

O GÊNERO TEXTUAL TCC E A REVISÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS: PONTOS DE CONTATO

Patrícia Souza LEMOS⁹⁰

Marcia Helena de Melo PEREIRA⁹¹

Resumo: A escrita acadêmica pressupõe uma linguagem científica e formal. Portanto, alguns gêneros acadêmicos acabam necessitando de revisão textual para promover adequações linguísticas, como em deslizos na coesão textual, que podem comprometer, conseqüentemente, a coerência. Sendo assim, analisamos um trecho de TCC quanto às possíveis falhas na coesão e seu processo de revisão. Em nossa discussão, abordamos os gêneros textuais, a revisão, a coesão etc., com base em Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Oliveira (2016), Costa Val (1999), dentre outros. Mediante nossas análises, acreditamos que a revisão textual pode ser uma grande aliada no processo de produção escrita de gêneros acadêmicos.

Palavras-chave: Escrita acadêmica. Revisão textual. TCC. Coesão.

Abstract: *Academic writing presupposes a language that is both scientific and formal. Therefore, some academic genres end up needing text revisions in order to promote linguistic adequations for lapses in cohesion textual that can consequently compromise coherence. Therefore, we analyze an excerpt from the TCC as to the possible failures in cohesion and its review process. In our discussion, we address the textual genres, revision, cohesion, etc., based on Bakhtin's (2011), Marcuschi (2008), Oliveira (2016), Costa Val (1999), among others. Through our analysis, we believe that textual revision can be a great ally in the process of written production of academic genres.*

Keywords: *Academic writing. Textual Revision. TCC. Cohesion.*

⁹⁰ Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pós-graduanda do Mestrado em Linguística da UESB. Revisora de linguagem e Normalizadora técnica (ABNT). Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: patricianoslemos@hotmail.com

⁹¹ Professora Doutora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) da UESB e do programa de Mestrado em Linguística (PPGLin) também da UESB, campus de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: marciahelenad@yahoo.com.br

Introdução

A linguagem verbal se materializa em duas modalidades: oral e escrita. No que se refere à língua vernácula, sabemos que o falante (ainda criança) adquire a linguagem oral naturalmente, na interação com os indivíduos com os quais se relaciona (pais, familiares, outras crianças); entretanto, a aquisição da escrita não ocorre da mesma maneira, visto ser considerada uma ferramenta tecnológica que deve ser apreendida pelo usuário, tornando-se uma preocupação de natureza pedagógica (BOSCO, 2005). Assim sendo, destacamos que não é nossa intenção discutir a respeito do processo de aquisição da linguagem, mas, sim, destacar que o aprendizado da escrita pode ser considerado fruto de ensino, de uma ação pedagógica que ocorre na escola principalmente.

Desse modo, no processo de escolarização, o ambiente escolar torna-se responsável pela instrumentalização dos estudantes no que tange ao aprendizado da leitura e da escrita. No entanto, inúmeras pesquisas linguísticas têm demonstrado que ainda há estabelecimentos de ensino que se detêm de maneira exagerada no ensino da gramática, sendo, basicamente, um ensino prescritivo (SILVA; PILATI; DIAS, 2010), apresentando, além disso, ineficácia nessa atividade – o que pode resultar no fracasso escolar (WAAL, 2009). Ao priorizar o ensino de gramática, acredita-se que o aluno aprenderá a língua padrão, visto ser este um dos objetivos da escola, conforme afirma Possenti (1996): ensinar o padrão, porque, sem o domínio da língua padrão, o aluno dificilmente ascenderá aos espaços de prestígio. Porém, a escola não tem obtido êxito por meio desse tipo de ensino, conforme mostram algumas pesquisas linguísticas, como as que elencamos, acima.

No contexto da educação formal, consideramos que um estudante, até chegar à universidade, passa muitos anos em *contato* com a língua padrão, ensinada na escola, mas, também, com outras formas de falar, “formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua” (POSSENTI, 2006, p. 50), ou seja, as várias possibilidades de adequação tanto da fala quanto da escrita, conforme os espaços por onde os escreventes circulam e conforme os gêneros textuais que circulam na sociedade. No entanto, muitos estudantes chegam aos cursos de graduação apresentando, ainda, dificuldades quanto à utilização da norma culta, especialmente aqueles dos grupos sociais menos favorecidos, pois, conforme Possenti (1996, p. 18), “a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos”. O autor afirma, também, que as classes menos favorecidas terão muitos ganhos ao dominarem outra forma de falar e escrever; em outras palavras, poderão circular com mais facilidade pelos espaços de

poder, como é o caso da academia, sem apresentar tantas dificuldades para se manifestarem ideologicamente nas modalidades oral e escrita, sendo a norma culta, chamada, aqui, formal e científica, o dialeto desse ambiente.

Quanto ao ensino de língua vernácula, Travaglia (1998) apresenta quatro razões que o justificam: o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes; o domínio, pelo aluno, da norma culta/padrão e o aprendizado da modalidade escrita; a informação sobre o valor social da língua, em termos de forma e função; e o ensino de atividades de metalinguagem, voltadas ao desenvolvimento do raciocínio, principalmente. Ressaltamos, dessa forma, que o ensino de língua, de modo geral, objetiva favorecer nos estudantes a capacidade de comunicação, o que envolve o raciocínio, os processos mentais (KOCH, 2009), além da expressão nas modalidades oral e escrita, nas várias situações sociocomunicativas, por meio dos gêneros. De acordo com Marcuschi (2008), embora os PCNs mencionem o trabalho com os gêneros, tanto orais como escritos, formais e informais, “apenas alguns, de modo particular os mais formais, são lembrados em suas características básicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 207; BRASIL, 1997), como os gêneros de imprensa (notícia de jornal, reportagem, editorial), por exemplo. Vemos, portanto, que, durante a vida escolar, o estudante tem (ou deveria ter) grande contato com a língua padrão/formal, especialmente na modalidade escrita.

Assim, ao chegar à etapa do Ensino Superior, o aluno deveria dominar a escrita padrão. Mas será que é isso que ocorre? No intuito de discutir a respeito dessa questão, propomos uma investigação sobre a escrita na formação superior, com o objetivo de verificar o comportamento de um escrevente de TCC com a escrita, sendo esse gênero um requisito parcial para a conclusão de disciplinas, de curso superior e/ou obtenção de diploma, que exige do aluno uma escrita adequada à situação, pois ele estará sendo avaliado não apenas sobre seu conhecimento específico, mas também será levada em consideração sua capacidade de se comunicar de forma clara, objetiva, científica, correta do ponto de vista linguístico-gramatical, apresentação formal do texto etc.

Além disso, pretendemos abordar a relação entre a produção escrita acadêmica e a revisão textual (quando esta ocorre), no que tange à coesão textual, considerando, além disso, estar a revisão textual aliada, muitas vezes, à normalização técnica (ABNT), sendo de extrema importância para a formatação do gênero acadêmico. Partimos, então, do pressuposto de que textos acadêmicos devem obedecer a uma escrita formal e serem configurados de acordo com as particularidades técnicas que ajudam a caracterizar o gênero em questão. Nessa perspectiva, a revisão textual apresenta-se, conforme consideramos, como uma etapa da produção textual

(OLIVEIRA, 2016), que visa adequar o texto em vários aspectos. De acordo com Coelho e Antunes (2010), a atividade do revisor reúne, ainda, outros tipos de revisão: “i) revisão gráfica: [...] apresentação e a composição visual e material do texto; ii) revisão normalizadora: ajusta o texto às normas bibliográficas e editoriais; e iii) revisão temática: verifica a propriedade e a consistência das formulações de um texto” (COELHO; ANTUNES, 2010, p. 206-207), sobre um assunto. Dessa forma, na seção seguinte, tecemos importantes considerações sobre o gênero textual TCC, levando em consideração, especialmente, seu caráter interacional/comunicativo.

O gênero Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

O Trabalho de Conclusão de Curso, do ponto de vista técnico, representa “o resultado de um estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve obrigatoriamente ser emanado da disciplina, módulo, estudo independente, curso, programa e outros ministrados [...]” (ISKANDAR, 2015, p. 26). Na obra *Normas da ABNT comentadas para trabalhos científicos*, Iskandar (2015) aponta, ainda, o uso da conjugação verbal, além da organização do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), a utilização do verbo na forma impessoal e, como nota, informa que deve ser evitado o uso do verbo em primeira pessoa do singular ou do plural. No entanto, comumente, é bastante utilizada a conjugação do verbo na primeira pessoa do plural, o que parece ser bastante conveniente, uma vez que a pesquisa/o texto é produzido pelo estudante e sob a orientação de um professor (orientador). Destacamos as características técnicas porque elas são essenciais para a formatação desse gênero textual, entre outras características.

Além do exposto anteriormente, há ainda o aspecto linguístico-discursivo-gramatical e a função do TCC, pois, ao produzi-lo, o estudante e a instituição têm objetivos, quais sejam: apresentar a atividade avaliativa ao professor/curso, a fim de obter a titulação almejada, e avaliar o desempenho do estudante para conceder o título ou não, respectivamente. Sendo um gênero textual, o TCC representa um texto materializado em uma determinada situação comunicativa (MARCUSCHI, 2008), situada na academia, tendo uma finalidade prática, como já dissemos (formatura). Em uma dada situação sociocomunicativa, na qual há interação verbal, escrita especialmente, entre interlocutores, deve-se levar em consideração questões como: quem escreve, para quem escreve, de onde escreve, quais são os seus objetivos etc., pois as condições de produção, recepção e interpretação marcam o estudo do texto (BENTES, 2001), portanto, em termos de comunicação/interação, também o estudo dos gêneros.

De acordo com Bakhtin, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) [...] e cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), denominados gêneros do discurso. Conforme o autor, os gêneros podem ser classificados como primários e secundários, sendo os primários aqueles que se originam dos diálogos cotidianos: são os gêneros orais, mais simples. Já os secundários, têm sua origem “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2011, p. 263), ou seja, os gêneros escritos. O autor russo destaca, ainda, os elementos componentes dos gêneros – conteúdo temático, estilo da linguagem e estrutura composicional. Nesse sentido, podemos classificar o TCC como um gênero secundário, uma vez que presume maior complexidade de elaboração.

Sobre os elementos que compõem o gênero TCC, principalmente a respeito do estilo, podemos dizer que ele é mais fechado, não permitindo com facilidade a aparição da individualidade do autor, que deverá versar sobre um assunto, como já dissemos, utilizando uma linguagem escrita acadêmica, científica e formal. Entretanto, dizer que o TCC é um gênero relativamente fechado não implica dizer que o estilo individual não poderá aparecer, pois, “a própria escolha de determinada forma gramatical pelo falante [autor] é um ato estilístico” (BAKHTIN, 2011, p. 269), o que significa que o próprio gênero, por ser formal e acadêmico, pressupõe um estilo mais desenvolvido e organizado, portanto mais complexo.

Após caracterização do gênero textual TCC, discutimos, no tópico seguinte, a respeito do processo de produção de textos acadêmicos, da importância da etapa de revisão para a otimização/adequação desses textos, além da necessidade de atentarmos para o mecanismo da coesão, pois pode refletir na coerência.

O processo de produção de um TCC e a importância da coesão textual

De nossa experiência na docência e na revisão de textos em nível superior, podemos supor que produzir textos acadêmicos escritos seja mais *difícil* para os estudantes de graduação do que para os estudantes de pós-graduação, talvez em virtude da pouca experiência com a escrita de textos acadêmicos logo que chegam à universidade e também pelo fato da produção de um TCC ser um evento único que marca o final da graduação. Poderíamos considerar outras variáveis que favoreceriam as dificuldades de escrita desses estudantes, porém não serão discutidas aqui, pois, independentemente de possuir mais ou menos proficiência, todo indivíduo pode cometer equívocos na escrita, como falhas na digitação, deslizos gramaticais, produção de

ambiguidades, de obscuridades, além de comprometimento quanto à coesão e coerência, entre outros fatores.

Adotamos termos como *equivoco*, *deslize*, para nos referir aos supostos *erros* cometidos em textos escritos, pois concordamos com o que afirma Possenti (1996): “que a definição de erro é um problema complexo, e não apenas uma questão de norma gramatical da língua escrita” (POSSENTI, 1996, p. 30). Além disso, para se considerar o erro, deve-se considerar, antes de tudo, o critério social de valoração da língua (POSSENTI, 1996), compreendendo que o erro tem mais a ver com a não compreensão de um enunciado, não se fazer compreensível, do que não fazer concordâncias conforme regras gramaticais. Mas alertamos, também, para o fato de que, seja por motivos socioideológicos ou não, impera na academia, principalmente na modalidade escrita da língua, um uso formal; desse modo, nos espaços educacionais haverá sempre a preocupação com as formas linguísticas padronizadas.

Ressaltamos que em muitas universidades⁹², em praticamente todos os cursos de graduação, são oferecidas, por um semestre ou dois, disciplinas voltadas à prática da produção textual, nas quais são trabalhadas com os alunos as habilidades de leitura, oralidade e escrita, muito além de reflexão sobre gramaticalidade; no entanto, um semestre de aulas pode não ser suficiente para sanar as dificuldades daqueles que têm menos afinidade com a língua vernácula em sua modalidade escrita, sendo essencial, por parte do aluno, estudar, praticar a leitura e a escrita, enfim, se instrumentalizar linguisticamente. Assim, quando algumas dificuldades persistem, o auxílio de um revisor pode contribuir para a otimização da produção escrita.

Neste ponto, avistamos a revisão de textos acadêmicos (neste caso, o TCC) como uma etapa de construção do texto, ou seja, é nesta etapa que os problemas de ordem linguístico-gramaticais são suprimidos, corrigidos e, mais do que isto, questões relacionadas ao sentido tornam-se objeto de reflexão por parte dos parceiros envolvidos nessa etapa: autor e revisor. Dito de outra forma, a etapa de revisão do texto visa produzir uma versão considerada final para a apresentação ao professor ou banca examinadora, a fim de avaliar o texto produzido pelo estudante quanto à seleção da temática da pesquisa, sua relevância, delimitação da pesquisa, domínio conceitual, discussão teórica, uso da linguagem formal e científica, organização do texto, entre outras questões. No que se refere à organização, Iskandar (2015) afirma que o espaço acadêmico exige que os textos apresentem uniformidade, observando o uso de

⁹² Na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por exemplo, todos os cursos de graduação têm a disciplina Leitura e escrita de textos acadêmicos, no primeiro semestre.

linguagem científica, permitindo uma leitura ordenada, atraente e enquadrada nos parâmetros oficiais.

O revisor de textos, portanto, surge como a figura de um leitor com objetivos diferenciados: a ele não compete corrigir, avaliar (por meio de nota) ou mesmo ensinar o autor a escrever (D'ANDREA; RIBEIRO, 2010), mas, sim, contribuir para a construção do texto. Dessa forma, é por meio dos tipos de revisão que o profissional poderá sinalizar para o autor pontos de seu texto que merecem mais atenção, com destaque para os tipos indicativo e interativo⁹³ (RIBEIRO, 2009). Sobre o tipo interativo, destacamos que, mediante a ferramenta do editor de textos *Word Novo Comentário*, os parceiros poderão estabelecer um *diálogo* a respeito do texto. Essa ferramenta possibilita uma interação eficaz, levando em consideração o fato de que existem fatores que podem impossibilitar uma discussão pessoal (prazos muito curtos, dificuldades para encontros pessoais, distância em relação à localização geográfica etc.). Ademais, o uso dessa ferramenta tem sido muito utilizado pelos revisores não apenas no âmbito da revisão acadêmica, mas, também, nos espaços editoriais, favorecendo a reflexão, discussão e melhoramento do texto, uma vez que o revisor pode fazer questionamentos ao autor, além de propostas de substituição, reformulação de trechos ambíguos e/ou obscuros, com vistas ao favorecimento da construção e apreensão do sentido por parte dos futuros leitores.

Vale ressaltar que, quando separamos a revisão acadêmica da revisão que ocorre em espaços editoriais, não estamos marcando alguma diferença significativa na atividade, mas identificamos o revisor acadêmico como um indivíduo que, quase sempre, realiza a revisão de trabalhos acadêmicos, como TCCs, dissertações de mestrado e teses de doutorado, de forma autônoma (*Freelancer*), sem a intermediação de uma instituição (revista, jornal, editora) e lida constantemente com a linguagem formal acadêmica. De acordo com Oliveira (2016), o revisor de textos costuma ser um indivíduo com formação acadêmica em área que possua afinidade com a língua (Letras, Comunicação, Direito), com experiência em algum momento de sua vida com a edição de textos em espaços como revistas, jornais, editoras, lidando com textos acadêmico-científicos, literários, jornalísticos etc., além de possuir conhecimento dos gêneros textuais em sua modalidade escrita.

Nesse sentido, ao concentrar seu trabalho sobre textos acadêmicos, o revisor estará trabalhando com textos que apresentam uma linguagem mais formal, do ponto de vista

⁹³ A revisão do tipo indicativo caracteriza-se pela indicação, sinalização daquilo que deve ser ajustado no texto pelo autor; já a revisão do tipo interativo, é aquela que permite a interação ('diálogo') entre os interlocutores, por meio de questionamentos, sugestões e propostas do revisor ao autor, em balões interativos inseridos no texto, por meio de ferramenta do editor de textos *Word*.

normativo. Porém, como a atividade de revisão não se baseia na pura e simples aplicação de regras, outros aspectos chamam a atenção do revisor quando se trata de trabalhos, como um TCC produzido por um estudante de graduação que possui dificuldades em produzir textos na modalidade escrita, como, por exemplo, a articulação das informações por meio da coesão textual, foco de nossa investigação, uma vez que a falta dela pode transformar o texto em um amontoado de ideias sem relação umas com as outras, comprometendo, com isso, a compreensão do leitor.

A respeito do conceito de texto, acreditamos ser importante apresentar uma das considerações feitas por Koch, conforme citada por Bentes (2001), destacando, principalmente, o caráter interacional do texto:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto, como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 1997, p. 22 apud BENTES, 2001, p. 269).

Assim, no âmbito da revisão de textos acadêmicos, na parceria autor-revisor, como já dissemos, a interação estabelecida por meio da revisão interativa permite refletir e discutir sobre o próprio texto, a fim de apreender seu sentido ou de parte dele. Acreditamos que, quando o revisor se depara com um trecho ambíguo, obscuro ou desconectado das informações que o antecedem ou sucedem, ele tem a oportunidade de fazer questionamentos e/ou propostas ao autor para reformulação do trecho, levando-o a refletir sobre seus escritos, ao ter que responder ao revisor ou reformular ele mesmo o enunciado. Diante disso, afirmamos ser bastante comum observar nos textos, ou ouvir do próprio autor, certa dificuldade em relacionar as informações, parecendo, por vezes, que estão *soltas* no texto, formando um amontoado de ideias pertinentes, porém, não muito coesas, sem estarem *amarradas* entre si. Por isso, supomos que uma carência coesiva, em um texto acadêmico, como é o caso de um TCC, pode comprometer sua construção, gerando dificuldade de interpretação do sentido entre os interlocutores, uma vez que esse mesmo sentido se constrói na interação; sendo assim, a revisão pode contribuir para a intervenção em problemas dessa natureza.

Segundo Koch, a coesão “pode ser descrita como ‘o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual encontram-se interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido’” (KOCH, 1997, p. 35 apud BENTES, 2001, p. 270, destaque da autora). Para Antunes (2010, p. 35), “a

coesão concerne aos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de inter-relação, de ligação, de encadeamento entre vários segmentos [...] pela coesão se promove a continuidade do texto que, por sua vez, é uma das condições de sua continuidade”. A coesão, juntamente com outros fatores (coerência, informatividade, intertextualidade etc.), é considerada um fator ou elemento de textualidade, sendo esta “a característica estrutural das atividades sociocomunicativas” (ANTUNES, 2010, p. 29).

Para melhor discutir sobre o aspecto coesão no gênero acadêmico TCC, submetido à revisão textual, adotamos os pressupostos discutidos por Costa Val (1999), com base em Beaugrande e Dressler (1983) e Charolles (1978). Na obra *Redação e textualidade* (1999), Costa Val analisa redações de vestibular de candidatos ao curso de Letras, do ano de 1983, levantando e relacionando teorias da Linguística Textual, abordando questões sobre texto, textualidade, fatores de textualidade, recursos de textualidade, a fim de propor, com base nos resultados de suas análises, sugestões para o ensino de redação na escola. Além disso, para a análise de um trecho de TCC, que apresentamos neste estudo, abordamos, também, a utilização do recurso coesivo caracterizado pela retomada, ou seja, o uso da anáfora encapsuladora, conforme considerações feitas por Conte (2003, p. 178), que caracteriza esse tipo de recurso como “paráfrase resumidora de uma porção precedente”, apresentando características como retomada de uma informação anterior, sendo, também, um elemento novo no texto, permitindo, assim, sua organização e interpretação.

Costa Val (1999), portanto, define o texto “[...] ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (COSTA VAL, 1999, p. 3). Por semântica, compreende a coerência e, por formal, entende a coesão, sendo a coesão e a coerência dois dos sete fatores de textualidade, conforme Beaugrande e Dressler (1983), caracterizando a textualidade como o conjunto de características que fazem de um texto um texto – que permitem sua boa compreensão. Entendemos, pois, a relevância de todos os fatores de textualidade, considerando a estreita relação que se estabelece entre eles, especialmente entre coesão e coerência, uma vez que “a coesão é a manifestação linguística da coerência” (COSTA VAL, 1999, p. 6), o modo como os conceitos são expressos na superfície textual.

Quanto à relação entre a pertinência da coesão textual em trabalhos acadêmicos como o TCC e o que se observa por meio da revisão textual, destacamos o caráter um tanto *solto* das informações, em alguns textos, ou melhor, informações sendo dispostas sem que haja um elo entre as sentenças, no intuito de exprimir relações de continuidade, progressão, não contradição

ou articulação (COSTA VAL, 1999). É comum, ao revisar TCCs, embora seja uma produção escrita situada em nível de formação superior, observar fragilidades textuais do tipo: apresentação de conceitos a respeito de determinados objeto de estudo, e considerações a seu respeito, sem especificar relações de oposição, causa, consequência, confirmação (no entanto, em virtude de, logo, assim sendo etc. – apenas para exemplificar situações).

Utilizamos, anteriormente, expressões como conjunções para exemplificar os modos linguísticos (gramaticais), portanto coesivos, para se expressar de forma coerente em textos de natureza acadêmica escrita como o TCC, mas destacamos que o fenômeno da coesão pode se manifestar por meio de mecanismos gramaticais e lexicais, ou seja, representando os mecanismos gramaticais: pronomes anafóricos, artigos, elipses, a concordância, a relação entre tempos verbais, as conjunções; já os lexicais: reiteração, substituição, associação (COSTA VAL, 1999).

Vale lembrar que a presença ou pertinência desses mecanismos coesivos se relaciona em grande medida com o gênero ao qual estejamos nos referimos, pois, conforme Costa Val, “o que é qualidade num texto argumentativo formal poderá ser defeito num poema, ou numa história de suspense, ou numa conversa de botequim, por exemplo” (COSTA VAL, 1999, p. 14). O trecho, a seguir, do texto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos, ilustra muito bem a existência de um texto coerente, em que se articulam diversas palavras (substantivos), sem apresentar elos entre si (coesão), mas completamente compreensíveis em sua relação.

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, telefone, agenda, copo com lápis, caneta, blocos de notas, espátula, pastas, caixa de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo. [...] ⁹⁴.

Diante disso, vemos que em um texto de natureza literária é possível não haver a presença de elos coesivos, porém, sem riscos de torná-lo incoerente ou inadequado. Entretanto, no caso de um TCC, não seria possível produzir um texto sem recorrer ao mecanismo de coesão de forma explícita, a fim de dar conta da dissertação-argumentação a respeito de um assunto.

⁹⁴ Disponível em: <<http://www.pucrs.br/gpt/substantivos.php>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

Mesmo porque a própria escrita acadêmica, formal, exige um vocabulário mais apurado. Trata-se de uma exigência do próprio estilo do gênero escrito acadêmico, uma vez que “tanto os estilos individuais quanto os da língua satisfazem aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, 268).

Na próxima seção, apresentamos nossa análise, referente a um TCC em etapa de revisão, dando destaque para a maneira como é trabalhada a utilização de recursos coesivos no processo de produção do texto.

TCC em etapa de revisão: análise

Agora, vejamos como as considerações feitas acima sobre a escrita acadêmica, sobre a etapa de revisão e sobre as fragilidades textuais que destacamos, especialmente em relação à coesão textual, podem ser aplicadas ao TCC produzido por um estudante da área de Enfermagem.

Analisamos, aqui, um trecho que recortamos de um Trabalho de Conclusão de Curso enviado – por *e-mail* – pelo autor ao revisor para que fosse realizada a revisão textual e fossem observadas algumas questões técnicas (normas da ABNT), conforme o próprio autor solicitava por *e-mail*. Trata-se, portanto, de um TCC a ser apresentado como requisito parcial para a conclusão de graduação, concentrado na área de saúde – enfermagem especificamente. Nesse sentido, como podemos perceber, por meio da Figura 1, a seguir (um recorte do corpo do texto, apresentando quatro parágrafos presentes na fundamentação teórica), o texto se encontrava bastante desconfigurado: sem entrada em primeira linha, alinhado à esquerda e não justificado, o espaço entre linhas não estava ajustado, entre outras questões de organização. Quanto à apresentação das informações, estava de forma *solta*, sem a devida relação de umas com as outras. Destacamos que, no tocante à revisão, a Figura 1 representa a *primeira versão* do texto, isto é, apenas o texto produzido pelo autor, a ser lida/revisada pelo profissional.

Figura 1 – Recorte de trechos/parágrafos de TCC (antes da revisão)

O tratamento deve ser mantido por alguns meses após o fim dos sintomas, para que se diminua os riscos de recaída.

Um período mínimo de 24 semanas após remissão dos sintomas fóbicos-sociais tem sido considerado adequado para evitar possíveis recaídas (Kessler, 2004))

Os bons hábitos alimentares, com acompanhamento especializado de um nutricionista, assim como a prática regular de exercícios físicos, se mostrou de fundamental importância no bom prognósticos do pacientes.

Durante algumas análises realizadas nos EUA, a prática regular de exercícios físicos está relacionado a baixa frequência de episódios de ansiedade e a depressão.(Pitts, 1967).

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Esse trecho é um bom exemplo, pois o autor está discutindo sobre o uso indiscriminado de medicamentos e, no trecho, aborda o *tratamento*, a adoção de *bons hábitos alimentares* e a *prática regular de exercícios* como essenciais para a melhoria da saúde e diminuição da ansiedade e estresse, de forma que sabemos do que está tratando, mas as informações parecem topicalizadas, como se cada uma abordasse um assunto, separadamente. Além disso, quando lemos cada parágrafo, da forma como estão dispostos, temos a impressão de que o trecho apresenta uma listagem de considerações a respeito do tratamento da dependência medicamentosa, como se fosse uma listagem de recomendações para tratamento médico, e não parágrafos, visto que são bastante curtos, apresentando pouca discussão.

Quanto aos parágrafos serem curtos, apresentando poucas considerações sem maiores discussões, destacamos a relevância de se atentar para o critério da informatividade, também mobilizado por Costa Val, ou seja, “[...] a capacidade do texto de acrescentar ao conhecimento do receptor informações novas e inesperadas” (COSTA VAL, 1999, p. 30-31). Estamos nos referindo à capacidade do produtor do texto em discutir sobre determinado assunto, tomando por base a literatura que versa sobre o tema, incluindo a visão proposta por sua pesquisa, apresentando uma discussão mais aprofundada, menos superficial, menos óbvia, a fim de prender a atenção do leitor (COSTA VAL, 1999).

Consideramos, ainda, quanto à organização das informações em textos escritos, os processos mentais aí envolvidos, ou seja, produzir um texto implica, antes de sua expressão escrita ou oral, o acesso aos conhecimentos que se encontram na mente, a organização do pensamento, a reflexão, a identificação dos gêneros etc., pois “o processamento textual é estratégico” e “as estratégias cognitivas são estratégias de uso do conhecimento” (KOCH, 2009, p. 25-26). Assim, podemos dizer que, ao escrever parágrafos como os do exemplo acima, o autor do TCC demonstrou uma utilização dos conhecimentos sem a devida articulação de uns

com os outros; embora o estudante tenha tomado como base outros autores, citados por ele (*Kessler e Pitts*), como ocorre no gênero científico, ou seja, utilizar a citação para dar autoridade ao texto científico, uma vez que é uma característica dos gêneros acadêmicos dialogar com outros autores, a fim de fundamentar sua discussão, ele não acrescentou novidade aos dados, apenas *lançou* as ideias de forma topicalizada, sem uma maior discussão, sem ligar, relacionar uma coisa à outra, infringindo os recursos da continuidade, progressão e articulação, em certa medida.

A Figura 2, a seguir, representa a versão na qual foram empreendidas as intervenções pelo revisor, compreendendo acentuação de palavras, ajuste de pontuação, de concordância, deslocamentos, junção de parágrafos e, principalmente, inserção de palavras e até trechos inteiros, contribuindo, assim, para a construção do texto e, conseqüentemente, de seu sentido. É importante destacar que, segundo o revisor, esta versão foi enviada ao autor para apreciação, solicitando que observasse as intervenções dos tipos indicativo (os trechos em vermelho) e interativa (um balão no qual solicitava ao autor que observasse o trecho no final do último parágrafo, escrito pelo revisor, concordando ou não). O autor aceitou as intervenções, tanto linguísticas quanto técnicas. Assim, a Figura 2 representa a *segunda versão* do texto no processo de revisão, podendo haver outras versões até se chegar a uma versão considerada *final*. No caso do TCC analisado, esta versão, representada pela segunda figura, foi encaminhada para o autor para que apreciasse as alterações e empreendesse ajustes propostos pelo revisor, gerando, portanto, uma *terceira versão*, que, por sua vez, foi encaminhada ao revisor, após os ajustes, a fim de realizar uma leitura final e rever aspectos técnicos, sendo esta a *quarta versão* do texto na etapa de revisão. Ao longo dessa construção do texto, conforme análise do material, o trabalho entre os parceiros parece ter ocorrido harmoniosamente; em outras palavras, as intervenções do revisor pareceram pertinentes aos anseios do autor, pois assim ele considerou.

Figura 2 – Recorte de trechos/parágrafos de TCC (após a revisão)

Destaca-se que o tratamento deve ser mantido por alguns meses após o fim dos sintomas, para que se diminuam os riscos de recaída. Um período mínimo de 24 semanas após remissão dos sintomas fóbicos-sociais tem sido considerado adequado para evitar possíveis recaídas (Kessler, ~~KESSLER~~, 2004).

Ademais, os bons hábitos alimentares, com acompanhamento especializado de um nutricionista, assim como a prática regular de exercícios físicos, se mostrou de fundamental importância para o bom prognóstico dos pacientes.

De acordo com Pitts (1967), durante algumas análises realizadas nos EUA, notou-se que a prática regular de exercícios físicos está relacionado à baixa frequência de episódios de ansiedade e de depressão. Isso nos leva a crer que o tratamento com o uso de fármacos aliado a hábitos alimentares saudáveis e prática de exercícios pode proporcionar uma recuperação mais eficiente desses pacientes.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Analisando o trecho do TCC, revisado, podemos notar que as intervenções foram empreendidas pelo profissional no sentido de preencher possíveis lacunas e relacionar as informações, levando o leitor a compreender que tudo o que fora dito nos três parágrafos se relacionam na medida em que a redução do uso abusivo de medicamentos ocorre mediante a adoção de tratamento para a diminuição de sintomas *fóbico-sociais*, de hábitos alimentares saudáveis e da prática de exercícios. Para isso, primeiro, juntou o primeiro e o segundo parágrafos, evitando a aparência de tópicos. Nesse sentido, destacamos a inserção do advérbio *ademais*, no segundo parágrafo, promovendo uma associação entre o que fora dito no parágrafo anterior e, mais do que isso, contribuindo para a continuidade do texto, de forma fluida. No terceiro parágrafo, ao inserir a expressão *de acordo com*, deslocando também o sobrenome do autor do final para o início do parágrafo, o revisor novamente promoveu a articulação do parágrafo com o que estava sendo discutido, confirmando os dados e promovendo a continuidade do texto.

Ainda no último parágrafo, no final, o revisor escreve um novo trecho, retomando o que fora dito, exprimindo o ponto de vista adotado na pesquisa: *que o tratamento com o uso de fármacos aliado a hábitos alimentares saudáveis e prática de exercícios pode proporcionar uma recuperação mais eficiente desses pacientes*. Notemos que no início do trecho ele (o revisor) registra *isso nos leva a crer*, sendo o pronome demonstrativo ‘isso’ um mecanismo gramatical de retomada, isto é, uma anáfora encapsuladora. De acordo com Conte (2003, p. 178), ela “é um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumidora para uma porção precedente do texto”. E mais: não serve apenas para resumir um conteúdo precedente, mas também funciona retroativamente como um recurso de integração

semântica, organização da estrutura discursiva, e representa um recurso de interpretação do texto (CONTE, 2003), contribuindo, assim, para a coerência textual.

Nesse sentido, o pronome anafórico assume, no texto, a função de expressão referencial. De acordo com Cavalcante (2012), a referenciação é um fenômeno textual e discursivo de extrema relevância para a constituição do sentido, e se caracteriza pelo ato de se referir a algo. A autora destaca, ainda, que a atividade de referenciar consiste em uma negociação entre interlocutores, sendo uma atividade de natureza sociocognitiva. Em outras palavras, a compreensão desse fenômeno depende de um processo intersubjetivo, no qual entra em cena a bagagem de conhecimentos dos participantes, por meio de um trabalho cognitivo, intelectual, realizado com base em pistas cotextuais (CAVALCANTE, 2012).

Como é possível observar, o gênero acadêmico TCC é mais complexo do ponto de vista do estilo, da linguagem mais formal, da utilização do recurso coesivo, se comparado ao texto literário citado anteriormente. No texto *Circuito fechado*, a ausência de elementos coesivos não compromete a construção do sentido; já no trecho do TCC, em virtude da necessidade de revisão do texto, percebemos, também, a necessidade de uso dos mecanismos gramaticais para a melhor construção/apreensão do sentido do texto, pois diferentemente do texto literário, que apresenta uma sucessão de atividades e fatos do dia a dia de um indivíduo, no TCC – texto em que se disserta, descreve, argumenta – são expressas relações entre conceitos e ideias, a fim de discutir sobre um tema cientificamente.

Vale lembrar que a coesão é considerada a expressão da coerência no plano linguístico (COSTA VAL, 1999). Dessa forma, podemos dizer que ao operar as intervenções no texto, principalmente as inserções, mediante etapa de revisão, conforme trecho apresentado, houve uma ampliação do texto, visto que, ao torná-lo mais coeso, tornou-se também mais coerente, com o estabelecimento de relações entre os enunciados, favorecendo, portanto, a construção do sentido.

Se considerarmos a função dos elementos coesivos: *juntar, unir, ligar*, a fim de promover a coerência e dar continuidade ao texto, bem como as expressões *destaca-se que, ademais, de acordo com, isso*, conforme destacadas na figura 2, que promovem a relação entre pontos do texto, correlacionando-os (apenas para exemplificar o requisito articulação do mecanismo coesivo), veremos que se trata de muito mais do que juntar um termo a outro, mas promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso (COSTA VAL, 1999), uma vez que a coesão pode ser entendida como a expressão da própria coerência – o sentido.

Diante de nossas análises e reflexões sobre a carência de recursos coesivos em um TCC, supomos que essa fragilidade possa ser reflexo de uma educação que se funda no ensino de classes gramaticais, por meio do qual se decoram, por exemplo, os tipos de conjunções e as palavras que exprimem seu valor (conjunções adversativas: e, nem, mas etc.), separadamente ou localizadas no interior de frases descontextualizadas. Conforme Bakhtin (2011), nos comunicamos por meio de enunciados que se estabilizam nos gêneros textuais, logo nos comunicamos utilizando textos, não frases. É dentro do texto e no funcionamento da língua, no ato da comunicação, que a expressão das conjunções e outras expressões ganham significado para os interlocutores. Não estamos dizendo aqui que a escola não esteja cumprindo seu papel ou cumprindo de forma *errada*, mas o trato com o texto na escola parece ser ainda insuficiente, especialmente quando nos deparamos com escritos de alunos em nível de graduação que apresentam uma carência produtiva no que se refere ao recurso da coesão textual e, conseqüentemente, a coerência, na modalidade escrita acadêmica formal.

Com base na prática da revisão textual, é possível perceber que muitos estudantes de nível superior ainda apresentam dificuldade em lidar com o texto escrito, o que pode ser constatado também pelos professores. Assim sendo, propomos que, por meio da revisão de textos acadêmicos, é possível observar essas deficiências, pois o revisor, na condição de “leitor profissional que dá tratamento aos textos” (SALGADO, 2017, p. 14), realiza um trabalho que implica a análise da produção escrita, identificação de possíveis problemas e, diante disso, propõe alternativas que possam contribuir para a otimização do texto, como reformulações, substituições, supressões, deslocamentos de trechos etc. (OLIVEIRA, 2016).

Conclusão

No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas tem como objetivo desenvolver nos alunos habilidades como leitura e escrita, além de ampliar a competência comunicativa e o raciocínio, como aponta Travaglia (1998) e como apontam os PCNs de língua portuguesa (BRASIL, 1997). Ademais, conforme destaca Possenti (1996; 2006), cabe à escola ensinar aos estudantes a linguagem de prestígio, tanto oral como escrita, para que possam chegar aos espaços de prestígio, uma vez que já conhecem outras formas de falar e escrever, consideradas popular, familiar etc.

Dessa forma, levamos em consideração que, desde as séries iniciais do processo de escolarização até chegarem à etapa de graduação, os alunos estão em contato com a escrita

padrão; logo, é de se esperar que eles dominem essa variedade, e, ao chegarem à universidade, não tenham tanta dificuldade em apreender os gêneros acadêmicos – formais. No entanto, seja por meio da experiência como docentes ou como revisores de textos, percebemos, ainda, muitas dificuldades em lidar com o texto escrito formal, em estudantes de graduação.

De nossa parte, mostramos, com o trecho de um TCC posto em revisão, que o aluno universitário em questão apresentou ao revisor um texto solto, topicalizado, com pouca progressão e continuidade textuais, sem a utilização de recursos coesivos que poderiam enriquecer seu trabalho, além de estar quase totalmente fora dos padrões de configuração propostos pela ABNT para textos acadêmicos, sendo uma das exigências para a apresentação desse tipo de trabalho. Nesse sentido, o revisor contribuiu para a otimização do texto, pois, na condição de leitor profissional, especializado, pode identificar problemas, como carências na coesão textual, que podem afetar sua coerência, dentre outros aspectos, como os referentes às normas da ABNT, sugerindo soluções e, também, realizando intervenções. Propomos, portanto, que a revisão textual pode ser uma grande aliada no processo de produção escrita, especialmente no caso de textos a serem levados a público, como os gêneros acadêmicos.

Referências

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In.: **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v. 1/ Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes (orgs.). São Paulo: Cortez, 2001, p. 245-282.

BOSCO, Z. R. **A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita**. Cefiel/IEL/Unicamp. Campinas-SP: REVER – Produção Editorial, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997. 144p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

CAVALCANTE, M. M. Referenciação e compreensão de textos. In: **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

COELHO, S. M.; ANTUNES, L. B. Revisão textual: para além da revisão linguística. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 205-224, 1º sem. 2010. Disponível em:

<file:///G:/Revista%20Scripta/REVISÃO%20TEXTUAL%20PARA%20ALÉM%20DA%20REVISÃO%20LINGUÍSTICA.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2017.

CONTE, M-E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto: Cortez, 2003, p. 177-190.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999. – (Texto e linguagem)

D' ANDREA, C. F. B.; RIBEIRO, A. E. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Revista Veredas online** – atemática – 1/2010, p. 64-74 – PPG Linguística/UFJF (ISSN 19822243). Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/08/ARTIGO-5.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

ISKANDAR, J. I. **Normas da ABNT: comentadas para trabalhos científicos**. 5ª edição. Curitiba: Juruá, 2012, 98p. – 2ª impressão.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.: - (Educação linguística; 2)

OLIVEIRA, R. R. F. **Revisão de textos: da prática à teoria**. Natal, RN: EDUFRN, 2016. 159p.: PDF. Disponível em: <<http://repositorio.efrn.br/jspui>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. – 4ª ed. – São Paulo: Ática, 2006, p. 47-58.

RIBEIRO, A. E. Revisão de textos e “diálogo” com o autor: abordagens profissionais do processo de produção e edição textual. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Educação. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 - 7 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2050-1.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

SALGADO, L. S. **Quem mexeu no meu texto?** Questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual. 1ª ed. Divinópolis, MG: Artigo A, 2017. 146 p.

SILVA, K. A.; PILATI, E.; DIAS, J. F. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 975-994, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n4/a08v10n4.pdf>>. Acesso em 27 fev. 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

WAAL, D. V. D. Gramática e o ensino da língua portuguesa. **IX Congresso Nacional de Educação** – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de Outubro de

2009 – PUCPR, p. 983-994. Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2003_1006.pdf>. Acesso em:
27 fev. 2017.