecimento intelectual e evitará que a construção dessa seção se torne um recorte de vários textos, mas, ao contrário, se constitua em um diálogo entre a literatura vigente e os dizeres do próprio aluno. Outra estratégia também é mostrar a intertextualidade, a dialogicidade e gerenciamento das vozes em um TCC modelo. É preciso também que o docente explique como fazer essas citações do ponto de vista da forma. Para isso, pode-se consultar o manual de normas acadêmicas da instituição e solicitar que os alunos identifiquem em textos pré-selecionados pelo orientador se os enunciados que ali se encontram estão de acordo com o que é solicitado pela ABNT.

Chamar a atenção para a utilização de verbos que estão predominantemente no presente e para a ausência de implicação se faz necessário. O professor deve explicar essas características tendo em vista o contexto de produção do gênero. Além disso, vimos o quanto as modalizações demonstram os pontos de vista assumidos pelo produtor e a importância dos elementos de conexão para a organização temática. Por isso, sugere-se que, através do modelo de TCC escolhido, o professor leve o aluno a perceber que estratégias pode utilizar para se posicionar no texto, isto é, mesmo diante da ausência de implicação, como utilizar as marcas linguísticas que evidenciam a posição do produtor. A seguir, é importante levar o educando a perceber os efeitos de sentido provocado pelos conectivos, normalmente operadores lógico-argumentativos, que o produtor do texto modelo utiliza para garantir a organização temática do texto. Identificar passagens no texto que contenham essas especificidades podem levar os alunos a perceberem as escolhas linguísticas feitas diante do contexto de produção ao qual estão submetidos.

Em relação à seção de metodologia, notamos, em nossas análises, que cada estudante utiliza-se de um procedimento para coletar seus dados e analisá-los. Antes de

---

<sup>9</sup> Mais sugestões sobre a construção do Diário de Leitura podem ser encontradas no livro “Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica” de autoria de Anna Rachel Machado, Eliane Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli.

prossequirmos, descreveremos os principais procedimentos que podem ser escolhidos para a realização de um Trabalho de Conclusão.

<b>MODALIDADES E METODOLOGIAS DE PESQUISA CIENTÍFICA</b>	
<b>Pesquisa Bibliográfica</b>	É realizada a partir de documentos disponíveis em documentos impressos ou virtuais (livros, artigos, teses).
<b>Pesquisa Descritiva</b>	Analisa materiais que não receberam um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos do texto.
<b>Pesquisa Experimental</b>	Na determinação de um objeto de estudo, selecionam-se as variáveis que poderiam modificar esse objeto.
<b>Levantamento</b>	É a interrogação direta de pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Mediante uma análise quantitativa os dados, chega-se à conclusão.
<b>Estudo de campo</b>	Nesse caso, procura-se investigar e se aprofundar de uma realidade específica. Para isso, são utilizadas técnicas de observação e entrevistas para um conhecimento melhor daquela realidade.
<b>Estudo de caso</b>	Consiste em um estudo aprofundado de um ou poucos objetos de forma a promover seu amplo e detalhado conhecimento.
<b>Pesquisa-ação</b>	Nesse caso, os pesquisadores e participantes de uma determinada situação estão envolvidos de modo cooperativo em busca de uma ação ou resolução de um problema coletivo.

(GIL, 2008)

Para que o aluno possa compreender e escolher um procedimento de pesquisa, sugerimos que o professor selecione alguns artigos que contenham procedimentos distintos para levar para a sala de aula. Após essa seleção, o docente pode solicitar aos educandos que identifiquem o procedimento utilizado em cada artigo e explique como este foi desenvolvido, isto é, façam uma análise comparativa. Sugere-se, após esse momento, discutir com a turma as diferenças entre os procedimentos, bem como aqueles que são mais utilizados no curso no qual os estudantes estão matriculados.

A seguir, considerando nossas análises de textos concretos do gênero TCC, verificamos que a seção denominada Metodologia apresenta uma organização diferente das demais seções do trabalho. Primeiro, porque se constitui como um texto que utiliza predominantemente a narração e, segundo, porque apresenta como sequência o Script (ou narrativa de grau zero) para descrever ao interlocutor o como a pesquisa foi realizada. Essa seção também apresenta uma organização própria em relação ao conteúdo temático – apresenta os objetivos, os instrumentos utilizados, o público participante da pesquisa, o local onde os dados serão coletados e a descrição detalhada dos procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados. Nesse sentido, sugerimos a leitura de um texto pertencente a esta seção e um trabalho com a produção de esquemas. Os alunos devem identificar as partes que compõem essa seção e elaborar um esquema. Nesse momento, é importante chamar a atenção para a cronologia que é apresentada, além dos verbos no pretérito, do uso da passiva e ausência de implicação do produtor.

Após esse trabalho, é apresentada a seção denominada Análise de Dados. Através das análises dos dois TCCs, notamos que essa seção pode ser dividida em várias partes e tem como propósito maior analisar os dados coletados para obter as respostas relacionadas ao problema de investigação.

Também observamos que há uma escolha quanto ao procedimento de análise de acordo com o método escolhido. De acordo com Gil (2008), a pesquisa pode ser:

<b>Quantitativa</b>	A pesquisa quantitativa se caracteriza como um método que utiliza a quantificação na modalidade de coleta de informações e análise. Utilizam-se, nesse caso, técnicas estatísticas tais como média, desvio padrão, etc.
---------------------	---

<b>Qualitativa</b>	A pesquisa qualitativa busca compreender um fenômeno específico em profundidade. Trabalha-se, nesse caso, não com o uso de estatísticas, mas com interpretações e descrições.
--------------------	---

Para que o aluno possa compreender essas diferenças, sugerimos que o professor solicite após a explicação em sala de aula que seus orientandos façam uma pesquisa e encontrem dois artigos, um com enfoque quantitativo e outro qualitativo e façam uma análise sobre ambos os procedimentos, o movimento realizado pelo produtor para analisar e interpretar os dados coletados, bem como as formas que encontra para essa realização: tabelas, gráficos, transcrições etc.

Em relação à conclusão, notamos que essa seção deve apresentar a seguinte organização em relação ao conteúdo temático: retomada dos objetivos do trabalho, um resumo dos resultados encontrados, as limitações da pesquisa e suas contribuições. Observamos também que tanto as alunas de Pedagogia quanto de Engenharia Civil utilizam-se para essa construção ora o discurso teórico, ora a narração. Verificamos ainda que a sequência argumentativa é construída e organizada através de mecanismos de conexão na função de balizamento, empacotamento, encaixamento e de ligação.

Um procedimento didático que pode auxiliar no desenvolvimento da capacidade discursiva em relação a essa seção, seria selecionar a conclusão de dois ou mais TCCs e solicitar que os alunos observem se o texto lido apresenta os objetivos da pesquisa, se retoma os principais resultados alcançados com a análise de dados, se o produtor apresenta as contribuições e limitações da pesquisa. Depois disso, devem ser discutidos os verbos presentes no texto e as escolhas linguísticas do produtor. É importante não a mera identificação dessas marcas, mas o trabalho com os efeitos de sentido que essas escolhas causam no destinatário, isto é, a tentativa de convencimento da autenticidade e veracidade da pesquisa realizada.

Na introdução, verificamos que a organização dos textos se encontra da seguinte forma: deve-se situar o leitor acerca da temática a ser discutida, apresentar o problema de pesquisa, os objetivos e justificativas, trazer breves reflexões teóricas que auxiliem nessa construção de apresentação e, finalmente, apresentar a descrição dos capítulos presentes no trabalho. Nossas análises demonstram que, para isso, podem ser utilizados



tanto o discurso teórico, a narração quanto o discurso interativo, mas que essa escolha não é aleatória e depende do objetivo que o produtor pretende atingir no seu destinatário de acordo com a situação de produção. Nesse sentido, sugerimos que o professor apresente um modelo de texto dessa seção e vá construindo com seus alunos a organização do conteúdo temático e das marcas linguísticas utilizadas pelo produtor na construção do texto.

Na seção denominada Resumo, observamos que o texto apresenta a seguinte organização: apresentação do tema e do problema, objetivo, a metodologia utilizada, breve apresentação dos resultados e palavras-chave. É um texto único que deve ter entre 250 e 500 palavras. Nele, o produtor busca apresentar uma síntese de tudo que contém em seu trabalho. Sugerimos que sejam apresentadas aos alunos duas produções de TCC desta seção para que eles possam analisar como está distribuído o conteúdo temático e verificar a semelhança entre os textos. Após a identificação das partes, o professor pode discutir com os alunos que verbos foram utilizados em cada uma dessas partes indicando o porquê da utilização deste ou daquele tempo verbal. Também é importante chamar a atenção para os mecanismos enunciativos, isto é, como o produtor do texto pode se posicionar nesse momento do trabalho.

Nas referências bibliográficas, conforme já expomos, o estudante precisa referenciar todos os autores consultados e citados no trabalho. Sugerimos que o professor apresente a eles o Manual de Apresentação de Trabalhos Acadêmicos da Instituição para que verifiquem como as referências devem ser citadas. Além disso, é interessante apresentar um modelo de referência para análise dos seguintes aspectos: Quais as referências que compõem essa seção? Como estão organizadas? Há uma forma de apresentá-las?

Acreditamos que atividades como essa podem desenvolver as capacidades discursivas do aluno e auxiliá-los em produções escritas não apenas desse gênero, mas de outros que circulam nessa esfera.

### **8.1.3. O desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva**

Concomitantemente a esse trabalho que tem como intuito contribuir para o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos, o projeto didático que propomos

deve levar em consideração o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, que conforme já apontamos, dizem respeito ao uso do vocabulário apropriado, das frases nominais, dos adjetivos, das estruturas linguísticas adequadas para o contexto de produção do gênero em questão (ABREU-TARDELLI, 2007).

Em relação aos mecanismos de conexão, acreditamos ser importante o trabalho com conectivos lógico-argumentativos que auxiliem na construção dos textos que apresentaram sequência argumentativa e descritiva. Sugerimos que uma tabela com os principais organizadores textuais seja entregue aos alunos e que eles analisem nos textos das seções os valores que esses conectivos exercem quando assumem a função de balizamento, empacotamento, encaixamento ou ligação. Levar os alunos a identificar como os produtores utilizam dos mecanismos de coesão nominal e verbal em cada seção também é significativo à medida que esses elementos podem proporcionar aos alunos o conhecimento sobre as marcas linguísticas responsáveis pela organização das seções que compõem os Trabalhos de Conclusão de Curso.

O ensino dos mecanismos enunciativos e das modalizações se faz necessário à medida que favorece a compreensão de como as vozes podem aparecer no texto de cada seção dependendo das representações que o produtor possui da situação de produção. Para o trabalho com esse nível, sugerimos que durante a leitura do texto escolhido previamente, o professor chame a atenção dos alunos para as vozes que aparecem e da forma como aparecem: através de citações em caráter de autoridade, vozes sociais que aparecem no texto, vozes do próprio aluno através da modalização.

## **8.2 Sintetizando...**

Abaixo, apresentamos uma tabela que sintetiza nossas sugestões de sequência didática para o desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva dos alunos que foram discutidas anteriormente.

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>			
	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Atividades a serem realizadas</b>
<b>CONTEXTO DE PRODUÇÃO</b>  <b>(capacidade de ação)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação de produção;</li> <li>• Elementos paratextuais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o contexto de produção ao qual os alunos estão inseridos levando em consideração os seguintes aspectos: significado de uma pesquisa, o papel social assumido pelos interlocutores, o lugar de circulação do texto, os objetivos do gênero e a importância desse gênero no contexto social.</li> <li>• Observar os elementos paratextuais do respectivo gênero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer um objetivo, isto é, um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final: exposição do trabalho em banca, apresentação em minicongressos, feiras científicas, submissão do projeto a uma empresa etc.</li> <li>• Participação dos alunos em congressos e ou bancas de defesa ao longo do curso de graduação.</li> <li>• Apresentação de um modelo de TCC e discussão sobre o contexto de produção: Quem é o produtor do texto? Quem são seus destinatários? Qual a finalidade desse gênero textual? Onde circulam esses textos etc.</li> <li>• Apresentação das seções que compõem o TCC, leitura e análise da finalidade de cada uma delas: O que o produtor apresenta em cada seção? Qual a finalidade de cada uma delas? Quais suas intenções para com o destinatário? etc.</li> </ul>

<b>ARQUITETURA INTERNA</b>  <b>(capacidade discursiva e linguístico-discursiva)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escolha do tema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolher um tema para a pesquisa e conseguir delimitá-lo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de um TCC escolhido pelo professor e discussão sobre a área maior em que se insere a pesquisa e a delimitação realizada pelo produtor.</li> <li>• Pesquisa em sites e bibliotecas (livros, artigos, TCCs, Dissertações etc.) sobre a área de interesse para então fazer a delimitação do conteúdo temático.</li> <li>• Escolha do tema de investigação.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão de investigação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar os alunos a construir a questão de investigação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomar a leitura do TCC modelo e identificar qual é a questão de investigação.</li> <li>• Realizar o mesmo exercício em outros materiais científicos (TCCs ou artigos).</li> <li>• Montar a questão de investigação.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A formulação do objetivo da pesquisa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular o objetivo do trabalho de pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e identificação em TCCs e Artigos do objetivo do trabalho.</li> <li>• Observação de como os verbos aparecem nessa</li> </ul>

<b>ARQUITETURA INTERNA</b>  <b>(capacidade discursiva e linguístico-discursiva)</b>			construção. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação de como a pergunta se constituiu em objetivo.</li> <li>• A partir da questão de investigação elaborada, redigir o objetivo do trabalho.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentação Teórica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar como é realizada a divisão da seção denominada “Fundamentação Teórica”.</li> <li>• Compreender como se pode fazer o gerenciamento de vozes no texto.</li> <li>• Compreender de que forma as citações são feitas no texto.</li> <li>• Diferenciar citações diretas, de citações indiretas.</li> <li>• Perceber como o produtor interage com as vozes consideradas de “autoridade”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada com os alunos do objetivo do trabalho do TCC utilizado como modelo e discussões sobre os tópicos que podem ser utilizados na divisão do capítulo.</li> <li>• A partir do seu objetivo formulado, listar tópicos de assuntos que poderiam conter no trabalho.</li> <li>• Construção de um diário de leitura a partir dos textos indicados pelo professor e das pesquisas realizadas.</li> <li>• Consulta e apresentação do Manual de Trabalhos Acadêmicos da instituição para observação de como as vozes dos autores devem aparecer no texto.</li> <li>• Comparação de um texto concreto com as normas da ABNT.</li> </ul>

<b>ARQUITETURA INTERNA</b>  <b>(capacidade discursiva e linguístico- discursiva)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar e analisar a funções dos conectivos lógico-argumentativos no texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre o uso predominante do presente, bem como das modalizações utilizadas pelo autor do texto.</li> <li>• Identificar passagens do texto que contenham conectivos lógico-argumentativos e analisar o efeito de sentido utilizado por eles.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A metodologia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolher o procedimento de coleta e análise de dados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e análise comparativa, a partir da explicação do professor, dos procedimentos de coleta e análise em artigos selecionados pelo professor.</li> <li>• Leitura e análise de um texto que compõe a seção denominada “Metodologia”.</li> <li>• Elaboração de um esquema sobre a organização do conteúdo temático.</li> <li>• Discussão sobre a cronologia presente nos textos dessa seção, sobre os efeitos de sentido causado pelos verbos no pretérito e a ausência do produtor.</li> </ul>

<b>ARQUITETURA INTERNA</b>  <b>(capacidade discursiva e linguístico-discursiva)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A análise de dados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a diferença de uma pesquisa quantitativa e qualitativa.</li> <li>• Discutir as formas de apresentar os dados ao destinatário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa e análise de dois artigos: um que utiliza a pesquisa quantitativa e outro que utiliza a qualitativa;</li> <li>• Discussão sobre como o produtor analisou e interpretou os dados obtidos e a forma que utiliza para expor os dados ao destinatário: tabelas, gráficos, transcrições etc.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A conclusão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomar as partes principais do trabalho e analisar as contribuições/limitações da pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção de dois ou mais Trabalhos de Conclusão de curso pelo professor, leitura da seção denominada Conclusão e análise das seguintes questões: Apresenta objetivo da pesquisa? Retoma os principais resultados? Apresenta as contribuições ou limitações da pesquisa?</li> <li>• Discussão sobre as marcas linguísticas utilizadas na construção do texto: verbos, modalizações, conectivos utilizados, etc.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A introdução</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o tema do trabalho,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de um modelo de Introdução e</li> </ul>

<b>ARQUITETURA INTERNA</b> (capacidade discursiva e linguístico-discursiva)		os objetivos, justificativas e a organização do leitor.	identificação das partes que a compõem. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação das marcas linguísticas utilizadas na construção do texto: verbos, modalizações, conectivos utilizados, etc.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O resumo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar uma síntese das partes que compõem o trabalho.</li> <li>• Escolher adequadamente as palavras-chave.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de dois modelos de Resumos selecionados previamente pelo professor para análise das semelhanças entre eles em relação ao conteúdo temático, à organização textual e paratextuais.</li> <li>• Identificação das marcas linguísticas utilizadas na construção do texto: verbos, modalizações, conectivos utilizados, etc.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As referências bibliográficas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar as referências de todos os trabalhos citados no texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do Manual de Apresentação de Trabalhos Acadêmicos da Instituição.</li> <li>• Análise das referências do trabalho modelo: Quais as referências que compõem essa seção? Como estão organizadas? Há uma forma de apresentá-las?</li> </ul>



Todas essas atividades exigem a mediação do professor orientador que dispende de tempo para a realização das mesmas pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva de seus alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte do trabalho, apresentaremos as considerações finais relacionadas aos nossos estudos sobre a produção de Trabalhos de Conclusão de Curso, bem como a algumas reflexões que fomos chegando no decorrer dessa construção.

A pesquisa tinha como propósito construir um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso a partir de textos concretos a fim de identificar as suas dimensões ensináveis. Para isso, buscamos responder aos seguintes questionamentos: 1) Quais são as características do gênero Trabalho de Conclusão de Curso quanto ao contexto de produção e à arquitetura interna (infraestrutura textual, mecanismos de textualização e enunciativos); 2) Quais são as dimensões ensináveis do respectivo gênero no que se refere ao contexto de produção, aos aspectos discursivos e aos aspectos linguístico-discursivos? 3) De que forma um modelo didático pode contribuir para a produção de atividades que auxiliem no desenvolvimento das capacidades de linguagem?

Em relação à primeira questão, através da análise de dois Trabalhos de Conclusão de Curso que foram desenvolvidos na universidade em que sou professora, pudemos identificar que o contexto de produção ao qual os alunos são submetidos influencia a organização de suas produções. Todas as formas de dizer, as escolhas linguísticas, as modalizações entre outros aspectos apresentam um caráter argumentativo, isto é, funcionam como recursos para persuadir seu interlocutor. Percebemos também que em cada seção do TCC, o produtor age de maneira diferente tendo em vista a finalidade dessa seção: apresentar o texto ao leitor, mostrar a academia que conhece a literatura vigente, narrar como se deu o procedimento e análise de dados etc.

Quanto à infraestrutura textual, percebemos que cada seção apresenta um plano global que se diferencia dos demais textos inclusos no Trabalho de Conclusão de Curso. Assim também ocorre com a utilização dos tipos de discurso, as sequências e os mecanismos de textualização e enunciativos.

Em relação à segunda pergunta, conseguimos constatar que, quanto ao contexto de produção, precisamos levar os alunos a compreenderem a situação que envolve esse tipo de produção porque essa percepção deve direcionar todas as escolhas que ele precisa fazer para atingir o objetivo estipulado para aquela produção. Em relação aos aspectos discursivos,

observamos que deve ser apresentado aos alunos o plano global, os tipos de discurso, de sequência de todas as seções do respectivo Trabalho de Conclusão de Curso considerando que cada uma delas apresenta características específicas de produção. Por exemplo, notamos que enquanto a fundamentação teórica se constitui em um texto caracterizado primordialmente por um discurso teórico e por uma sequência argumentativa, a seção denominada metodologia se caracteriza pela narração e apresenta o Script (ou narrativa zero) na organização do conteúdo temático.

Em relação aos aspectos linguístico-discursivos, percebemos que os textos que compõem o Trabalho de Conclusão de Curso se utilizam de vários organizadores textuais na função de balizamento, empacotamento, encaixamento e ligação e se denominam organizadores lógico-argumentativos. Esses conectivos devem ser ensinados considerando a sua funcionalidade: organizar os elementos constitutivos do conteúdo temático, explicitando e marcando as relações de ruptura, continuidade, contraste entre outras, além de contribuir para o estabelecimento da coerência temática do texto escrito.

Também observamos que esses textos são constituídos de diversas vozes: voz do produtor, de especialistas da área, vozes sociais que mutuamente se constituem e dialogam entre si – o que exige do produtor um conhecimento amplo acerca de temática que está desenvolvendo e a habilidade de gerenciar esses elementos. Por se tratar de um texto marcadamente polifônico, é preciso ensinar os alunos a gerenciar essas vozes de modo que a produção desse gênero não se constitua em uma “colcha de retalhos” e nem que essas vozes apaguem a enunciação do autor.

Nesse sentido, ao identificar as dimensões ensináveis do gênero TCC em relação ao contexto de produção, aos aspectos discursivos e linguístico-discursivos, percebemos que há a necessidade dessas especificidades serem apresentadas aos estudantes devido ao fato de que esse gênero normalmente não é habitual aos alunos que chegam ao final dos cursos de graduação – exceto para aqueles que participaram de programas de pesquisa como a Iniciação Científica, por exemplo.

Em relação à questão 3, acreditamos que é a partir do modelo didático que podem ser construídas sequências didáticas, como a que sugerimos anteriormente neste trabalho. Essas atividades organizadas têm como objetivo levar os estudantes a desenvolver as capacidades de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva) necessárias à construção de um determinado gênero de texto. Baseadas nas regularidades apresentadas a partir da análise de textos

de mesmo gênero, as atividades são formuladas a fim de levar o aluno a desenvolver as habilidades de leitura e escrita necessárias à produção e, conseqüentemente, sentir-se inserido no meio social que se utiliza dessa forma de comunicação.

Acreditamos que a descrição realizada do gênero Trabalho de Conclusão de Curso a partir de textos concretos, o modelo didático apresentado e as sugestões de atividades propostas possam levar os docentes das diversas áreas do conhecimento a se apropriarem das dimensões ensináveis do gênero denominado TCC e repensar possíveis intervenções/abordagem didáticas que levem os estudantes a compreenderem não apenas o gênero, mas se apropriarem do conhecimento que pode ser utilizado em outros contextos de produção.

O que queremos dizer é que, conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2010), embora apresentem experiências significativas e mesmo anos de estudo em áreas específicas, o engenheiro, o físico, o nutricionista, o biólogo, o advogado, etc. apresentam também um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino aprendizagem. Isso se dá pelas condições que adentram a esse meio: em geral, quando assumem a docência não recebem qualquer orientação sobre os processos de planejamento, metodológicos ou de avaliação. Simplesmente, recebem ementas prontas e, quase sempre, precisam planejar individualmente e solitariamente o exercício da docência. Isso ocorre também na orientação de trabalhos de pesquisa, e, nesse contexto, “[...] são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 38), visto que “[...] dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!” (op. cit., 2010, p. 104).

Compartilhamos com Severino (2009) a afirmação de que para garantir a eficácia é preciso algumas ações: primeiro, a intervenção do professor e o trabalho com a pesquisa deve se dar ao longo da formação do aluno. Pouco adianta falar de pesquisa em um “[...] único momento desse processo formativo e num único componente curricular” (SEVERINO, 2009, p. 137); segundo, a aprendizagem envolve a prática e todas as aulas devem adotar estratégias de exercício investigativo.

A essas considerações, acrescentamos mais duas que julgamos fundamentais: a formação contínua de docentes do ensino superior de forma a auxiliá-los nas questões metodológicas e de pesquisa, bem como a construção de materiais didáticos pertinentes que levem os alunos a

desenvolverem as capacidades de linguagem necessárias para atuar no meio científico. Essas necessidades são fundamentais à medida que

[...] a educação, por si só, não transforma diretamente a estrutura social. Para que isso aconteça é imprescindível a transformação da consciência dos que passam pela educação escolar (FACCI, 2004, p. 65).

Gostaríamos de ressaltar ainda a relevância do ISD no papel de ensino e aprendizagem do gênero Trabalho de Conclusão de Curso, considerando que essa corrente abrangente e transdisciplinar vê a linguagem como tema central e se preocupa com o desenvolvimento do ser humano.

Embora acreditemos que essa pesquisa tenha atingido seu propósito inicial, ela também suscitou novos questionamentos que outros estudos poderão responder: Afinal, qual é o papel que o orientador assume na construção desse gênero de texto? Ele é, de fato, um mediador? Que distância há entre o que é prescrito nos materiais de metodologia e a escrita desses textos?

Consideramos que, ao propormos atividades tal como as que sugerimos no último capítulo, poderemos não apenas desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos para que produzam textos deste ou daquele gênero. Ao contrário, ao ensinarmos tendo como base a perspectiva teórico-metodológica que assumimos – o interacionismo sociodiscursivo – permitimos que o sujeito se sinta incluído nas mais diferentes esferas da sociedade. Contribuímos não apenas para o aprimoramento das atividades de leitura e escrita de um determinado gênero, mas para o desenvolvimento da pessoa humana à medida que possibilitamos a reflexão sobre as diferentes formas de agir em diferentes atividades sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Elaboração de sequências didáticas: ensino aprendizagem de gêneros em Língua Inglesa. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina. **Material Didático: Elaboração e avaliação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

ALEXANDRE, Diego José Alves; SILVA, Severino Rodrigues da Silva. **A constituição da autoria nas ciências exatas e humanas**. 2011 Disponível em [http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/04\\_Diego\\_Jose\\_A\\_Alexandre\\_A\\_constituicao\\_da\\_autoria\\_nas\\_ciencias\\_humanas\\_e\\_exatas.pdf](http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/04_Diego_Jose_A_Alexandre_A_constituicao_da_autoria_nas_ciencias_humanas_e_exatas.pdf). Acesso em 13 de mai. 2014.

ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Formação Discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. In: **Revista Aulas**. nº 3, dez/2006-mar/2007. Disponível em <http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/14.pdf>. Acesso em 03 de dez de 2010.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

AZEVEDO, Fernando. **Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo da Sociologia Geral**. 7ª ed. rev. e amp. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BALTAR, Marcos. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. Produção escrita em língua estrangeira à luz do interacionismo discursivo. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

BRAGA, Aline Priscilla de Albuquerque. et. al. **Pedindo licença para falar: o sujeito neófito na academia**. Disponível em <http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/1226-Gelne%202012%20-%20texto%20final.pdf>. Acesso em 13 de mai. 2014.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. IN: RIBEIRO, Vera Magasão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et. al). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2ª. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_; BOTA, Cristian. **Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo**. São Paulo: Parábola, 2012.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Tradução de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

CORACINI, Maria José. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. 2ª. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1999. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em 10 de jan. de 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FEITOZA, Claudia de Jesus Abreu. **Trabalho Docente em EAD:** representações construídas em uma entrevista de instrução ao sócia. Dissertação (Mestrado em Educação). Itatiba: Universidade São Francisco, 2012.

FERNANDES, Denise F. Cicaroni; SANTOS, Marcos Paladini dos; BURIN, Alessandra Hernandes. A questão do letramento na universidade: algumas reflexões e desafios. In: **Revista de Ciências Gerenciais**. v. XII, nº 15. 2008. Disponível em <http://sare.anhanguera.com/index.php/rcger/article/view/300>. Acesso em 14 de mai. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. eletrônico, nº especial, 2011, p. 357-369. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/abralin/article/viewFile/32436/20585>. Acesso em 15 out. de 2013.

FIGUEIREDO, Dévora de Carvalho; BONINI, Adair. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. In: **Linguagem em (Dis)curso**. v. 6, nº 3, set-dez, 2006, p. 413-446. Disponível em [http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/6%20art%204%20\(figueiredo\).pdf](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/6%20art%204%20(figueiredo).pdf). Acesso em 14 de mai. 2013.

FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Revista Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v.30, n.2, pp. 177-187, jul./dez., 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2009b.

FREITAS, Maria Helena de Almeida. **Avaliação da produção científica:** considerações sobre alguns critérios. 1999. Texto disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v2n3/v2n3a02.pdf>. Acesso em 19 de mai. 2013.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro:** os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.



GÓES, Maria Cecília Rafael. A natureza do desenvolvimento psicológico. In: **Caderno Cedes**, nº 24. Campinas: Papyrus, 1991.

JACOB, Ana Elisa. **Um caso de transposição didática dos gêneros textuais**: a Nova proposta Curricular do Estado de São Paulo e os Cadernos do Aluno do Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. IN: KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_, Angela; VIANNA, Carolina; DE GRANDE, Paula. **A iniciação científica como prática social**: desvendando os “mistérios” do letramento acadêmico na licenciatura. 2013. Disponível em <http://www.letramento.iel.unicamp.br>. Acesso em 10 de mai. 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais da Idade Média**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

LEA, M.R.; STREET, B. **Student Writing in higher education**: an academic literacies approach. In: *Studies in Higher Education*. London, v. 23, n. 2, pp. 157-16, June, 1998.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica. 2ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In: **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo: Paulistana, 2010. Disponível em <http://www.epedusp.org/IIepedlivro/01.pdf>. Acesso em 20 de jun. de 2012.

LURIA, Alexander Romanovich. **A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais**. In Curso de psicologia geral. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1991 (v. 1: Introdução evolucionista à psicologia).

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva sociointeracionista de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Ed. Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÕVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Trabalhos de pesquisa: Diários de leitura para revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_ et. al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os termos-chave da análise do discurso**. Portugal: Gradiva 1997a.

\_\_\_\_\_. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Cenas da enunciação**. Organização de Sírio Possenti e MariaCecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador Mascia. **Investigações Discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MENEGHINI, Rogério. Avaliação da produção científica e o Projeto Scielo. In: **Ciência da Informação.** Brasília. v. 27, nº 2, mai-ago, 1998. Texto disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ci/v27n2/meneghini.pdf>. Acesso em 19 de mai. 2013.

MORAES, Rodrigo. O Plágio na Pesquisa Acadêmica: a ploriferação da desonestidade intelectual. **Revista Diálogos Possíveis**, ano 6, nº2, julho/dez 2007.

MORAES, Flávio Fava de; FAVA, Marcelo. **A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos.** São Paulo Perspectiva [online]. vol.14, n.1, p.73-77, 2000

MOTTA-ROTH, Désirée. **Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica.** 2007. Texto disponível em [http://www4.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/40acd\\_mottaroth\\_828a860.pdf](http://www4.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/40acd_mottaroth_828a860.pdf). Acesso em 10 de mai. 2014.

MUGNAINI, Rogério. **Caminhos para adequação da avaliação da produção científica brasileira: impacto nacional versus internacional.** Tese (Doutorado em Ciência da Informação). São Paulo: Universidade São Paulo, 2006.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEGRONI, Maria Marta Garcia. Os modos de dizer do sujeito no discurso acadêmico. In: MICHELETTI, Guaraciaba (org.). **Enunciação e Gêneros Discursivos.** São Paulo: Cortez, 2008.

NEOTTI, Carolina. **Autoria e plágio em monografias: uma abordagem discursiva.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Santa Catarina: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2006.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita de alunos no ensino superior. 2009. UNICAMP. Texto disponível em [http://alb.com.br/\\_arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE\\_3641.pdf](http://alb.com.br/_arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3641.pdf). Acesso em 19 de mai. 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. In: **Caderno Cedes**, nº35. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: Princípios & procedimentos.** Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5ª. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

PERROTTA, Claudia. **Um texto para se chamar de seu: preliminares sobre o texto acadêmico**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo F. de. **Trabalho acadêmico: O que é? Como fazer?: um guia para suas apresentações**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: **Caderno Cedes**, nº 24. Campinas: Papyrus, 1991.

RAMIRES, V. **Gêneros Textuais e relações de poder na comunidade acadêmica**. 2007. Disponível em: <http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/20/artigo05.pdf>. Acesso em 10 mai. 2014.

RUIZ, Eliana. **Manual para Normalização de Trabalhos Acadêmicos**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2010.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer um relatório de pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SCHEE, Magda Bahia. O ponto de vista no texto acadêmico. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (orgs.) **A redação de Trabalhos Acadêmicos: teoria e prática**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para integração. IN: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SILVA, Marcos Antonio da. “**O que é uma boa monografia?**”. v. 11, n. 1. Goiânia: Educativa, jan-jun/2008, p. 99-107.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et. al. As relações de ensino na escola. In: **Coletâneas Temas em Debate**. Rio de Janeiro: SME – PCRJ, 2007.

\_\_\_\_\_. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. In: **Educação & Sociedade**, nº 42, ago-1992.

\_\_\_\_\_. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: **Caderno Cedes**, nº 50. Campinas: Papirus, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. IN: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UGMG, 2010.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**. 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaaterzi.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2014.

VECCHIO, Angelo Del; DIÉGUEZ, Carla. **Os pioneiros da sociologia aplicada no Brasil: Horacio Davis e Samuel Lowrie: as pesquisas de padrão de vida e a metodologia de Frédéric Le Play**. Rio de Janeiro: Associação de Estudos Latino-Americanos (LASA), 2009. Disponível em <https://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/DelVecchioAngelo.pdf>. Acesso em 07 de jan. de 2012.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VOLOCHÍNOV, Valentin, BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

ZAVALA, Virginia. **Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior**. VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (orgs). **Letramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.