

O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA UNIVERSIDADE: UMA SUGESTÃO DIDÁTICA A PARTIR DA ANÁLISE DE TEXTOS CONCRETOS DE REFERÊNCIA

Milena MORETTO
(Universidade São Francisco)
milena.moretto@yahoo.com.br

RESUMO: Em nossa experiência docente, percebemos que alguns estudantes, ainda que em final de curso, têm apresentado dificuldades de se apropriar da linguagem acadêmica para produzir seus textos. Por esse motivo, o presente artigo pretende analisar os recursos linguísticos e enunciativos utilizados em Trabalhos de Conclusão e, a partir dessa análise, orientar um possível ensino de escrita acadêmica em cursos de graduação. Pautando-nos na perspectiva teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo, nossas análises evidenciam a importância de identificar as características principais de um determinado gênero para desenvolver atividades que promovam o letramento acadêmico necessário para a produção de textos nessa esfera social.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem acadêmica; Letramento; Trabalho de Conclusão de Curso; Sequência Didática

ABSTRACT: Based on our teaching experience, we realized that some students, even the ones about to be graduated, have difficulties in writing academic texts. Therefore, the present paper is aimed at analyzing the linguistic and discourse resources used in Term Papers and based on this analysis, propose a didactic means to teaching academic writing to undergraduate students. Based on the theoretical and methodological perspective of socio-discursive interactionism, our analysis shows the importance of identifying the main features of a particular genre to develop activities that promote the academic literacy necessary for the production of texts in this social sphere.

KEYWORDS: Academic language; Literacy; Final paper, Didactic sequence.

0. Introdução

Desde 2006 quando iniciei meu trabalho no ensino superior em disciplinas que tematizavam a leitura e a escrita, pude notar a dificuldade dos alunos em se apropriarem da linguagem acadêmica. Este cenário, que tem, conseqüentemente, incomodado docentes de diferentes áreas que atuam na respectiva universidade, incentivou-me a procurar respostas para as razões associadas às dificuldades de letramento acadêmico de muitos estudantes que ocupam os bancos universitários.

O que tenho notado é que a dificuldade na produção de textos acadêmicos se estende até mesmo nos anos finais do curso de graduação, em especial, quando os alunos são submetidos à produção do gênero Trabalho de Conclusão de Curso (doravante TCC).

Por esse motivo, o presente artigo tem como objetivo analisar os recursos linguísticos e enunciativos utilizados em Trabalhos de Conclusão e, a partir dessa análise, sugerir uma alternativa didática para o desenvolvimento da escrita acadêmica em cursos de graduação¹. Tal proposta justifica-se porque algumas atividades didáticas planejadas podem auxiliar no desenvolvimento de capacidades de linguagem de estudantes que ainda não se sentem inseridos nessa esfera social.

Para isso, tendo como base o aporte teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo, realizaremos uma análise de dois TCC desenvolvidos em uma universidade particular da região metropolitana de Campinas. Buscaremos responder, a partir dessa análise, às seguintes questões de investigação: Que recursos linguísticos e enunciativos foram utilizados pelos estudantes na produção de um trabalho de conclusão considerado de referência pelas bancas examinadoras? De que forma esses recursos podem orientar um possível ensino de produção acadêmica em cursos de graduação?

Para buscarmos responder a essas questões, organizamos esse artigo da seguinte forma: inicialmente, discorreremos sobre a concepção de letramento que o trabalho assume; a seguir, apresentamos algumas considerações sobre a perspectiva teórica que assumimos; posteriormente, o método utilizado para a construção do corpus, bem como os procedimentos de análise. Por fim, a análise que nos permitiu elaborar uma orientação didática para o ensino do gênero Trabalho de Conclusão de Curso.

¹ O presente trabalho fora apresentado no 20º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (InPla-2015) realizado entre 11 e 14 de novembro de 2015.

1. Leitura e escrita como práticas de letramento

O termo letramento apareceu no meio acadêmico, de acordo com Soares (2002), por volta da década de 80 e, segundo Britto (2003:51), “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, 2003:51).

Defendemos que o termo refere-se a “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (SCRIBNER e COLE, apud KLEIMAN, 2008:18).

No entanto, é preciso compreender que cada uma dessas práticas se constitui apenas como uma das práticas de letramento possíveis. Isto é, escrever em uma universidade, por exemplo, é uma prática de letramento diferente das que ocorrem em outras instituições sociais.

Diante dessa diversidade de práticas de letramento, levamos em consideração que

[e]xistem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento (STREET, 2007:466).

Consideramos, nesse artigo, o termo letramento acadêmico como restrito ao contexto universitário, diferentemente de alguns autores, como Fischer (2008), por exemplo, que atribui essa terminologia a todos os contextos escolares. Mais exatamente, acreditamos que o termo pode ser definido 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 (KLEIMAN, VIANNA e DE GRANDE, 2013:4).

O letramento acadêmico, portanto, refere-se à 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, TCC; 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. Um estudante de engenharia, por exemplo, pode ser considerado letrado na universidade, mas não em um tribunal. Da mesma forma, um advogado pode ser considerado letrado na universidade, no tribunal, mas não no campo da publicidade. Esses exemplos evidenciam que qualquer sujeito pode ser letrado em alguma situação de produção e não em outras e que não há sujeitos iletrados em todas as situações da comunicação humana.

É, nesse sentido, que defendemos que os letramentos não se limitam à capacidade de um indivíduo saber ler e escrever; ao contrário, é necessário que ele saiba utilizar a língua enquanto prática social em diferentes contextos. Kleiman, Vianna e De Grande (2013) já apontaram que os estudos do letramento, o qual assumimos nesse trabalho, consideram que a leitura e a escrita são práticas sociais e, nesse sentido, não se restringem a um conjunto de habilidades de um indivíduo, mas na percepção de como utilizá-las em diferentes tempos e lugares.

Por reconhecermos essa multiplicidade de letramentos é que levamos em consideração o modelo ideológico proposto por Street (2007) que pode ser definido como práticas de letramento que, segundo o autor, estão relacionadas a contextos sociais e culturais específicos, bem como associadas às relações de poder e ideologia.

É muito comum, diante de uma sociedade dominante, de acordo com Street (2007), observarmos por trás de discursos políticos de neutralidade, a imposição de um tipo de letramento como sendo o único. Quando outros letramentos entram em cena, são, diante desse cenário, vistos como inadequados ou como tentativas falhas para se atingir o que é esperado desse letramento dominante.

Todavia, é preciso considerar que conforme nos aponta o autor, os letramentos podem nos posicionar e, ao mesmo tempo, se tornarem

lugares de negociação e de transformação. Mesmo inseridos em um processo de dominação, com as ideologias de um grupo dominante em foco, as práticas de letramento possibilitam que o sujeito não se torne um ser passivo ou relutante, mas podem ser, de fato, foco de transformação e desafio. E as universidades precisam ter esse papel de transformação, de ensino, diante do cenário em que estão expostas: o recebimento cada vez mais de alunos com dificuldades nos processos de escrita e, em especial, na escrita acadêmica.

Por essas razões, apresentaremos na próxima seção os aportes teóricos que fundamentam nossa pesquisa.

2. A análise das características comuns de um gênero para o desenvolvimento de atividades didáticas

Para elaborarmos algumas orientações didáticas sobre o ensino da produção acadêmica que auxiliem no desenvolvimento do letramento acadêmico, em especial, na produção de Trabalhos de Conclusão de Curso, é preciso reconhecer, em primeiro lugar, que o texto é objeto básico de ensino de produção escrita. E isso se deve pelo fato de considerarmos que somente é possível aprender uma língua por meio de produções verbais efetivas que tomam formas muito distintas nos diferentes contextos em que é empregada.

Como qualquer manifestação da linguagem escrita se materializa em um determinado gênero, é importante que os textos já produzidos nas esferas em que circulam se tornem mediadores para o trabalho com a produção escrita.

Os gêneros são definidos por Bakhtin (2010:262) como “tipos relativamente estáveis de enunciados” e, de acordo com o autor,

[e]sses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2010:261).

Levando em consideração esses aspectos constitutivos do gênero, é preciso ressaltar que qualquer gênero pode ser identificado e caracterizado pelos usos nas diferentes esferas sociais.

Por serem elaborados sócio-historicamente, os gêneros são marcados pelas especificidades das esferas de comunicação e apresentam

características temáticas, composicionais e estilísticas próprias dessas esferas.

Nesse sentido, ao tornar o gênero objeto de ensino, é preciso, primeiro, que trabalhem a partir das representações sociais e coletivas veiculadas pelo gênero, pois dessa forma será mais fácil promovermos um "sentido" para a aprendizagem (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2011).

Os pesquisadores de Genebra acreditam que isso seja possível e nos oferecem alguns direcionamentos para organizar uma sequência didática capaz de desenvolver as capacidades necessárias para a leitura e produção de um determinado gênero textual. Para isso, descrevem a importância do professor identificar as principais características de um gênero textual com o intuito de, posteriormente, ensiná-lo (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2011). Para essa identificação, sugerem que deva se levar em consideração o seguinte²:

- a) O contexto imediato e mais amplo de produção do gênero: quem produziu o texto, para quem o texto foi produzido, qual o papel social do produtor e dos interlocutores, com que finalidade o texto foi produzido, em que momento ele foi produzido, onde foi publicado, etc.
- b) O plano global do texto: o conteúdo temático apresentado e as formas de mobilizar esse conteúdo, a construção composicional do texto, os tipos de discurso e a planificação sequencial.
- c) A linguagem utilizada: a posição enunciativa do produtor, as vozes mobilizadas naquele texto, as modalizações, etc.

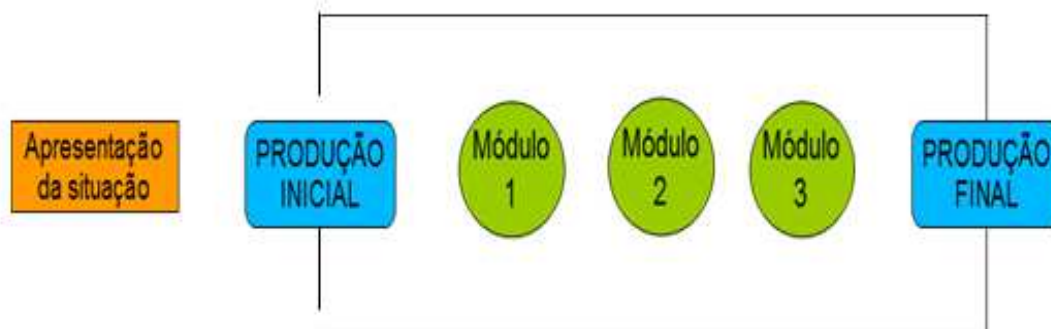
Analisar esses elementos em um determinado gênero permite identificar as dimensões ensináveis que podem promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas pelos sujeitos na leitura e produção de qualquer texto: as capacidades de ação que estão associadas ao que descrevemos no item A; as capacidades discursivas relacionadas ao item B; e, as capacidades linguístico-discursivas relacionadas ao item C.

Somente após identificar essas dimensões é que se torna possível a elaboração de uma sequência didática (doravante SD) definida por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010:82) como "[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito".

² Cabe ressaltar que essas categorias estão associadas ao modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2007).

A SD torna-se uma ferramenta didática essencial para o ensino de leitura e escrita de um determinado gênero, visto que tem a finalidade de auxiliar os estudantes a dominarem práticas de linguagem que ainda não dominam.

Para a construção dessa sequência, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010: 83) propõem o seguinte esquema:



Conforme podemos observar na figura acima, uma sequência didática envolve quatro etapas importantes: a apresentação da situação de produção, a produção inicial, os módulos e a produção final.

Em relação à apresentação da situação, os autores expõem a necessidade de apresentar aos alunos um problema bem definido e preparar os conteúdos que serão produzidos, isto é, 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.

Na segunda etapa, 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.

Nos módulos (quantos forem necessários), busca-se trabalhar os problemas ocorridos na primeira produção e oferecer aos alunos instrumentos necessários para superá-los. A sequência vai, portanto, "[...] do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero" (DOLZ, SCHNEUWLY e NOVERRAZ (2010: 88)). Posteriormente, o movimento retorna ao mais complexo com a 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.).

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.

Diante dessas considerações, apresentaremos a seguir os procedimentos metodológicos utilizados para a construção do corpus dessa pesquisa.

3. A escolha do corpus e os procedimentos de análise.

Com o intuito de analisar os recursos linguísticos e enunciativos utilizados em Trabalhos de Conclusão e, a partir dessa análise, orientar um possível ensino de escrita acadêmica em cursos de graduação, solicitamos aos coordenadores de cursos da universidade Trabalhos de Conclusão considerados como adequados em seus respectivos cursos. Obtivemos, então, um corpus de aproximadamente 35 trabalhos de diferentes cursos de graduação.

Desses, foram selecionados dois trabalhos para análise das características comuns do respectivo gênero. Adotamos, para seleção, os seguintes critérios: os trabalhos deveriam seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas e deveriam ter sido aprovados com nota máxima pela banca examinadora, isto é, considerados como textos de referência em seus respectivos cursos.

A partir desses critérios, obtivemos os seguintes textos para análise:

TCC	Título	Área	Ano de produção	Nota obtida
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

Após a seleção do corpus de análise, procedemos à leitura dos textos a fim de respondermos a duas questões de investigação já apresentadas no início desse texto:

- 1) Que recursos linguísticos e enunciativos foram utilizados pelos estudantes na produção de um trabalho de conclusão considerado de referência pelas bancas examinadoras?
- 2) De que forma esses recursos podem orientar possível ensino de produção acadêmica em cursos de graduação?

Para atingirmos nosso objetivo, procuramos analisar os textos levando em consideração: 1) *o contexto de produção dos textos*: quem produziu o texto, para quem o texto foi produzido, qual o papel social do produtor e dos interlocutores, com que finalidade o texto foi produzido, em que momento ele foi produzido, onde foi publicado, etc.; 2) *O plano global do texto*: o conteúdo temático apresentado e as formas de mobilizar esse conteúdo, a construção composicional do texto, os tipos de discurso e a planificação sequencial; 3) *A linguagem utilizada*: a posição enunciativa do produtor, as vozes mobilizadas naquele texto, as modalizações.

Na próxima seção, apresentaremos a análise dos textos selecionados levando em conta essas três dimensões.

4. Uma análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso desenvolvidos na universidade.

Conforme já expusemos, foram selecionados dois Trabalhos de Conclusão de Curso desenvolvidos na universidade em que atuamos como professora de disciplinas que tematizam a leitura e a escrita. Buscaremos

apresentar a análise desses textos nos pautando no contexto de produção, no plano global em que os textos foram construídos e na linguagem utilizada pelos estudantes.

Quanto ao *contexto de produção* dos textos selecionados, é importante destacar que os trabalhos foram desenvolvidos em uma universidade particular do interior de São Paulo. Levando em conta que os textos selecionados referem-se a trabalhos finais de cursos de graduação em que o aluno precisa produzir uma monografia para obter o certificado de conclusão e apresentar a pesquisa a uma banca examinadora composta por professores da universidade, observamos que, se considerarmos o contexto mais imediato, a finalidade primeira dessa produção, por parte dos alunos, é obter o diploma de suas respectivas áreas. Seus destinatários potenciais, nesse contexto, são professores orientadores e examinadores que têm a função de avaliar a eficácia de sua produção.

No entanto, se levarmos em conta o contexto mais amplo, podemos observar as representações que os estudantes têm do papel assumido por eles e por seus interlocutores na realização da escrita de textos desse gênero. Os estudantes passam a assumir o papel não apenas de alunos que almejam o diploma, mas de um aluno-pesquisador que pode contribuir com a ciência por meio de um trabalho de pesquisa que se diferencia dos demais realizados durante o curso de graduação. Seus interlocutores mais imediatos assumem além de professores, o papel social de colaboradores do mundo científico com a missão de trazer contribuições para a pesquisa que está sendo realizada.

Notamos que, em relação ao *plano global dos textos*, os escritos apresentados pelos estudantes se configuram como produções altamente complexas à medida que podem ser caracterizadas como um trabalho de cunho intelectual que deve expressar os conhecimentos adquiridos em uma das subáreas pelas quais os estudantes se depararam ao longo de suas trajetórias acadêmicas.

Ambos os trabalhos são constituídos por várias seções, dentre elas: a capa, a folha de rosto, a folha de aprovação, dedicatória, agradecimentos, epígrafe, resumo, sumário, introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise dos dados, conclusão e referências bibliográficas.

Observamos também que cada uma dessas seções possui características composicionais e estilísticas próprias³. Por exemplo: na seção denominada Resumo, constatamos uma organização sequencial linear em que os estudantes apresentam uma breve contextualização do tema a ser discutido, o problema que gerou a investigação, os objetivos

³ Realizamos uma análise minuciosa das características de cada uma dessas seções que podem ser encontradas em Moretto (2014)

do trabalho, uma descrição sucinta dos procedimentos metodológicos, uma síntese dos resultados alcançados e algumas palavras-chave. Ao analisarmos a introdução, verificamos que esta seção se assemelha à sequência linear do resumo só que apresentando mais detalhes: há uma apresentação do tema que será discutido, algumas considerações teóricas acerca desse tema, a apresentação dos objetivos da pesquisa, a justificativa do trabalho e um parágrafo apresentando como o texto está organizado.

Na fundamentação teórica, os trabalhos foram organizados por capítulos e subtítulos destacando conteúdos ligados ao tema principal da pesquisa. Na seção da metodologia, os alunos descrevem os procedimentos metodológicos que utilizaram na construção do corpus e análise dos dados da pesquisa e, por fim, apresentam os resultados da análise realizada.

Durante a produção dessas seções, notamos que os textos se configuram predominantemente com o discurso teórico – ou seja, não há a implicação do produtor do texto e os verbos encontram-se no presente do indicativo conforme podemos observar nos trechos abaixo:

*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.*

Em poucas passagens do texto, observamos um outro tipo de discurso denominado por Bronckart (2006) de narração. Geralmente, os estudantes utilizam esse tipo de discurso caracterizado como ausência de implicação do produtor e verbos no pretérito perfeito quando têm a intenção de relatar acontecimentos já ocorridos na pesquisa.

*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.

Na análise dos dois trabalhos, notamos que os estudantes utilizam os seguintes tipos de discurso nas seções do Trabalho de Conclusão realizado:

Seção	TCC 1	TCC 2
Resumo	Discurso teórico e Narração	Discurso teórico e Narração
Introdução	Discurso teórico	Discurso teórico e Narração
Fundamentação teórica	Discurso teórico	Discurso teórico
Metodologia	Narração e Discurso Teórico	Narração e Discurso teórico
Análise	Discurso teórico	Discurso teórico
Conclusão	Discurso teórico	Discurso teórico

Optar em utilizar, no texto, a ausência de implicação e, predominantemente, verbos no presente são escolhas linguísticas realizadas pelos estudantes mediante o contexto de produção ao qual estão inseridos. Cabe ressaltar que essas escolhas não são aleatórias. O apagamento das marcas dos participantes da interação verbal pode transparecer a tentativa do produtor do texto buscar legitimá-lo como um discurso de “verdade” ou se sentir inserido no meio acadêmico. Esse apagamento situa-se em um processo de reconhecimento de autoria no passar dos tempos. De acordo com Alexandre e Silva (2011:36),

[n]a 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 pretendem desenvolver trabalhos nessa esfera e, conforme apontam Alexandre e Silva (2011), essa estratégia ainda é muito aplaudida por boa parte da comunidade acadêmica.

No entanto, embora os estudantes utilizem como estratégia o uso de um discurso em que não há implicação, notamos que seus posicionamentos não podem ser apagados. Isso é percebido através de modalizações lógicas, deônticas, apreciativas, etc. conforme podemos notar abaixo:

*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”.*
[...]

O modalizador “De fato”, por exemplo, manifesta a posição de um dos estudantes em relação ao que foi dito por Ramos – o que, nesse caso, revela uma posição de concordância. Esses posicionamentos também são perceptíveis em modalizadores em 3ª. pessoa, conforme podemos observar 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.*

Modalizadores como esses marcam não apenas as avaliações e impressões dos autores dos respectivos TCC, mas representam as vozes sociais que emergem em relação à temática discutida. Nesse sentido, percebe-se que o sujeito não consegue manter-se escondido o tempo todo atrás de um discurso de imparcialidade.

Notamos também que os estudantes utilizam dois tipos de sequências predominantes: a argumentativa – que busca convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável; e, a descritiva – que busca

fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto de discurso conforme a orientação dada pelo produtor (MACHADO, 2005).

Em relação à *linguagem* do texto, observamos que o gênero Trabalho de Conclusão de Curso é marcadamente polifônico. Para o desenvolvimento da pesquisa, os estudantes se apoiam em discursos outros utilizando, para isso, diferentes tipos de citação de acordo com o que propõe a Associação Brasileira de Normas Técnicas. Compagnon (2007) afirma que a citação torna-se um elemento privilegiado de reconhecimento no meio científico, isto é, de legitimação do discurso científico. Utilizando-se esses dizeres, os estudantes fazem valer os seus discursos à medida que autores legitimados também dizem.

As análises permitem-nos observar algumas características comuns que apareceram tanto no TCC de Engenharia quanto de Pedagogia e que podem ser ensinadas a alunos que se encontram no último ano da graduação, mas que se sentem despreparados para elaborar um trabalho como esse.

É a partir dessas características que descreveremos, a seguir, algumas orientações que podem auxiliar professores na construção de uma sequência didática do gênero Trabalho de Conclusão de Curso. Na apresentação inicial, sugerimos que o professor leve os alunos a refletirem sobre o contexto de produção desse gênero a fim de desenvolver a capacidade de ação dos estudantes. Para isso, 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 que esse gênero extrapolasse os muros acadêmicos, isto é, que, de fato, se constituísse em uma pesquisa a ser apresentada em congressos, feiras científicas etc. e, não simplesmente, à banca examinadora. Isso porque, acreditamos que o contexto de produção influencia significativamente nas escolhas linguísticas dos estudantes no momento de produção de um gênero, visto que conforme aponta Bakhtin (2010:302)

[...] ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação. [...] Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado.

Para desenvolver a capacidade discursiva, sugerimos que, em um dos módulos, seja apresentado aos alunos o plano global do trabalho a ser produzido. Primeiramente, é preciso apresentar aos estudantes como se dá a produção de cada uma das seções do TCC. Para isso, sugerimos que os docentes selecionem uma produção considerada adequada aos seus cursos e discuta com os alunos o que o produtor apresentou em cada seção; como cada seção é organizada no que diz respeito a sua estrutura composicional; que verbos são mais comumente encontrados em cada uma dessas seções; se há ou não implicação do produtor; os termos utilizados pelo produtor que revelam sua posição enunciativa, etc.

É importante, após essa apresentação, trabalhar com a escolha e relevância do tema da pesquisa, a produção da questão de investigação e os objetivos do trabalho. Algumas atividades didáticas que podem auxiliar no processo de construção desses tópicos são: solicitar uma pesquisa aos alunos em sites como o portal de periódicos da Capes ou a base de dados Scielo sobre a área em que pretendem desenvolver o trabalho para auxiliar na escolha do tema; utilizar o TCC escolhido como modelo para identificar como, a partir do tema, fora desenvolvida a questão de investigação e, aliada a ela, como os objetivos da pesquisa foram descritos.

Feito isso, para que se possa desenvolver a fundamentação teórica do trabalho, o docente pode propor a construção de um diário de leitura conforme sugerem Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007). Além disso, pode apresentar o Manual de Normas da Universidade e/ou as Normas da ABNT para ensinar os alunos a construírem a citação e/ou paráfrases.

Para a seção de metodologia, o professor pode selecionar diferentes artigos ou TCC que utilizem de procedimentos distintos e discutir com os alunos aqueles que mais são utilizados em seus cursos. Ressaltar a finalidade, a estrutura composicional e as marcas linguísticas dessa seção também são importantes.

Para que os alunos aprendam como se faz uma análise de dados – quantitativa ou qualitativa – o docente pode resgatar a partir do texto modelo escolhido para o ensino da escrita da metodologia, o movimento realizado pelo produtor para selecionar e interpretar os dados coletados, bem como as formas que o produtor utilizou para essa realização: tabelas, gráficos, episódios etc.

Dentre as dimensões ensináveis, torna-se relevante também levar os alunos a refletirem sobre as diferentes manifestações da linguagem ao escrever um texto e sobre as implicações ao fazer uso da primeira ou terceira pessoa, bem como dos diferentes tempos verbais. Para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, portanto, é importante desenvolver atividades que levem os alunos a utilizar

corretamente os conectivos, bem como gerenciar diferentes vozes em um texto: vozes de outros autores, vozes sociais, vozes do próprio aluno, além de fazer uso adequado das modalizações.

Acreditamos que, se houver a possibilidade de um ensino de produção de texto do gênero TCC que leve em conta essas dimensões, poderemos contribuir significativamente para o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a produção de trabalhos como esse. Infelizmente, esse tipo de ensino ainda é muito precário nas instituições de ensino superior, visto que, nas aulas de Metodologia do Trabalho Científico e nos materiais didáticos destinados a esse fim, os esforços se concentram mais no âmbito da forma do que nas especificidades e características do respectivo gênero.

5. Considerações finais

Acreditamos que as análises aqui apresentadas possam auxiliar os docentes das diversas áreas do conhecimento no que diz respeito às dimensões ensináveis do gênero Trabalho de Conclusão de Curso. A partir dessas descrições, o docente pode elaborar atividades didáticas que levem os estudantes a compreenderem não apenas o gênero, mas se apropriarem do conhecimento necessário à escrita desse gênero e de outros que circulam no meio acadêmico.

Além disso, 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

MORETTO, Milena. O Trabalho de Conclusão de Curso na Universidade: uma sugestão didática a partir da análise de textos concretos de referência. *Revista Intercâmbio*, v. XXXIII: 73-90, 2016. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

[Alexandre A constituicao da autoria nas ciencias humanas e exatas.pdf](#). Acesso em 13 de mai. 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

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. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2ª. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

_____. *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.

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Tradução de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

DOLZ, 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.

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.

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.

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.

_____, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Trabalhos de pesquisa: Diários de leitura para revisão bibliográfica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MORETTO, M. *Um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso e uma perspectiva de trabalho em sala de aula*. Tese (Doutorado em Educação). Itatiba : Universidade São Francisco, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para integração. IN: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria

MORETTO, Milena. O Trabalho de Conclusão de Curso na Universidade: uma sugestão didática a partir da análise de textos concretos de referência. *Revista Intercâmbio*, v. XXXIII: 73-90, 2016. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Isabel (orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STREET, Brian. Perspectivas Interculturais sobre o letramento. In: *Filologia e Linguística Portuguesa*. nº 8. 2007. Texto disponível em <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>. Acesso em 15 de jan. 2015.

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/sylviaterzi.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2014.