

O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: ENTRE O PRESCRITO E O REALIZADO

Luzia BUENO⁹⁹

Milena MORETTO¹⁰⁰

Resumo: Neste artigo, enquanto professoras do ensino superior, das disciplinas de Leitura e Produção de Textos, Trabalho de Conclusão de Curso, dentre outras que se utilizam da linguagem escrita, pretendemos apresentar alguns resultados de uma pesquisa desenvolvida junto ao programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Para isso, pautadas no interacionismo sociodiscursivo, pretendemos apresentar nossas análises sobre o TCC a fim de auxiliar os estudantes, bem como contribuir com a formação de professores que, ao trabalhar apenas com o que dizem os materiais de metodologia, muitos acabam menosprezando importantes aspectos que poderiam melhorar a produção desses alunos.

Palavras-chave: Metodologia científica. Prescrições. Trabalho de Conclusão de Curso.

Abstract: *In this article, as university professors of Reading and Written Production, Final Course Paper, among others, which use the written language, we intend to present some results of a research developed during the Strictu Sensu post-graduation program in Education at “Universidade São Francisco”. For that, based on the studies of socio-discursive interactionism, we intend to present our analysis about the Final Course Papers in order to help students, as well as to share the results with the teachers, since it is common to notice that many of them have just been working according to the existing methodology materials. So, most of them underestimate the important aspects which could help improve those students’ productions.*

Keywords: *Scientific Methodology. Prescriptions. Course Conclusion Written Paper.*

⁹⁹ Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF). Itatiba/SP. E-mail: luzia_bueno@uol.com.br

¹⁰⁰ Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF). Itatiba/SP. E-mail: milena.moretto@yahoo.com.br

Introdução

A abordagem do ensino do texto como objeto do ensino de Língua Portuguesa é uma ideia discutida há décadas. No entanto, mesmo com a existência dessa discussão, a produção de texto representa um desafio nos diferentes níveis de ensino, bem como no superior que é o foco desse artigo.

Na graduação, o aluno necessita produzir diferentes gêneros textuais, respondendo as exigências dessa formação. Dentre eles, está o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que representa uma dificuldade para alunos e professores. Os alunos, por um lado, deparam-se com uma demanda grande de escrita e, mesmo com a vivência de três ou quatro anos em uma universidade, demonstram pouca familiaridade com a escrita de gêneros da esfera acadêmica. Por outro, está o professor que tem a tarefa de orientar a pesquisa e a construção de um texto extenso, com um pequeno tempo com aluno, pois normalmente são vários alunos para o professor orientador e um número reduzido de aulas.

Muitas vezes, este é o cenário da produção do TCC que tem como finalidade inserir o aluno de graduação na pesquisa acadêmica e produção nessa área. Tradicionalmente, nas disciplinas voltadas para o TCC, o recurso utilizado por professores e alunos são livros e/ou manuais que apresentam as normas para elaboração do trabalho científico.

Assim, nesse processo de produção escrita do TCC, o professor depara-se com uma série de prescrições para a realização do seu trabalho, tais como um plano de ensino a seguir, uma ou várias bibliografias adotadas. Aqui, retomamos a distinção da ação do trabalhador, feita pela Ergonomia e Psicologia do trabalho na qual atividade prescrita refere-se ao que deve ser feito e a realizada ao que foi feito. No entanto, não há uma única relação entre elas. O que escapa entre as duas é o real da atividade que compreende o planejado e não realizado, o fracasso, o que não quer ser feito (CLOT, 2010; MACHADO, 2007).

Uma forma de conhecer o trabalho do professor e poder colaborar para a sua formação, nessa questão, seria atentar para o não realizado das prescrições recebidas para a orientação do TCC. Desse modo, é importante conhecer a publicação que apresenta prescrição para o trabalho e observar como esta aparece ou não no realizado, ou seja, no produto final. Podemos nos perguntar: as prescrições trazidas pelo manual colaboram para a produção do TCC? Como o professor pode intervir nesse percurso entre a prescrição e atividade realizada? Para isso, cabe-nos, nesse momento, expormos o modelo de análise que acreditamos permitir ao

professor um conhecimento maior acerca das especificidades de um determinado gênero, bem como possibilitar-lhes maiores condições de intervenções didáticas.

Visando compreender um pouco mais o espaço de produção dos tccs e a relação com os manuais, procedemos à análise de um TCC avaliado com uma boa nota, em uma instituição de nível superior particular do interior de São Paulo, e uma publicação destinada à orientação desse trabalho. Dentre as várias publicações com essa finalidade, selecionamos o livro *Metodologia do Trabalho Científico*, de Antônio Joaquim Severino devido ao número de edições e citações nos trabalhos, bem como por ser referência no meio acadêmico.

Para apresentarmos a nossa análise, organizamos o texto em cinco seções. Na primeira, apresentaremos nossas considerações sobre o trabalho com os gêneros textuais e o desenvolvimento humano. Na segunda, exporemos o modelo de análise de Bronckart (2007) que utilizaremos em nossas análises. Em seguida, exporemos a metodologia e as análises sobre a contribuição (ou não) dos materiais de metodologia científica para a produção de textos científicos, como é o caso dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Por fim, apresentamos as considerações finais que apontam para a necessidade de uma proposta de trabalho que permita o desenvolvimento das capacidades de linguagem e de materiais didáticos mais apropriados para a apropriação desse gênero textual.

Os gêneros textuais e o desenvolvimento humano

Pautamo-nos, nesse artigo, nas considerações do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como base teórico-metodológica. Tal perspectiva tem como principal representante Jean Paul-Bronckart e pesquisadores de Genebra. No Brasil, essa vertente tem sido desenvolvida mais acentuadamente pelo grupo ALTER (Análise da Linguagem, do Trabalho Educacional e de suas relações), que congrega pesquisadores de várias universidades. O ISD é uma corrente das Ciências Humanas que se pauta nas articulações teóricas de diferentes autores, em especial, de Spinoza, Marx e Vygotsky. Tem como princípio norteador desenvolver um programa de pesquisa voltado para a “ciência do humano” e busca compreender o funcionamento psíquico e social. Nesse sentido, pode ser considerada uma teoria constitutivamente interdisciplinar à medida que

[...] visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou textos-discursos) são 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).

A corrente ainda dialoga com os pressupostos da filosofia da linguagem, no que se refere à noção de gêneros. De acordo com Bakhtin/Volochínov (2010), os gêneros podem ser considerados tipos relativamente estáveis de enunciados que apresentam características temáticas, composicionais e estilísticas próprias de cada uma das esferas da atividade humana. Considerando que os gêneros são múltiplos, até mesmo em número infinito, e estão em perpétuo movimento, cabe-nos ressaltar que, de acordo com Bronckart (2007, p. 74)

[...] 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)

Diante dessa afirmação, cabe-nos afirmar que é impossível haver comunicação sem a utilização de um gênero, pois qualquer texto é um produto da atividade humana e está articulado aos interesses e às condições das formações sociais das quais são produzidos.

No entanto, no interior das instituições educacionais, com o objetivo de ensinar a ler e a escrever, há um desdobramento que se opera em relação ao que viemos discutindo até agora, isto é, o gênero passa a ser não apenas um instrumento de comunicação, mas torna-se, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010). Nessas condições, o aluno encontra-se no espaço, segundo Schneuwly e Dolz (2010) do “como se”, em que o gênero funda uma prática languageira, em parte, fictícia uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. Através desse desdobramento, infelizmente, a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação e o gênero torna-se “[...] uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 65), o que o descaracteriza de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica.

O modelo de análise para o ensino de um gênero

Antes da didatização de um gênero, faz-se necessário conhecer as suas especificidades e esse levantamento é feito em diferentes níveis de análise. Só então, torna-se possível chegar as suas dimensões ensináveis.

Para a análise de um gênero, de acordo com Bronckart (2007), há que se considerar as condições sociopsicológicas da produção do texto e, em seguida, analisada as suas propriedades estruturais e funcionais, as quais o autor denomina arquitetura interna. Esse modelo, embora não tenha sido criado com a finalidade de intervenções didáticas, permitiu aos pesquisadores de Genebra (SCHNEUWLY e DOLZ) e do grupo ALTER (MACHADO, ABREU-TARDELLI, LOUSADA, BUENO entre outros), preocupados com o ensino de língua materna, um olhar com esse fim ao perceber nele um importante instrumento para o ensino de gêneros.

Dessa forma, os dois segmentos de análise de Bronckart (condições de produção e arquitetura interna) foram reorganizados em três níveis: a situação de produção, os mecanismos discursivos e os mecanismos linguístico-discursivos, visto que, de acordo com Schneuwly e Dolz (2010, p. 63), toda ação de linguagem implica diversas capacidades do sujeito produtor:

[...] adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)

Cabe-nos, nesse momento, contextualizar o leitor acerca desses níveis aos quais deteremos nossas análises. O primeiro nível – contexto de produção – leva em conta o contexto físico em que o texto foi produzido, bem como o contexto sociossubjetivo, que envolve as representações do sujeito sobre a interação verbal, isto é, de qual posição assume naquele momento de escrita, de quem são seus destinatários, do local e momento que se dá a escrita do texto etc.

O segundo nível – dos aspectos discursivos – leva em consideração o aspecto temático e sua forma. Além da análise do plano temático, essa etapa permite uma análise dos tipos de discurso que podem ser definidos como o uso de implicações ou não do autor perante uma determinada situação de produção. Isso é perceptível através de dêiticos espaciais, temporais,

peçoais etc. Bronckart (2006), a partir dos estudos de Weinrich sobre mundo comentado e mundo narrado, propõe quatro tipos de discurso, tendo em vista que tanto os pertencentes à ordem do narrar quanto do expor podem ser implicados ou não. Surgem então, na concepção do autor, na ordem do expor os tipos discurso interativo (conjunto e implicado) e discurso teórico (conjunto e autônomo) e, na ordem do narrar, o relato interativo (disjunto e implicado) e a narração (disjunto e autônomo). Analisar os tipos de discurso torna-se algo imprescindível à medida que eles mostram as relações existentes com o contexto de produção (implicação ou autonomia em relação a ele); exibem determinada forma de apresentação de conteúdos em relação ao tempo-espaço da produção; apresentam 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; são o resultado de operações discursivas de estabelecimento de relações entre o mundo discursivo e o mundo da interação etc. Assim, um texto pode ser constituído, conforme aponta Machado (2005, p. 243) por um único tipo de discurso, mas um só texto pode ser também constituído por vários tipos de discurso.

Ainda nesse nível de análise, é preciso observar as sequências que compõem um determinado texto. Para isso, Bronckart (2007) parte dos conceitos adotados por Adam, representante da linguística textual que trabalhou com sequências, e após reformulação destas, sugere seis tipos: dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva. Acrescenta ainda o script e as esquematizações.

De acordo com Machado (2005), as sequências são fundamentalmente dialógicas e 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 as representações que possui sobre o seu destinatário e sobre os efeitos que nele pretende produzir. No entanto, torna-se necessário explicitar que não há relações obrigatórias entre o texto e os tipos de sequência. Assim, podemos encontrar textos sem nenhum tipo de sequência, bem como textos que sejam compostos por diferentes delas.

Cabe ressaltar que nem os tipos de discurso, nem os tipos de sequência permitem caracterizar um determinado gênero, mas também não se pode negar a ocorrência deles no texto e nem afirmarmos que não precisam ser ensinados.

Por fim, no terceiro nível – o dos aspectos linguístico-discursivos – há a necessidade de observarmos os mecanismos de textualização compostos pela conexão, coesão nominal e coesão verbal e os mecanismos enunciativos através das vozes e modalizações.

Os mecanismos de conexão são realizados pelos organizadores textuais e explicitam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto. Os mecanismos de coesão nominal introduzem argumentos e organizam sua retomada na sequência do texto. Os mecanismos de coesão verbal, por sua vez, contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos expressos e os sintagmas verbais.

Já os mecanismos enunciativos contribuem para a coerência pragmática do texto, explicitando por um lado as diferentes avaliações que podem ser formuladas a partir de um ou de outro aspecto do conteúdo do temático e, por outro, as próprias fontes dessas avaliações, isto é, quais as instâncias que assumem o que é anunciado no texto e quais vozes aí estão expressas.

Portanto, para que o professor consiga trabalhar efetivamente com um determinado gênero, é preciso reconhecer as especificidades que compõem esse gênero que, de certa forma, estão enquadradas nesses três níveis que acabamos de expor. Assim, diante dessas considerações, parece-nos evidente que para definir um gênero como suporte para uma atividade de linguagem, três dimensões parecem essenciais conforme apontam Schneuwly e Dolz (2010, p. 64):

- 1) Os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele;
- 2) Os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- 3) As configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos de discurso que formam sua estrutura

A análise de textos em diferentes níveis torna-se fundamental para que o professor possa perceber as características ensináveis do gênero textual que pretende trabalhar ou fazer uso com seus alunos. A partir dessa reflexão será mais fácil promover atividades que possibilitarão ao aluno o desenvolvimento de capacidades de ação e de linguagem para que possam agir no meio social em que se encontram.

Metodologia

Com o intuito de discutir em que medida as prescrições auxiliam no processo de construção de um trabalho acadêmico, decidimos analisar um TCC de uma aluna de graduação do curso de Engenharia Civil que obteve nota máxima após a conclusão do trabalho escrito e da apresentação para uma banca examinadora. Para isso, pautamo-nos nas considerações teórico-metodológicas de análise de textos de Bronckart (2007) com a finalidade de identificar as dimensões ensináveis do respectivo gênero, visto que estas podem auxiliar tanto alunos quanto professores no processo de ensino-aprendizagem, bem como possibilitar a construção de materiais pertinentes e adequados ao letramento no mundo acadêmico. A partir disso, tecemos comparações de nossas análises com os materiais de metodologia vigentes. O material escolhido foi um dos mais referenciados nas universidades – “Metodologia do Trabalho Científico” de Severino (2007), que tem como objetivo maior auxiliar na construção de textos pertencentes à esfera acadêmica.

O problema com as prescrições

O Trabalho de Conclusão de Curso analisado foi desenvolvido em uma instituição de ensino superior do interior de São Paulo. A aluna, graduanda de Engenharia Civil, foi aprovada com nota máxima após a entrega do trabalho escrito e apresentação do mesmo à banca examinadora. Titulada de “Captação e aproveitamento de águas pluviais em habitações de interesse social”, a monografia contém 92 páginas e apresenta os elementos pré-textuais exigidos pelas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas: capa, folha de rosto, folha de aprovação, dedicatória, agradecimentos, epígrafe, resumo, abstract, lista de figuras, lista de tabelas e sumário. Apresenta também como elementos textuais a introdução, as contribuições teóricas, a metodologia, a análise dos dados e a conclusão. As referências bibliográficas, consideradas elementos pós-textuais pela respectiva norma, encerram o trabalho.

Concomitantemente ao estudo do respectivo TCC, analisaremos como os materiais de metodologia científica contribuem para que o aluno possa compreender, mesmo que mais no âmbito do uso do que da própria reflexão, a dialogicidade da linguagem acadêmica. Deteremo-nos, nesse trabalho, a analisar, a partir das considerações de Bronckart (2007) já

explicitadas, a monografia descrita e comparar suas especificidades às orientações dadas pelos materiais de metodologia que têm como finalidade auxiliar alunos e professores na construção do respectivo gênero.

Primeiramente, é preciso levar em consideração a partir do primeiro nível de análise – das condições de produção – que o TCC pressupõe um trabalho que foi desenvolvido em uma instituição de ensino superior que por uma aluna que tem como objetivo ser aprovada e graduada no curso ao qual está matriculada. Seus destinatários são, nesse contexto, o professor orientador da pesquisa e os demais professores que compõem a banca examinadora e avaliarão o trabalho realizado. Em um contexto sociossubjetivo, que considera as representações do interlocutor sobre a situação de interlocução, a aluna ocupa o papel de aluna-pesquisadora e escreve para uma banca de professores que têm o papel de colaboradores do universo científico, o que demonstra que o TCC não tem como único fim levar a aluna a concluir o curso de graduação, mas contribuir com a literatura científica vigente na área de estudo.

Em razão dessas duas instâncias e, principalmente, pelo TCC ser uma exigência na maioria das universidades brasileiras, há a necessidade de ser ensinado. Normalmente, o que vemos é que o ensino desse gênero está aliado às aulas de Metodologia Científica. Estas normalmente acabam-se reduzindo a normas e prescrições que nada contribuem para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do educando, o que, conseqüentemente, não permite a apropriação da linguagem acadêmica.

Na introdução do respectivo TCC, a aluna de Engenharia Civil apresenta 14 parágrafos. Inicialmente, ela faz uma espécie de contextualização do tema, apresenta o problema da pesquisa – a escassez de água devido ao crescimento populacional, a necessidade da busca de meios alternativos de fontes de abastecimento, possíveis soluções como fonte alternativa. Em seguida, retrata que o homem tem se utilizado de materiais disponíveis em seu meio devido à necessidade de moradia e os problemas enfrentados pelos programas de Habitação de Interesse Social em relação à sustentabilidade. Por fim, a aluna expõe o objetivo e a justificativa da pesquisa. Durante a exposição do plano temático, nota-se que o texto foi construído predominantemente na ordem do expor e é constituído, parcialmente, pelo discurso teórico e pelo discurso interativo. O interessante é que não há marcas de implicação e os verbos predominantemente encontram-se no presente - o que pode demonstrar uma tentativa de apagamento das marcas de interação verbal e a legitimação da produção como sendo um

discurso de verdade. Essas considerações são fortemente percebidas através dos tipos de sequências utilizadas – a descritiva e a argumentativa, o que demonstra a necessidade do produtor convencer o destinatário de seu posicionamento.

Além disso, no texto analisado, percebemos que nos 14 parágrafos, dez possuem citações explícitas. No entanto, a aluna parece não saber gerenciar tais vozes e se apropriar delas. Ao contrário, esse movimento acaba apagando sua própria enunciação.

Uma das razões dessas deficiências é o fato da não apropriação desse gênero e ao ensino limitado e reduzido. Exemplo disso, são os materiais de metodologia que apenas prescrevem o que deve conter na introdução de forma superficial, o que de fato, não permite a apropriação dessa linguagem conforme podemos comprovar abaixo:

[...] A introdução, quando for o caso, levanta o estado da questão, mostrando o que já foi escrito a respeito do tema e assinalando a relevância e o interesse do trabalho. Em todos os casos, manifesta as intenções do autor e os objetivos do trabalho, enunciando seu tema, seu problema, sua tese e os procedimentos que serão adotados para o desenvolvimento do raciocínio. Encerra-se com uma justificação do plano de trabalho. (SEVERINO, 2007, p. 149).

Diante dessas considerações de Severino (2007), percebe-se que a aluna realmente obedece às prescrições, mas elas são insuficientes para levar o aluno a apropriação da linguagem acadêmica e permitir que ele adquira as capacidades de ação e de linguagem para atuar no meio acadêmico. Não há espaço ainda nas grades curriculares e não há materiais didáticos que levem em conta as operações linguísticas que o sujeito deve aprender para a construção dessa estrutura.

Na parte denominada “Fundamentação teórica”, a aluna apresenta apenas um capítulo dividido em vários subcapítulos. Primeiramente, disserta sobre a disponibilidade hídrica do planeta, sobre o ciclo hidrológico, precipitação atmosférica, importância da água da chuva, aproveitamento de águas pluviais etc. As 52 páginas que compõem o desenvolvimento teórico assemelham-se às considerações feitas anteriormente na introdução com uma única diferença: nessa parte a aluna parece mostrar a necessidade de expandir os conhecimentos, isto é, de dissertar sobre o tema de forma aprofundada e minuciosa. Para isso, faz uso de tabelas, figuras e citações. No que se refere às citações, a maioria da seção traz referências a autores e à legislação. Autores que discutem sobre os problemas, captação e aproveitamento das águas pluviais em habitações de interesse social e a legislação que visa minimizar problemas com

inundações em áreas altamente impermeáveis pelo alto índice de pavimentação e a proporcionar a conservação da água potável. Há comparações entre um autor e outro, muitos dados descritos em tabelas e todo texto se apresenta em terceira pessoa, o que, mais uma vez parece-nos uma tentativa de demonstrar e legitimá-lo como um discurso de verdade. A aluna parece querer demonstrar que se apropriou da linguagem acadêmica e persuadir com essas estratégias a banca examinadora. Nesse sentido, parece que ela realmente aprendeu o que os atuais materiais de metodologia propõem:

[...] O desenvolvimento corresponde ao corpo do trabalho [...]. As subdivisões dos tópicos do plano lógico, os itens, seções, capítulos etc. surgem da exigência da logicidade e da necessidade de clareza e não de um critério puramente espacial. A fase de fundamentação lógica do tema deve ser exposta e provada; a reconstrução racional tem por objetivo explicar, discutir e demonstrar. Explicar é tornar evidente o que estava implícito, obscuro ou complexo; é descrever, classificar e definir [...] É partir de verdades garantidas para novas verdades (SEVERINO, 2007, p. 149).

No entanto, o texto apresenta frases soltas, truncadas demonstrando uma falha em relação aos mecanismos de conexão. As vozes da aluna desaparecem nessa parte também e o texto vai se constituindo como se fosse uma “colcha de retalhos”.

Na metodologia e discussão dos dados, a aluna mantém a redação na terceira pessoa do singular, descrevendo a coleta de dados e como apontamos anteriormente, segue fazendo citações, apresentando gráficos e tabelas para demonstrar seu estudo, sem se preocupar com a articulação do texto.

A conclusão do trabalho, aparentemente, segue as regras para essa parte do texto, pois conforme recomenda Severino (2007) deve ser feita uma recapitulação sintetizada dos dados encontrados no trabalho nesse item. Ainda que algumas prescrições apareçam no trabalho, a organização e estruturação do texto não é esmiuçada nas normas, como também não aparecem no trabalho.

Sobre a redação, o autor apresenta informações como “a fase da redação consiste na expressão literária do raciocínio desenvolvido no trabalho” (2007, p.150) ou “o estilo do texto será determinado pela natureza do raciocínio específico às várias áreas do saber em que situa o trabalho” que dão orientações lacunares sobre a atividade de produzir texto. Nesse sentido, como proceder para fazer uma expressão literária do raciocínio? Como aluno entenderá essa recomendação?

Para que a produção de texto se efetive qualitativamente, é importante o conhecimento do gênero textual e seu funcionamento por meio de análise de vários exemplares, nos diferentes níveis para que suas características sejam, efetivamente, apreendidas.

Considerações finais

Através de nossas análises pautadas nas considerações do Interacionismo Sociodiscursivo, mais especificamente no modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2007), notamos que o TCC é um texto demasiadamente complexo. Notamos que cada seção tem suas especificidades e particularidades, o que talvez possa explicitar que ele não se caracteriza como um gênero, mas como um suporte que contempla vários gêneros distintos.

Notamos também que os materiais de metodologia existentes no mercado pouco contribuem com professores e alunos à medida que lhes apresenta apenas prescrições que não garantem a apropriação da linguagem acadêmica nem o desenvolvimento do educando. Há um universo muito distante entre o que se prescreve e o que se tem a fazer. As lacunas existentes nesses discursos que cercam os atuais materiais que buscam didatizar o TCC revelam a necessidade de um olhar mais atento de professores orientadores e de pesquisadores, tanto no que se refere à orientação dos trabalhos desenvolvidos nas universidades quanto na construção de materiais pertinentes que permitam, efetivamente, o desenvolvimento das capacidades de ação e das capacidades linguísticas dos alunos.

Referências

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. 2^a. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

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.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARAES, A. M. M; MACHADO, A.M.;COUTINHO, A.(Orgs). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. 2ª. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.