

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG**

**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E REVISÃO TEXTUAL: O PROCESSO  
DE PRODUÇÃO DO TRABALHO DE CURSO**

**Anápolis-GO**  
**2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG**

**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:**  
**PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E REVISÃO TEXTUAL: O PROCESSO  
DE PRODUÇÃO DO TRABALHO DE CURSO**

**Anápolis-GO**  
**2014**

**KELLY FERREIRA DOS SANTOS**

**ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E REVISÃO TEXTUAL: O PROCESSO  
DE PRODUÇÃO DO TRABALHO DE CURSO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagens e Práticas Sociais.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gláucia Vieira Cândido**

**Anápolis-GO  
2014**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Gláucia Vieira Cândido (UFG)  
Orientadora

---

Professora Doutora Maria Eugênia Curado (UEG)  
Examinadora Interna

---

Professora Doutora Risoleide Rosa Freire de Oliveira (UERN)  
Examinadora Externa

---

Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho (UFG)  
Examinador Externo – Suplente

---

Professora Doutora Barbra do Rosário Sabota (UEG)  
Examinadora Interna – Suplente

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, por apoiar meus estudos e minhas escolhas, sempre.

À minha orientadora, Dra. Gláucia Vieira Cândido, pelos inúmeros e-mails e telefonemas, madrugada adentro. Agradeço, principalmente, pelos caminhos, reflexões e infinita paciência.

Aos professores que direta ou indiretamente fizeram parte dessa caminhada, especialmente Barbra Sabota, Marco Antônio Rosa, Sóstenes Lima, Ewerton Freitas, Shirley Mattos, Leosmar Silva e Sinval Filho.

Aos colegas de curso, Návia Costa e Jean Isídio, que tornaram essa experiência mais divertida e enriquecedora. Aos amigos, que me apoiaram (e me suportaram) nesses dois anos e outros mais, Cindy Michelle, Mariana Mattos, Layssa Silva, Juliana Prado, Michelle Nascimento, Samara Freitas, Danielle Lopes e Thiago Rodrigues.

À banca de qualificação e defesa, Dra. Risoleide Rosa Freire de Oliveira e Dra. Maria Eugênia Curado, pelos comentários essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

## RESUMO

SANTOS, Kelly Ferreira. **Orientação acadêmica e revisão textual: o processo de produção do Trabalho de Curso**. 2014. 112p.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2014.

Orientadora: Dra. Gláucia Vieira Cândido

Defesa: 24 de março de 2014.

Esta dissertação, inserida no campo de Linguagem e Práticas Sociais, tem o propósito de apresentar um estudo sobre a revisão textual no contexto de orientação acadêmica – mais especificamente as intervenções do orientador no processo de produção do Trabalho de Curso (TC), em nível de graduação. Nesta pesquisa, a ênfase recai, por questões de delimitação do tema, sobre o professor da área de Letras, pelo fato de este profissional ser, em geral, considerado apto a realizar trabalhos de revisão de texto escrito, ainda que não tenha passado por treinamento específico – e, sendo assim, no processo de orientação de TC se apoie somente em sua facilidade de entender e “dominar” a língua materna. Com esta pesquisa, busca-se responder as seguintes perguntas: 1) o orientando-autor apresenta dificuldades na composição do TC, relativas a aspectos linguísticos, formais e de conteúdo?, 2) qual perfil de atuação o professor assume predominantemente no processo de orientação do trabalho escrito: de orientador, revisor ou coautor?, 3) de que forma a orientação e a revisão são feitas, ou seja, quais são os recursos e os suportes utilizados para tal? Após aplicação de questionário referente a hábitos de orientação, para professores de uma IES do estado de Goiás, foram selecionados três professores-orientadores, cada qual com um tipo preferido de suporte para as intervenções: a) impresso, b) impresso e digital e c) digital. O *corpus* de análise foi composto por três TCs – disponibilizados por um orientando de cada professor escolhido –, incluindo suas diversas fases de produção, uma vez que esta pesquisa considera a escrita como processo, não produto. A análise dos dados constituídos mostrou que os alunos tiveram, principalmente, problemas de língua e forma, de modo que os três orientadores se assumiram predominantemente como revisores dos TCs que orientaram. Para tal, recorreram às seguintes operações linguísticas: inserção, supressão, adição e deslocamento de comentários, trechos e/ou palavras. A depender do suporte escolhido, os orientadores puderam lançar mão de recursos como inserção de comentários, controle de alterações, destaques e comentários feitos em cores diferentes. No trabalho impresso, o uso desses recursos depende de uma boa caligrafia e uma boa organização, para não confundir o aluno. No trabalho digital, esses recursos favorecem a organização das intervenções, mas são mais eficazes quando combinados. Nesse sentido, observou-se que a produção de um TC é um processo complexo, que precisa do acompanhamento de um leitor qualificado, como o orientador acadêmico, e de um revisor profissional, já que a familiaridade com o texto pode prejudicar a revisão feita pelo próprio autor, além de expor suas dificuldades linguísticas – pois, mesmo que o autor tenha amplos conhecimentos da língua, se ele ler várias vezes o mesmo texto, inconscientemente acabará realizando, na sequência, uma leitura técnica, o que poderá ocasionar a não percepção de novos erros. Uma leitura “nova”, que não esteja tão fortemente ligada à autoria e ao que foi escrito, poderá, mais eficazmente, detectar imperfeições no texto. Acredita-se, no entanto, que essa função não cabe ao orientador e sim ao profissional do texto.

Palavras-chave: Revisão de texto. Orientação acadêmica. Trabalho de Curso.

## ABSTRACT

SANTOS, Kelly Ferreira dos. **Orientação acadêmica e revisão textual: o processo de produção do Trabalho de Curso.** 2014. 112p.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2014.

Orientadora: Dra. Gláucia Vieira Cândido

Defesa: 24 de março de 2014.

This dissertation, inserted into the field of Language and Social Practices, has the purpose of presenting a study about text revision in the context of academic advising – more specifically the advisor’s interventions in the process of End-of-course Work (EW), in undergraduation. In this research, the emphasis lies, for a matter of theme delimitation, on the teacher of Language Arts. This professional is generally considered able to carry out written textual revision works, even though he/she had not undergone any specific training and thus the advising process relies on the ability to understand and “dominate” the mother language. We seek to answer the following questions in this research: 1) Does the advisee-author show difficulties in EW composition concerning linguistic, formal and content aspects?, 2) What is the profile of activity the professor predominantly adopts along the written work advising process: advisor, revisor or co-author?, 3) How is the advising and revision process made, that is, what are the resources and the support used? After administering a questionnaire referring to the advising habits with professors from a Higher Education Institution in the state of Goiás, three advisor-professors were selected based on their preferred type of advising: a) printed, b) printed and digital and c) digital. The *corpus* of analysis was composed by three EW – provided by an advisee from each professor –, including its several production phases, since this research considers writing as a process, not a product. Data analysis showed that students mainly had language and form problems, so the three advisors assumed themselves predominantly as revisors of the EW they advised. For this, they resorted to the following linguistic operations: insertion, supression, addition and shift of comments, excerpts and/or words. Depending on the chosen support, the advisors could make use of comment insertions, alteration control, highlights and comments made in different colors. In the printed work, the use of these resources depends on good handwriting and organization, not to confound the student. In the digital work, these resources favor the organization of the interventions, but are more effective when previously agreed. In this sense, it was observed that the production of a EW is a complex process, which demands the guidance of a qualified reader, such as the academic advisor, and a professional revisor, since the text familiarity can impair the revision made by the own author. Besides it can expose his/her linguistic difficulties. Even if the author has great knowledge about the language and reads the same text many times, he/she will unconsciously do a technical reading, which may cause the misperception of new mistakes. A “new” reading, not strictly related to the authorship and to what has been written, may detect text imperfections more effectively. It is believed, however, that this is not up to the advisor, but to the text professional.

Key words: Text revision. Academic revising. End-of-course work.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1. Metodologia .....	13
2. Produção textual .....	16
3. Revisão textual.....	18
4. Justificativa da pesquisa.....	22
<b>CAPÍTULO I – A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO TRABALHO DE CURSO (TC)</b> .....	24
1.1. Concepções de texto .....	24
1.2 Gêneros discursivos e gêneros textuais.....	25
1.3 Gêneros acadêmicos .....	27
1.4 Trabalho de Curso (TC).....	30
1.5 Orientador e orientação acadêmica.....	32
1.6 Suportes de orientação acadêmica .....	35
<b>CAPÍTULO II – A REVISÃO TEXTUAL E O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO TRABALHO DE CURSO (TC)</b> .....	39
2.1 A revisão textual .....	39
2.2 A revisão do TC .....	41
2.2.1 <i>O aluno: autor e revisor do TC</i> .....	41
2.2.2 <i>O profissional do texto: revisor do TC</i> .....	44
2.2.3 <i>O professor: orientador e revisor do TC</i> .....	45
2.3 A autoria e a coautoria .....	50
<b>CAPÍTULO III – ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO TRABALHO DE CURSO</b> .....	52
3.1 Condições de produção, recepção e circulação dos TCs .....	54
3.2 Orientador e orientando A .....	56
3.2.1 <i>Caráter das intervenções</i> .....	56
3.2.2 <i>Tipos de revisão</i> .....	59
3.2.3 <i>Operações linguísticas</i> .....	60
3.2.4 <i>Perfil de atuação</i> .....	62
3.3 Orientador e orientando B.....	64
3.3.1 <i>Caráter das intervenções</i> .....	64



3.3.2 Tipos de revisão .....	70
3.3.3 Operações linguísticas .....	74
3.3.4 Perfil de atuação .....	78
3.4 Orientador e orientando C.....	83
3.4.1 Caráter das intervenções .....	83
3.4.2 Tipos de revisão .....	87
3.4.3 Operações linguísticas .....	90
3.4.4 Perfil de atuação .....	93
3.5 Breve análise de reescrita .....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	102
REFERÊNCIAS .....	107
APÊNDICE .....	112

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Intervenção fictícia em trabalho impresso .....	36
Figura 2 - Intervenção fictícia em trabalho digital (1).....	36
Figura 3 - Intervenção fictícia em trabalho digital (2).....	37
Figura 4 - Intervenções do orientador A (1) .....	57
Figura 5 - Intervenções do orientador A (2) .....	58
Figura 6 - Intervenções do orientador A (3) .....	59
Figura 7- Intervenções do orientador A (4) .....	60
Figura 8 - Intervenções do orientador A (5) .....	61
Figura 9 - Intervenções do orientador A (6) .....	62
Figura 10 - Intervenções do orientador A (7) .....	63
Figura 11 - Intervenções do orientador A (8) .....	63
Figura 12 - Intervenções do orientador B (1) .....	65
Figura 13 - Intervenções do orientador B (2) .....	66
Figura 14 - Intervenções do orientador B (3) .....	67
Figura 15 - Recursos do orientador B (1) .....	68
Figura 16 - Intervenções do orientador B (4) .....	68
Figura 17 - Intervenções do orientador B (5) .....	69
Figura 18 - Recursos do orientador B (2) .....	70
Figura 19 - Intervenções do orientador B (6) .....	70
Figura 20 - Intervenções do orientador B (7) .....	71
Figura 21 - Intervenções do orientador B (8) .....	71
Figura 22- Intervenções do orientador B (9) .....	72
Figura 23 - Intervenções do orientador B (10) .....	73
Figura 24 - Intervenções do orientador B (11) .....	73
Figura 25 - Intervenções do orientador B (12) .....	74
Figura 26 - Intervenções do orientador B (13) .....	74
Figura 27 - Intervenções do orientador B (14) .....	75
Figura 28 - Intervenções do orientador B (15) .....	76
Figura 29 - Intervenções do orientador B (16) .....	76
Figura 30 - Intervenções do orientador B (17) .....	77
Figura 31 - Intervenções do orientador B (18) .....	77
Figura 32 - Intervenções do orientador B (19) .....	78
Figura 33 - Intervenções do orientador B (20) .....	79
Figura 34 - Intervenções do orientador B (21) .....	80
Figura 35 - Intervenções do orientador B (22) .....	80
Figura 36 - Intervenções do orientador B (23) .....	81
Figura 37 - Intervenções do orientador B (24) .....	82
Figura 38 - Intervenções do orientador C (1) .....	84
Figura 39 - Intervenções do orientador C (2) .....	85
Figura 40 - Intervenções do orientador C (3) .....	85
Figura 41 - Intervenções do orientador C (4) .....	86

Figura 42 - Intervenções do orientador C (5) .....	87
Figura 43 - Intervenções do orientador C (6) .....	88
Figura 44 - Intervenções do orientador C (7) .....	88
Figura 45 - Intervenções do orientador C (8) .....	89
Figura 46 - Intervenções do orientador C (9) .....	89
Figura 47 - Intervenções do orientador C (10) .....	90
Figura 48 - Intervenções do orientador C (11) .....	90
Figura 49 - Intervenções do orientador C (12) .....	91
Figura 50 - Intervenções do orientador C (13) .....	92
Figura 51 - Intervenções do orientador C (14) .....	92
Figura 52 - Intervenções do orientador C (15) .....	93
Figura 53 - Intervenções do orientador C (16) .....	94
Figura 54 - Intervenções do orientador C (17) .....	94
Figura 55 - Intervenções do orientador C (18) .....	95
Figura 56 - Intervenções do orientador C (19) .....	95
Figura 57 - Intervenções do orientador C (20) .....	96
Figura 58 - Intervenções do orientador A (9) .....	98
Figura 59 - Intervenções do orientador A (10) .....	98
Figura 60 - Intervenções do orientador B (25) .....	99
Figura 61 - Intervenções do orientador B (26) .....	99
Figura 62 - Intervenções do orientador C (21) .....	100
Figura 63 - Intervenções do orientador C (22) .....	100
Figura 64 - Intervenções do orientador C (23) .....	100
Figura 65 - Intervenções do orientador C (24) .....	101

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Intervenções empregadas na primeira versão do TC pelo orientador A .....	56
Tabela 2 - Intervenções empregadas na segunda versão do TC pelo orientador A.....	57
Tabela 3 – Tipos de revisão empregados na primeira versão do TC pelo orientador A .....	59
Tabela 4 – Tipos de revisão empregados na segunda versão pelo orientador A.....	59
Tabela 5 - Operações linguísticas empregadas na primeira versão do TC pelo orientador A..	61
Tabela 6 - Operações linguísticas empregadas na segunda versão pelo orientador A .....	61
Tabela 7 - Perfis de atuação assumidos na primeira versão pelo orientador A .....	62
Tabela 8 - Perfis de atuação assumidos na segunda versão do TC pelo orientador A .....	63
Tabela 9 - Intervenções empregadas na primeira versão do TC pelo orientador B.....	65
Tabela 10 - Intervenções empregadas na segunda versão do TC pelo orientador B .....	66
Tabela 11 - Intervenções empregadas na terceira versão do TC pelo orientador B .....	67
Tabela 12 - Intervenções empregadas na quarta versão do TC pelo orientador B .....	67
Tabela 13 - Intervenções empregadas na quinta versão do TC pelo orientador B .....	68
Tabela 14 - Intervenções empregadas na sexta versão do TC pelo orientador B .....	69
Tabela 15 - Tipos de revisão empregados na primeira versão do TC pelo orientador B .....	70
Tabela 16 - Tipos de revisão empregados na segunda versão do TC pelo orientador B.....	71
Tabela 17 - Tipos de revisão empregados na terceira versão do TC pelo orientador B .....	72
Tabela 18 - Tipos de revisão empregados na quarta versão do TC pelo orientador B .....	72
Tabela 19 - Tipos de revisão empregados na quinta versão do TC pelo orientador B .....	73
Tabela 20 - Tipos de revisão empregados na sexta versão do TC pelo orientador B.....	73
Tabela 21 - Operações linguísticas empregadas na primeira versão do TC pelo orientador B	74
Tabela 22 - Operações linguísticas empregadas na segunda versão do TC pelo orientador B	75
Tabela 23 - Operações linguísticas empregadas na terceira versão do TC pelo orientador B .	75
Tabela 24 - Operações linguísticas empregadas na quarta versão do TC pelo orientador B ...	76
Tabela 25 - Operações linguísticas empregadas na quinta versão do TC pelo orientador B ...	76
Tabela 26 - Operações linguísticas empregadas na sexta versão do TC pelo orientador B .....	77
Tabela 27 - Perfis de atuação assumidos na primeira versão do TC pelo orientador B .....	78
Tabela 28 - Perfis de atuação assumidos na segunda versão do TC pelo orientador B.....	79
Tabela 29 - Perfis de atuação assumidos na terceira versão TC pelo orientador B.....	79
Tabela 30 - Perfis de atuação assumidos na quarta versão do TC pelo orientador B.....	80
Tabela 31 - Perfis de atuação assumidos na quinta versão do TC pelo orientador B.....	81
Tabela 32 - Perfis de atuação assumidos na sexta versão do TC pelo orientador B .....	82
Tabela 33 - Intervenções empregadas na primeira versão do TC pelo orientador C.....	83
Tabela 34 - Intervenções empregadas na segunda versão do TC pelo orientador C .....	84
Tabela 35 - Intervenções empregadas na terceira versão do TC pelo orientador C .....	85
Tabela 36 - Intervenções empregadas na quarta versão do TC pelo orientador C .....	86
Tabela 37 - Intervenções empregadas na quinta versão do TC pelo orientador C .....	86
Tabela 38 - Tipos de revisão empregados na primeira versão do TC pelo orientador C .....	87
Tabela 39 - Tipos de revisão empregados na segunda versão do TC pelo orientador C.....	88
Tabela 40 - Tipos de revisão empregados na terceira versão do TC pelo orientador C.....	88
Tabela 41 - Tipos de revisão empregados na quarta versão do TC pelo orientador C.....	89

Tabela 42 - Tipos de revisão empregados na quinta versão do TC pelo orientador C.....	89
Tabela 43 - Operações linguísticas empregadas na primeira versão do TC pelo orientador C	90
Tabela 44 - Operações linguísticas empregadas na segunda versão do TC pelo orientador C	91
Tabela 45 - Operações linguísticas empregadas na terceira versão do TC pelo orientador C	.91
Tabela 46 - Operações linguísticas empregadas na quarta versão do TC pelo orientador C ...	92
Tabela 47 - Operações linguísticas empregadas na quinta versão do TC pelo orientador C ...	93
Tabela 48 - Perfis de atuação assumidos na primeira versão do TC pelo orientador C.....	93
Tabela 49 - Perfis de atuação assumidos na segunda versão do TC pelo orientador C.....	94
Tabela 50 - Perfis de atuação assumidos na terceira versão do TC pelo orientador C.....	94
Tabela 51 - Perfis de atuação assumidos na quarta versão do TC pelo orientador C.....	95
Tabela 52 - Perfis de atuação assumidos na quinta versão do TC pelo orientador C.....	96

## INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação se insere na linha de Linguagem e Práticas Sociais e tem o propósito de estudar a revisão textual no contexto de orientação acadêmica – mais especificamente as intervenções do orientador no processo de produção do Trabalho de Curso (TC)<sup>1</sup>. Uma vez que a orientação acadêmica envolve um processo de interação entre dois ou mais sujeitos (orientador e orientando<sup>2</sup>), seu estudo deve ser feito por meio de um apanhado teórico-metodológico que se ajuste às suas especificidades interacionais.

### 1. Metodologia

A pesquisa se apoia na abordagem qualitativa, que envolve o estudo de pessoas em interação, interpretando e construindo sentidos relativos a um dado ambiente, de modo a analisar fenômenos que envolvem seres humanos e suas relações sociais (OLIVEIRA, 2009; GODOY, 1995).

A pesquisa qualitativa defende que o fenômeno pode ser “melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte”, devendo ser analisado a partir da “perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995, p. 21).

Combinada à pesquisa qualitativa, utilizou-se também a pesquisa quantitativa, uma vez que esta possibilita a mensuração de opiniões, reações, hábitos e atitudes em um universo (TERENCE; ESCRIVÃO FILHO, 2006). Assim, como forma de reforçar os dados encontrados, ampara-se na interpretação realizada por meio da pesquisa qualitativa e na comprovação obtida por meio da pesquisa quantitativa.

O tipo de pesquisa desenvolvido foi o estudo de caso, visto que ele permite a análise de um contexto no qual ocorreu uma intervenção. Esse tipo de pesquisa possibilita a discussão, a análise e o oferecimento de uma tentativa de solução para um problema extraído da vida real (GODOY, 1995).

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação, adota-se essa nomenclatura para referir-se ao tipo de texto proposto pela Universidade Estadual de Goiás – instituição escolhida para realizar a pesquisa – como um dos requisitos para conclusão do curso de graduação em Letras.

<sup>2</sup> Essa relação pode ser estabelecida também com a participação de um co-orientador e/ou de outros autores-orientandos. Como não representam o recorte desta pesquisa, essas relações não serão contempladas neste trabalho.

Sabendo-se que o estudo de caso precisa sempre ser bem delimitado, organizou-se seu desenvolvimento em três fases: 1) de exploração 2) de constituição de dados e 3) de análise.

Na primeira etapa da fase de exploração, foi definido o objeto de estudo desta pesquisa. A partir da observação dos hábitos de orientação de alguns professores de Letras, escolheu-se pesquisar as intervenções feitas pelo orientador durante o processo de produção de um TC.

Em seguida, na segunda etapa da fase de exploração, foram levantadas algumas questões, para as quais se buscam respostas com esta pesquisa. São elas:

- no processo de produção de um TC, o orientando-autor apresenta dificuldades na sua composição, relativas a aspectos linguísticos (coerência, coesão, adequação de linguagem, estilo, concordância, conjugação, ortografia, acentuação, pontuação etc.), formais (ABNT, especificidades do gênero etc.) e de conteúdo (bibliografia, nomenclatura da área, metodologia etc.)?
- no processo de orientação, como o professor se posiciona perante o TC?
- de que forma a orientação e a revisão são feitas, ou seja, quais são as técnicas e os suportes utilizados para tal?

Tendo definido o objeto de estudo e as questões de pesquisa, avançou-se para a terceira etapa da fase de exploração, em que se definiu uma Instituição de Ensino Superior (IES), na qual a pesquisa seria desenvolvida, para, em seguida, haver a negociação do acesso da pesquisadora àquele local e àqueles sujeitos.

Como o fenômeno foi identificado na Universidade Estadual de Goiás (UEG), mais especificamente na Unidade de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas (UnUCSEH), em Anápolis, Goiás, esta foi a instituição escolhida para a realização da pesquisa.

A partir da observação da produção dos TCs da graduação em Letras, percebe-se que poucos dos alunos enviam seus TCs para um profissional do texto<sup>3</sup>. Essa prática de revisão do TC, muitas vezes, fica a cargo do orientador acadêmico, seja por (falta de) opção, por acreditar que seja sua função ou por falta de oportunidade/tempo para o envio a um profissional.

Esse orientador, por ser da área de Letras, costuma ser considerado apto, pela comunidade acadêmica, a realizar revisão, visto que, segundo essa visão, apresenta um

---

<sup>3</sup> Ainda que em algumas publicações o termo 'profissional do texto' represente várias outras funções, nesta dissertação ele será empregado com o sentido de revisor e copidesque.

domínio maior da língua materna do que orientadores de outras áreas, ainda que não tenha passado por cursos de especialização específicos para a formação do profissional do texto<sup>4</sup>.

Com a intenção de definir os possíveis sujeitos desta pesquisa, a princípio, foi aplicado um questionário aos professores-orientadores do curso de Letras da UnUCSEH, referente aos seus hábitos de orientação. A aplicação do questionário ocorreu de duas formas: pessoal e virtualmente, a depender da preferência do participante.

À ocasião de uma reunião dos docentes de Letras da UEG, em fevereiro de 2013, em que a pesquisadora se apresentou ao colegiado, três professores optaram por responder o questionário pessoalmente. Aos demais<sup>5</sup>, o questionário foi enviado virtualmente, por e-mail. No total, o questionário foi enviado a 21 possíveis participantes.

Desses 21, computou-se um total de 13 participantes, que responderam os questionários aplicados (somando ambas as formas de aplicação). A partir das respostas obtidas, criou-se um critério de seleção para esses professores, que se referia ao suporte preferido para realizar a revisão nos TCs dos alunos por eles orientados. De tal modo, foram selecionados três professores-orientadores, cada qual com um tipo preferido de suporte para as intervenções: a) impresso, b) impresso e digital e c) digital.

Ainda na terceira etapa da fase de exploração, foi preciso escolher e entrar em contato com os orientandos dos três professores escolhidos. Estes informaram dados pessoais (nome e forma de contato) dos alunos que haviam orientado em 2012.

Após a apresentação detalhada, por e-mail, da pesquisadora e da pesquisa, um aluno de cada professor demonstrou interesse em participar. Para a escolha dos alunos, portanto, o critério adotado foi a abertura e a receptividade de tais sujeitos, além da permissão de acesso às cópias dos TCs por eles produzidos.

O passo seguinte da pesquisa, naturalmente, foi a constituição de dados. Desse modo, o *corpus* de análise foi composto por três TCs, incluindo suas diversas fases de produção, elaborados por três alunos do quarto ano do curso de graduação em Letras –Português/Inglês da UEG. A fase seguinte, de análise de dados, será abordada apoiada em tabelas e exemplos gráficos.

A seguir, será traçado o contexto histórico do ensino de produção textual desenvolvido nas escolas de nível básico, com a intenção de entender as concepções de língua envolvidas em cada uma das abordagens de produção textual.

---

<sup>4</sup> Essa questão será aprofundada no segundo capítulo.

<sup>5</sup> Aqui, refere-se tanto aos professores presentes na reunião que preferiram responder o questionário por e-mail, quanto aos não presentes, que, portanto, não puderam optar por quaisquer das formas de aplicação do questionário.



## 2. Produção textual

Durante muito tempo, a produção escrita em ambiente de ensino<sup>6</sup> foi tratada como uma forma de avaliar o domínio do sistema linguístico e das técnicas de redação, de modo que o conteúdo costumava ficar em segundo plano. No ambiente acadêmico, observa-se o foco voltado para a produção de conhecimento, ou seja, para o conteúdo. Isso significa dizer, no entanto, que o domínio da forma e da língua seja menos cobrado nesse ambiente? Ou que, ao contrário, esse domínio, dada sua importância, pode legitimar aquilo que se escreve e quem escreve?

Para entender o que determinou por tanto tempo o perfil de ensino das aulas de Redação, ou, mais recentemente, Produção Textual, será traçado um breve panorama da constituição do ‘paradigma clássico’, passando pela ‘abordagem processual escrita’, à chamada ‘virada social’. Essas abordagens podem ser relacionadas às concepções de língua – entendida, ao longo do tempo, como: atividade mental (linguagem como expressão do pensamento), estrutura (linguagem como instrumento de comunicação) e atividade social (linguagem como meio de interação).

Por volta do fim do século XIX e início do século XX, a escola promovia estudos de composição, por meio dos quais ensinava retórica, uso e correção do discurso escrito, com ênfase na correção de linguagem não padrão, como forma de ensinar o aluno a se expressar com clareza (FOSTER, 1983 *apud* SOARES, 2009).

Essa prática estabeleceu o chamado paradigma clássico, que via a escrita como produto – ou seja, na atividade de produção textual, em diferentes gêneros, a ênfase estava na compreensão e interpretação da obra estudada e na correta utilização da língua, cabendo ao professor apenas corrigir o texto, tecer algum comentário e atribuir uma nota. Dessa forma, o aluno não tinha a oportunidade de revisar ou refazer o texto (FERRIS; HEDGCOCK, 2005).

O paradigma tradicional pode ser relacionado à concepção de língua vista como atividade mental, pois, para alcançar com sucesso a organização do pensamento, exige-se clareza e precisão na hora de escrever e falar. Pode ser diretamente relacionado, também, à concepção de língua entendida como estrutura, ou seja, como mero instrumento de comunicação, uma vez que nessa abordagem se ensina a estrutura da língua e, ao leitor, cabe

---

<sup>6</sup> Apesar de alguns dos autores aqui citados tratarem de revisão em produção textual de nível básico, seus conceitos podem ser adaptados e aplicados, também, ao contexto acadêmico-científico.

apenas o reconhecimento do sentido das palavras e da estrutura do texto (KOCH; ELIAS, 2012).

Segundo Soares (2009), como reação ao paradigma tradicional, surgiu, em meados dos anos 1980, a abordagem processual da escrita, que se dispôs a analisar os procedimentos que os alunos colocam em prática para criar e revisar o texto escrito. Assim, o foco muda do produto (texto acabado) para o processo (texto em construção) – ou seja, o sentido será construído durante a produção textual, de forma interativa.

Dessa forma, a abordagem processual pode ser relacionada à concepção de língua como atividade social, uma vez que privilegia a construção de sentidos por meio da interação, do diálogo.

Ao final da década de 1980, surgiu a virada social da escrita que não rejeita as ideias da abordagem processual, mas complementa-as, relacionando o texto às práticas socioculturais da comunidade onde ele transita (SOARES, 2009). Desse modo, o texto do aluno deverá refletir como uma comunidade específica funciona e como isso afeta a forma pela qual os membros dessa comunidade escrevem (TRIBLLE, 1996 *apud* SOARES, 2009).

A virada social, portanto, corresponde à concepção de língua sociocognitivo-interacional, já que, como é entendida como um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, considera o funcionamento social, cognitivo e histórico da língua (MARCUSCHI, 2008).

Nesta dissertação, procura-se trabalhar com a visão de escrita como processo, sem deixar de lado o contexto social, que influencia diretamente a forma e a linguagem. Essa visão supõe três momentos do processo: pré-escrita (momento de ler/coletar informações, gerar ideias), escrita (momento de produção) e pós-escrita (momento de reler, revisar e reavaliar o que foi escrito, por meio da análise de interferências e comentários do outro).

Os dois primeiros momentos serão observados brevemente ao longo deste trabalho, pois o foco está no terceiro momento, ou seja, na revisão, na intervenção do ‘outro’ (no caso, do orientador acadêmico), durante a produção escrita de um trabalho acadêmico (no caso, do TC).

Faz-se necessário, nesse momento, traçar brevemente o histórico da criação do livro e o conseqüente surgimento da função do revisor, de forma a entender a necessidade de intervenção do outro no texto.

### 3. Revisão textual

Com a finalidade de se comunicar, o homem inventou sistemas de símbolos que expressariam suas ideias – esses, mais tarde, deram origem aos alfabetos. As placas de pedras, o papiro, o pergaminho, entre outros suportes, serviram para registrar eventos de várias civilizações. O papel, no entanto, foi o suporte de escrita mais popular, tanto no Oriente, quanto no Ocidente, durante muito tempo. Com esse suporte, resistente e de baixo custo, desenvolveu-se um produto de transmissão do conhecimento e da informação: o livro.

O livro, logo quando surgiu, não possuía ampla tiragem, visto que sua transmissão e divulgação eram principalmente oral (na época ainda eram poucos os que sabiam ler) e porque, a princípio, não havia uma forma prática de se reproduzir um livro.

Os monges, nessa época, dominavam a escrita e a leitura, por isso, se aperfeiçoaram na arte de copiar os antigos livros manuscritos (COELHO NETO, 2008). Eram chamados de copistas e logo se tornaram imprescindíveis. Entretanto, esse era um trabalho longo, exaustivo, que resultava em apenas uma cópia.

Na Idade Média, entre os séculos XI e XIV, desenvolveu-se a alfabetização nas escolas, de maneira que surgiu uma nova era da história da literatura, pois o livro passou a representar um instrumento de trabalho intelectual, através do qual o saber circulava (CAVALLO; CHARTIER, 1998).

Segundo Parkes (1998), na Alta Idade Média, o livro era utilizado como instrumento intelectual e seu estudo abarcava quatro funções dos estudos gramaticais: *lectio*, *emendatio*, *enarratio* e *judicium*.

*Lectio* era o processo pelo qual o leitor tinha que decifrar o texto (*discretio*), buscando identificar os seus elementos, isto é, letras, sílabas, palavras e frases, antes de lê-lo em voz alta (*pronuntiatio*), respeitando a pontuação exigida pelo sentido. ***Emendatio*, prática requerida pelas realidades da transmissão de manuscritos, exigia que o leitor (ou seu professor) corrigisse o texto contido no seu exemplar, atividade que, por vezes, trazia a tentação de “melhorá-lo”.** *Enarratio* consistia na tarefa de reconhecer (ou comentar) as características do vocabulário, das figuras retóricas e literárias e, sobretudo, de interpretar o conteúdo do texto (*explanatio*). Enfim, **o *judicium* correspondia ao exercício de avaliar as qualidades estéticas** ou o valor moral e filosófico do texto (*bene dictorum comprobatio*) (PARKES, 1998, p. 103, grifo nosso).

A partir da técnica de *emendatio*, nota-se a prática de revisão textual surgindo – até então realizada apenas como prática de estudo e de leitura e não como profissão. Já a técnica

de *judicium* também apresenta características da revisão, por propiciar a avaliação da qualidade estética dos textos estudados.

Na Idade Média, no entanto, a leitura foi proibida a todos que não pertenciam ao clero, o que implicava a monopolização do saber (materializado nos livros) e a interpretação dos textos unicamente pela Igreja, uma vez que a população não tinha acesso às fontes escritas para compreender por si o que era veiculado nesses textos.

Portanto, historicamente houve a necessidade de se criar a função do revisor de texto, principalmente a partir do momento em que textos religiosos passaram a ser interpretados de diferentes formas, visando a diferentes interesses e causando grandes discussões. Assim, precisava-se de homens de maior fama intelectual e erudição comprovada, que pudessem revisar ou corrigir manuscritos antigos idoneamente (COELHO NETO, 2008).

O livro, por ter uma organização diferente da utilizada na oralidade, exigia maior rigor gramatical e a criação de estruturas que ajudassem na formalização e padronização da cultura escrita. Com isso, foi se formando um sistema de escrita com várias modalidades textuais. Segundo Cavallo e Chartier (1998, p. 17),

ao lado de inscrições de todos os tipos – das epígrafes oficiais aos grafites – circula uma multidão de produtos escritos: cartazes erguidos nos cortejos e que se referem a *ex-voto* ou a campanhas de guerra vitoriosas, libelos e prospectos em verso ou em prosa distribuídos em lugares públicos com finalidades polêmicas e difamatórias, fichas com legendas, tecidos escritos, calendários, documentos com reclamações, cartas, mensagens; e é preciso levar ainda em consideração a documentação, civil e militar, e a ligada à prática jurídica.

Juntamente com a evolução dessas modalidades de escrita e da popularização do livro, deu-se uma maior demanda, que culminou na evolução do processo de feitura do livro e demais textos. Ribeiro (2008, p. 6) narra que

na década de 1440, Johann Gutenberg, após várias tentativas, aprimorou uma prensa de impressão que trouxe para a época praticidade na feitura do livro que até o momento era realizada de maneira artesanal e manuscrita. O invento do livro impresso apresentava como vantagens: rapidez, uniformidade de textos e preço relativamente mais em conta, trazendo como consequência o aumento de sua produção bem como a ampliação do acesso de centenas de leitores a cópias idênticas de um mesmo livro.

A revolução técnica desse processo transformou a produção dos textos e dos livros, de forma que

com os caracteres móveis e a prensa de impressão, a cópia manuscrita não é mais o único recurso disponível para garantir a multiplicação e a circulação dos textos. Por baixar muito o custo de fabricação do livro, dividido pela totalidade dos exemplares de uma mesma tiragem, por abreviar a duração de sua fabricação [...], a invenção de Guttenberg permite a circulação dos textos numa escala antes impossível. Cada leitor pode ter acesso a um número maior de livros; cada livro pode atingir um número maior de leitores. Além disso, a imprensa permite a reprodução idêntica (**ou quase, em razão das eventuais correções durante a tiragem**) de um grande número de exemplares de textos, o que transforma suas próprias condições de transmissão e de recepção (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 26, grifo nosso).

Nota-se que, já no período inicial da imprensa, o revisor estava presente; se ainda não como profissão definida e especializada, pelo menos como uma das funções dos impressores e demais trabalhadores da gráfica. Segundo Cavallo e Chartier (2008), o livro impresso nessa época ainda dependia do seu manuscrito, do qual imitava a paginação, a escrita e a aparência. Assim,

[o livro] deve ser acabado pela intervenção de várias mãos: a mão do iluminista que pinta miniaturas e iniciais [...]; **a mão do corretor ou emendador que acrescenta marcas de pontuação, rubricas e títulos**; a mão do leitor, enfim, que inscreve na página sinais, notas e indicações marginais (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 26, grifo nosso).

Com o passar do tempo, a modernização do processo de publicação e distribuição dos livros se transformou ainda mais. O mercado editorial cresceu, e os funcionários (copistas e impressores, por exemplo) já não conseguiam atender à demanda, o que aumentava a quantidade de erros. Isso abriu ainda mais espaço para o profissional da revisão (COELHO NETO, 2008).

Ainda segundo o autor, com a impressão tipográfica de Gutenberg, resolvia-se a produção em massa de textos, mas procurava-se algo mais veloz e que diminuísse o trabalho manual. Na década de 1870, surgiram as primeiras máquinas de escrever, que só foram popularizadas no século XX. No entanto, nos anos de 1980, surgiu o computador, que tirou a máquina de escrever do mercado e é considerado hoje um dos principais meios de produção escrita (COELHO NETO, 2008). Combinado às impressoras modernas, o computador resolveu o problema de produção do texto e de sua impressão, principalmente com a modernização das gráficas.

No entanto, com o surgimento da sociedade pós-industrial, na década de 1970, “cientistas futurólogos previram que os avanços tecnológicos modificariam profundamente a vida humana em um curto espaço de tempo” (DEJAVITE, MARTINS, 2006, p. 23). Na área de revisão, diretamente afetada pela globalização e pelas novas tecnologias, não poderia ter acontecido diferente.

Editoras e jornais passaram a valorizar a rapidez e o barateamento da produção advindos da eficiência e do pouco gasto das máquinas, o que culminou na substituição de departamentos de revisão por pouquíssimos profissionais.

Assim, em um mundo visivelmente permeado pelas novas tecnologias, “o gasto com profissionais tem sido considerado mais importante que a qualidade da publicação, e a correção automática oferecida pelos computadores, suficientemente capacitada para suprir a necessidade da revisão” (DEJAVITE; MARTINS, 2006, p. 22). Observa-se que o desenvolvimento de tecnologias e ferramentas de revisão textual informatizadas constitui um desafio à relevância e à permanência da função do revisor. Tais ferramentas, no entanto, são capazes de captar todas as sutilezas da linguagem ao ponto de se igualar à perspicácia do revisor humano?

Apesar de até aqui ter sido abordada a revisão textual realizada em editoras e jornais, infere-se que a revisão também passou por mudanças no ambiente acadêmico, em razão da revolução tecnológica. Este novo foco, ou seja, da revisão no ambiente acadêmico, será adotado para o restante da dissertação.

A revisão textual, nesta dissertação, será considerada nas perspectivas formal e estrutural, porque visa à melhoria do texto através de técnicas ensináveis, e social, uma vez que encara o texto como prática discursiva – com motivos reais e relevantes para ser produzido, distribuído e consumido.

Dessa forma, os profissionais do texto analisam criticamente um texto escrito, observam suas relações de sentido e suas intenções, para depois apontarem sugestões/realizarem mudanças, na busca pelo aprimoramento da estrutura do texto – característica indispensável em textos acadêmicos, já que estes podem circular em todo o território nacional, o que exige uma padronização de forma e estrutura, assim como esmero de linguagem.

Feitas essas considerações a respeito do surgimento do livro, da prática de revisão textual e da profissão do revisor, é possível, agora, descrever a principal justificativa e a

possível contribuição desta pesquisa, além de delinear brevemente a fundamentação teórica empregada e os assuntos discutidos em cada capítulo.

#### 4. Justificativa da pesquisa

Por se considerar importante a discussão sobre a revisão textual no contexto de orientação acadêmica, e em razão da detecção de poucas pesquisas acadêmicas que aprofundem a problemática, essa pesquisa foi organizada, como forma de observar as técnicas e os suportes utilizados no processo de intervenção dos orientadores nos Trabalhos de Curso de seus orientandos.

Com esta dissertação, espera-se oferecer alguma contribuição para as áreas de orientação acadêmica e revisão textual. Quanto à área de orientação acadêmica, espera-se contribuir com a melhor definição da ação do orientador, suas funções e limitações, de maneira que, idealmente, este profissional desempenhe seu papel original e mais importante – o de facilitar o processo de produção, norteando o aluno para o caminho mais produtivo.

Quanto à área de revisão textual, espera-se ressaltar a importância do profissional do texto, principalmente num ambiente que tanto valoriza a cultura escrita, como é o caso da universidade. De maneira tangencial, também se objetiva chamar atenção para a necessária reformulação dos cursos de Letras, no que tange à formação do revisor profissional e do autor que sabe revisar. Almeja-se também colaborar com a bibliografia da revisão textual no ambiente acadêmico, uma vez que esta não tem tanto espaço quanto nos ambientes jornalísticos e editoriais.

Para cumprir esses objetivos, esta dissertação está dividida em três capítulos.

No capítulo I, a partir de uma discussão sobre gêneros discursivos, gêneros textuais e, mais especificamente, gêneros acadêmicos, definiu-se ‘Trabalho de Curso’ e elucidou-se seu processo de produção. Com esse intento, amparou-se em estudos de Bakhtin (2003, 2004), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2012) e Koch (2013). Como o TC é produzido, pelo aluno, com o auxílio de um orientador, nesse capítulo, também se procurou definir a prática de orientação acadêmica<sup>7</sup>, a partir de estudos realizados por Silva e Ximenes (2002), Oliveira (2011), Bianchetti e Machado (2012), Castro (2012), Warde (1997), Haguette (2012), Riolfi e Andrade (2009) entre outros. Baseou-se, também, em documentos oficiais da UEG (2007,

---

<sup>7</sup> Nesta dissertação não se consideram as observações feitas oralmente, no momento da orientação, apenas as feitas diretamente no trabalho escrito do aluno.

2010) para definir o perfil, as funções e as responsabilidades do orientador acadêmico nessa instituição.

No capítulo II, como a intenção primeira desta pesquisa é observar como ocorre a revisão textual no contexto acadêmico, procurou-se definir a prática de revisão, principalmente do TC. Assim, faz-se referência ao que acontece quando o orientando-autor revisa o próprio TC, quando um profissional revisa o TC de outrem e quando o professor-orientador revisa o TC do aluno. Para essa revisão bibliográfica, buscou-se apoio em vários autores, tais como Guilherme (1967), Malta (2000), Martins (2008), Coelho Neto (2008), Soares (2009), Rocha e Silva (2010), Aguiar (2011), Oliveira e Macedo (2011), Oliveira (2011, 2012), entre outros. Como base teórica desta pesquisa, no que tange ao conceito de revisão, escolheu-se subsidiar em Oliveira (2007, 2011, 2012).

No capítulo III, a princípio, elucidam-se as técnicas de análise a serem aplicadas. Depois, analisam-se os dados da pesquisa, a partir de observações e reflexões a respeito das interferências, feitas pelos orientadores, na produção textual escrita dos orientandos. Buscou-se determinar os tipos de revisão adotados, o caráter das intervenções realizadas e as operações linguísticas empregadas. Procurou-se, também, determinar os perfis de orientação mais predominantes, além de avaliar os suportes utilizados no processo de orientação.

Nas considerações finais, apresentam-se as reflexões decorrentes das discussões e análises realizadas ao longo do trabalho, bem como são respondidas as questões norteadoras deste estudo.



## **CAPÍTULO I – A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO TRABALHO DE CURSO (TC)**

O meio acadêmico é conhecido por ser um dos ambientes mais exigentes no que diz respeito à produção escrita, uma vez que nele circulam gêneros específicos e com rigor científico. De tal forma, só quem domina certos conhecimentos, linguagens e técnicas será capaz de consumir e produzir (em) tais gêneros.

Durante o curso de graduação, espera-se que o estudante desenvolva, relembre ou aperfeiçoe sua capacidade de produzir textos orais e escritos, especificamente de gêneros acadêmico-científicos. Assim, quando o aluno se depara com o momento da elaboração do seu Trabalho de Curso (TC), ele deve estar preparado para construir seu texto de acordo com as regras específicas do gênero.

Contudo, nos cursos de graduação, é possível observar certa dificuldade apresentada pela maioria dos alunos, no que tange à produção do TC, tanto na parte estrutural e linguística, quanto na discursiva, de forma que as ideias podem não parecer claras para a diversidade de interlocutores que entrará em contato com tal texto.

Com o propósito de identificar as dificuldades que podem surgir durante a produção do TC, é necessário primeiro definir o que se está considerando, na presente dissertação, como texto, gênero textual, gênero discursivo, gênero acadêmico e, mais especificamente, Trabalho de Curso.

### **1.1. Concepções de texto**

Para compreender o conceito de gênero textual empregado nesta dissertação, antes é preciso determinar qual o sentido aqui adotado do termo polissêmico ‘texto’. Koch (2013) acredita que o entendimento desse termo depende também das concepções de ‘língua’ (já brevemente abordadas na introdução desta dissertação) e ‘sujeito’ adotadas, uma vez que cada concepção empregará um sentido diferente a texto.

Na concepção que tem como foco o autor e suas intenções, a língua é considerada representação do pensamento; e o sujeito, senhor absoluto de suas ações e de seu dizer. O texto, por sua vez, é visto como um produto do pensamento do autor, “nada mais cabendo ao leitor senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10).

Já na concepção que toma o texto como foco, a língua é entendida como código (instrumento de comunicação) e o sujeito é entendido como (pré)determinado pelo sistema. Assim, o texto equivale a um “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código – já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito” (KOCH, 2013, p. 2).

Em ambas as concepções citadas, o ouvinte/decodificador assume um papel passivo. Já na concepção que toma como foco a interação autor-texto-leitor, os sujeitos, por serem todos ativos, são vistos como atores/construtores sociais. De tal modo, o texto é concebido como lugar de constituição e interação desses sujeitos sociais (KOCH, 2013).

## 1.2 Gêneros discursivos e gêneros textuais

É sabido que as duas vertentes de gênero – gêneros discursivos e gêneros textuais – são baseadas em releituras de estudos de Bakhtin (2003). Para ele, as relações entre linguagem e sociedade são indissociáveis. Por isso, quando Bakhtin (2003) considera a língua como forma de comunicação verbal concreta, estabelece que é por meio da interação verbo-social entre sujeitos reais que a língua, como processo, evolui. Tal interação se dá nas mais diversas esferas de atividade do homem, o que implica afirmar que cada esfera exige uma forma específica de linguagem. Tendo isso claro, é possível definir o que Bakhtin chama de ‘gênero discursivo’ (oral e escrito).

O estudioso russo entende os gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados (unidades reais da comunicação) elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana – e não como formas estruturais completamente estáticas e definidas, já que evoluem constantemente, por meio da interação entre locutores. Essa estruturação relativamente estável dos enunciados determina os diversos gêneros, que organizam e controlam as atividades comunicativas.

De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são constituídos a partir de três aspectos principais: conteúdo temático, que é ligado ao sentido do texto; a construção composicional, relativa à estrutura organizacional do texto; e o estilo, voltado para a seleção dos meios linguísticos. Conforme o autor, esses três aspectos estão ligados e são determinados pela esfera em que estão inseridos e pelo seu contexto de produção.

A teoria de gêneros discursivos centra-se, sobretudo, pois, “no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos” (ROJO, 2005, p. 185).

De forma similar, Marcuschi (2008, p. 155) descreve os gêneros textuais como “formas textuais ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas”. Para ele, os textos apresentam “padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”.

Para Rojo (2005, p. 189), entretanto, na abordagem de gêneros textuais,

parece ser interessante fazer uma descrição mais propriamente textual, quando se trata da materialidade linguística do texto; ou mais funcional/contextual, quando se trata de abordar o gênero, não aparecendo ter sobrado muito espaço para a abordagem da significação, a não ser no que diz respeito ao “conteúdo temático”.

Marcuschi (2002, p. 21) também defende que, “embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais”, isso não significa dizer que a forma não seja importante, pois, em muitos casos, são as formas e as funções que determinarão o gênero, além do suporte ou do ambiente em que os textos aparecerem.

Embora existam razões teóricas para a existência de duas nomenclaturas – gênero discursivo e gênero textual –, esta dissertação escolheu não focar nas suas divergências, mas nas suas congruências, de modo que a análise será feita baseada em aspectos presentes nas duas vertentes. Essa decisão se justifica pela necessidade de se estabelecer um recorte das interações observadas. Ressalte-se que seria possível analisar o *corpus* prioritariamente com base nos gêneros discursivos – no entanto, o discurso não é o foco desta pesquisa, embora suas condições de produção sejam consideradas.

Para Jordão e Martinez (2009, p. 14), mais importante do que reconhecer as características estruturais de um texto é compreender como esse texto é utilizado nas práticas sociais de interação verbal. No contexto acadêmico, por exemplo, essa compreensão servirá para entender por que “alguns textos parecem ter mais ou menos ‘valor’ do que outros e como nossos textos acadêmicos são legitimados em espaços de construção de conhecimento científico”.

Nesse contexto, os gêneros são vistos como formas de legitimação do discurso (este entendido como toda atividade comunicativa produtora de sentidos), o que pode ser observado

claramente no ambiente acadêmico, o qual, como elucidado, possui gêneros específicos e que não são facilmente produzidos e/ou consumidos por sujeitos alheios àquele ambiente.

Por entender que os gêneros discursivos e os gêneros textuais são institucionalmente marcados e que, na produção textual, servem como condicionantes da escrita, principalmente daquela realizada no âmbito técnico-científico, quando determinam escolhas não totalmente livres nem aleatórias, sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas (MARCUSCHI, 2008), faz-se necessário entender a especificidade dos gêneros produzidos na academia.

### 1.3 Gêneros acadêmicos

A universidade surgiu na Idade Média, na Europa, e, com o tempo, se espalhou por todo o mundo. Segundo Wanderley (2003), desde sua criação, essa instituição pedagógica cultivou e transmitiu o saber humano acumulado, por meio do ensino e, posteriormente, da pesquisa, de forma que sempre desempenhou um importante papel social.

Por caracterizar uma das esferas da atividade humana, o ambiente acadêmico naturalmente produz e abrange muitos gêneros, por meio dos quais se realizará a comunicação técnica e científico-acadêmica. A academia, como visto, é local de produção de conhecimento, divulgado através da linguagem científica, o que exige que os sujeitos que circulam nesse ambiente saibam ler e produzir (n)os gêneros acadêmicos.

Esses gêneros abrangem artigos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso, entre outros, que são textos acadêmicos relativamente estáveis, uma vez que apresentam uma estruturação que raramente varia. Por exemplo, identificam-se alguns elementos estruturais comuns a todos os gêneros citados, a saber: resumo, palavras-chave, tradução do resumo e das palavras-chave, introdução, desenvolvimento, conclusão e referências. Além disso, a produção da maior parte desses textos costuma envolver características em comum, como conteúdo relevante para a sociedade acadêmica e perspectiva teórica declaradamente marcada.

A respeito da linguagem científica, alguns autores acreditam que esta requer perfeição em relação às regras gramaticais, além de exclusão de vocabulário vulgar, termos dúbios, juízos de valor, palavras desnecessárias, frases muito longas – enfim, artifícios que dificultem a fluidez da leitura. De acordo com Silva e Ximenes (2002), a redação do texto acadêmico, visando alcançar lógica e estética satisfatórias, deve obedecer a algumas características essenciais, como: clareza, precisão, objetividade, consistência, impessoalidade, modéstia e cortesia.

Koch e Elias (2012, p. 110) acreditam que, nas escolhas que realiza, o autor

imprime a sua marca individual, mas não pode ignorar a relativa estabilidade dos gêneros textuais, o que não o caracteriza como um sujeito inteiramente livre, que tudo pode dizer em descaso às regulações sociais, nem como um sujeito totalmente submisso, que nada pode dizer, sem fugir às prescrições sociais.

Na escrita acadêmico-científica, no entanto, essa liberdade é ainda mais cerceada. Para Taschetto (2013), a produção escrita de caráter científico costuma ser entendida como um texto sem permissão de uso de recursos de retórica/estilo, que deve seguir normas preestabelecidas, acordadas na e pela comunidade científica, sob pena de (n)dele ver-se excluído. Para ele, o pesquisador, na condição de autor de um texto que se pretende científico, deve estar completamente ausente como sujeito produtor de seu discurso.

Assim, os gêneros acadêmicos, do ponto de vista temático, composicional e estilístico, adotam um sistema de estratégias textual-discursivas de construção de sentido, que só não será seguido, nesse ambiente, mediante seu desconhecimento – o que acarretará na desvalorização do que está sendo dito.

Para Jordão e Martinez (2009), na construção do conhecimento acadêmico, a língua deve ser vista como elemento central, já que este conhecimento não pode ser separado da subjetividade do sujeito que o produz – elemento revelado, pelo autor, por meio da língua. Para essas autoras, aí reside um dos pretextos usados pela academia para adotar convenções específicas: a fim de entender a posição do autor e do seu texto dentro das estruturas sociais, que determinará seu devido valor acadêmico, observa-se como o autor se expressa, seleciona e organiza os elementos que vai abordar, de forma a levar em consideração, além da qualidade argumentativa e estrutural do texto, a função social do autor e daquele conhecimento divulgado. Assim, determina-se o grau de legitimidade de quem escreve e do que ele escreve (JORDÃO; MARTINEZ, 2009).

Marcuschi (2008) também entende que os gêneros produzidos no ambiente acadêmico carregam em si o poder de legitimar o discurso neles exposto. Para ele,

nesse particular, certos gêneros, tais como os *ensaios, as teses, os artigos científicos, os resumos, as conferências* etc., assumem um grande prestígio, a ponto de legitimarem e até imporem determinada forma de fazer ciência e decidir o que é científico. E com isso chega-se inclusive à ideia de que não são ciência os discursos produzidos fora de um certo cânon de gêneros da área acadêmica (MARCUSCHI, 2008, p. 162, grifos do autor).

Observa-se, assim, o poder legitimador da academia e, conseqüentemente, dos gêneros produzidos em seu âmbito. A forma composicional predeterminada dos gêneros científico-acadêmicos auxilia na produção e interpretação de textos produzidos nesses gêneros em qualquer ambiente acadêmico do território nacional – embora estes não sejam tão populares ou facilmente entendidos fora desses espaços. Essa limitação do acesso e da compreensão dos debates produzidos na academia eleva o saber científico e os sujeitos que o dominam a uma condição elitizada.

Segundo Carioca (2007, p. 843), quando o texto se destina a especialistas, o “discurso é construído com termos técnicos e a linguagem é de difícil acesso e compreensão, como que restringindo seu campo de atuação apenas a um pequeno grupo que compartilha esses termos e esse tipo de discurso”. Já quando o objetivo do texto é permitir ao grande público adentrar no “discurso da ciência cujo acesso lhe é negado pela não-transparência do discurso, o texto será mais fluido” e a linguagem tenderá mais para a modalidade coloquial (COLUSSI, 2002, p. 41).

Para que o aluno recém-chegado à academia não fique à margem do ambiente acadêmico-científico e de suas prescrições, faz-se necessário que o ensino de leitura e produção textual na universidade proporcione a ele condições para que desenvolva suas habilidades de produção e de consumo dos mais diversos gêneros acadêmicos. Vale ressaltar, aliás, que, para muitos dos estudantes recém-chegados ao ambiente acadêmico, este poderá ser o primeiro contato com os referidos gêneros.

Biasi-Rodrigues (1998) acredita que, para se filiar a uma comunidade discursiva – nesse caso, a acadêmica –, produtores de textos iniciantes precisam entender as convenções básicas, os conceitos e os valores dos gêneros dessa comunidade. Assim, é preciso que o aluno aprenda a ler, a observar as características do texto técnico-científico e a escrever textos pertencentes a esse gênero.

Não por acaso, os vários cursos de ensino superior oferecem disciplinas – comumente nomeadas de ‘Redação Acadêmica’ e ‘Produção de Texto Técnico-Científico’ – cujas ementas preveem a abordagem de formas de ensinar a produzir e ler textos que circulam nesse ambiente.

O programa da disciplina ‘Produção de Texto Técnico-Científico’, oferecida pelo curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG), apresenta como alguns dos objetivos específicos:

levar o aluno a introduzir-se no domínio da ciência e do fazer científico por meio da capacidade de ler, compreender e interpretar criticamente textos do gênero técnico-científico distinguindo-os dos textos de outros gêneros, como por exemplo, o literário; [...] e levar o aluno a desenvolver sua capacidade de elaborar adequadamente os diferentes tipos de redação técnica: resumos, resenhas, ensaios literários, etc.; conscientizar o estudante sobre a necessidade de (re)conhecer a norma padrão (escrita e vocabulário) e as convenções da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para a elaboração de trabalhos acadêmicos em ciências humanas, especificamente, em Linguística e Literatura (UEG, 2010, p. 1).

Tal disciplina servirá para divulgar a forma composicional dos gêneros acadêmicos, de modo que os alunos passem a entender e a seguir suas convenções, como meio de serem aceitos no meio acadêmico-científico.

A disciplina acima citada não aborda a produção do trabalho de curso (TC), uma vez que, desde a implantação da nova matriz curricular, em 2009, o curso de Letras da UEG da UnUCSEH dispõe a disciplina ‘Produção de Trabalho de Conclusão de Curso’, oferecida obrigatoriamente no 3º ano da graduação. Nessa disciplina, enfatizam-se, entre outros temas, a formatação do Trabalho de Curso e sua estrutura, a confecção de resumos e o uso de citações e referências bibliográficas – elementos fundamentais para a composição do TC.

Nessas condições, é imprescindível definir o que a Universidade Estadual de Goiás (UEG) entende por Trabalho de Curso (TC) e o que o regimento dessa instituição define sobre sua produção.

#### 1.4 Trabalho de Curso (TC)

A Lei 9394/96 (Diretrizes e Bases do Ensino Nacional) tornou obrigatória a produção do Trabalho de Curso no final dos cursos de graduação. Segundo Silva e Ximenes (2002, p. 21),

o MEC insere formalmente o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC no Currículo Pleno dos diversos cursos de graduação, através de portarias específicas para cada curso [...], com a recomendação que deve ser realizado pelo aluno do último ano, sob forma de Monografia [...]. Ao exigir a obrigatoriedade da elaboração do trabalho de conclusão como requisito parcial e indispensável à expedição do diploma, o MEC estabeleceu, de qualquer forma, que o formando deve demonstrar por meio do TCC a capacidade para o manuseio de métodos e técnicas da Metodologia Científica, garantindo, assim, o real sentido da formação acadêmica do aluno: o incentivo à pesquisa científica.

Jordão e Martinez (2009, p. 23) definem esse trabalho como um “relatório do desenvolvimento de uma pesquisa prática ou teórica, em nível de graduação” e que é entendido “como um trabalho científico que procura abordar um tema único desenvolvido pelo autor sob a orientação de um supervisor”. Ao pé da letra, ‘monografia’ refere-se a qualquer “trabalho científico que visa aprofundar um assunto específico – daí *monografia*: a escrita sobre um tema específico” (JORDÃO, MARTINEZ, 2009, p. 23, grifo das autoras).

Esse gênero acadêmico apresenta regras de normalização próprias, estrutura característica, estilo de escrita apropriado a ele, expressões e informalidades que devem ser evitadas etc. Assim, a realização de um trabalho científico exige

o desenvolvimento de algumas habilidades básicas, como a capacidade de utilizar com um nível razoável de segurança os instrumentos e métodos indispensáveis na construção desse trabalho. Os alunos de graduação, entretanto, nem sempre estão preparados para executar com êxito seu trabalho de conclusão de curso. Muitas dificuldades em cumprir essa exigência curricular têm a ver, não só com a pouca familiaridade dos alunos com os métodos e técnicas científicas, mas também com problemas relacionados com o tipo de ensino desenvolvido, ao processo de orientação, à falta de conhecimento do real significado do TCC, à falta de interesse pelo tema desenvolvido, à escassez de material, etc. (SILVA; XIMENES, 2002, p. 17).

De acordo com Silva e Ximenes (2002), a exigência do TC abre a possibilidade de o graduando produzir um trabalho coordenado com a pesquisa, admitindo o desenvolvimento da lógica da argumentação e persuasão, de forma a constituir importante instrumento de aprendizagem.

A UEG possui matriz do curso e regulamento de Trabalho de Curso unificados para os cursos tecnológicos, de licenciatura e bacharelado, os quais regem todas as Unidades Universitárias (UnU) da Instituição. Além disso, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras, da UnUCSEH da UEG, e o Regimento de Produção de Trabalho de Curso, também do Curso de Letras da UnUCSEH, apresentam determinações a respeito do TC de graduação, que é caracterizado, neste último documento, como

uma atividade acadêmico-científica obrigatória para o/a graduando/a em Letras, que está cursando o 3º e 4º anos. O TC é produzido em duas etapas. Na primeira, o/a aluno/a que está cursando o 3º produz um Projeto de Pesquisa, sem necessidade de vínculo com um/a professor/a orientador/a. Na segunda, o/a aluno/a, que está no último ano do curso produz um trabalho, sob a forma de artigo, conforme definido pela NBR 6022:2003, realizado individualmente, com a orientação de um/a professor/a do curso e/ou a co-orientação de um/a professor/a da Unidade Universitária, normatizado pelas



regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e por este regimento (UEG, 2007, p. 1).

O documento ainda determina como objetivos do TC:

- I – verticalizar conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do curso;
- II – desenvolver no/a aluno/a capacidades e habilidades que lhe permitam identificar problemáticas relativas à linguística, literatura e ensino de língua estrangeira (Inglês) e materna (Português), buscando investigar suas causas e possíveis soluções;
- III – suscitar o interesse pela pesquisa, possibilitando a aquisição de condições teórico-metodológicas que permitam o prosseguimento dos estudos em nível de Pós-Graduação (UEG, 2007, p. 2).

Sobre a elaboração do TC, o Regimento (UEG, 2007, p. 7) determina que este “obedecerá às normas da ABNT para trabalhos científicos, bem como as orientações teórico-metodológicas do professor/a-orientador/a, contidas no plano de trabalho”.

Assim, formalmente, fica definido que o TC deverá ter capa, folha de rosto, identificação da banca avaliadora, folha de aprovação, resumo em língua portuguesa e estrangeira, sumário, introdução, seções, conclusão, referências bibliográficas e, quando necessário, anexos.

Quanto à sua formatação, o Regimento (UEG, 2007, p. 8) também estabelece que o artigo “deverá ser redigido em letra *Times New Roman*, tamanho 12, espaçamento 1,5 com no mínimo 12 laudas, contadas a partir do resumo até o final da bibliografia [...], e no máximo 30 laudas”.

Entre a versão inicial e a versão final do TC, ocorrem formulações e reformulações de todos os tipos e cada uma dessas intervenções fará diferença no produto final. Como normalmente essas mudanças serão sugeridas/solicitadas pelo orientador do trabalho acadêmico, faz-se necessário entender também o papel desse sujeito na produção do TC.

### 1.5 Orientador e orientação acadêmica

A função básica do orientador, segundo Henriques e Medeiros (1999), é, por meio do diálogo, facilitar o caminho, apontar o trajeto e, havendo desvios, guiar o orientando para o caminho certo. Já Silva e Ximenes (2002, p. 38) acreditam que um orientador qualificado é aquele que demonstra algumas características, sejam elas:

- competência: é preciso que ele tenha experiência de trabalho na área ou um conhecimento mais aprofundado sobre o tema do projeto de estudo do aluno.
- disponibilidade: o orientador deve mostrar-se disposto para o atendimento do orientando, deixando sempre na sua agenda um espaço reservado para a orientação sistemática dos alunos que estão sob sua responsabilidade.
- capacidade de relacionamento interpessoal: oferecendo uma orientação próxima, segura, confiante, proporcionando um clima afável, uma relação educativa, madura, aberta ao diálogo e de enriquecimento mútuo.

Para Castro (2012, p. 125), cada orientador tem seu estilo pessoal de trabalho, construído a partir de experiências e observações, crenças e valores, por isso não há sentido em “emular características que são puramente idiossincráticas”, já que isso compõe um estilo e não necessariamente determina se o orientador será bom ou ruim.

Apesar de assumirem estilos diversos, os orientadores costumam dividir as mesmas preocupações com relação aos seus orientandos e aos textos produzidos por eles: problemas de escrita, tendência indesejável de cópia e reprodução e dificuldade de criação e de autonomia (MACHADO, 2012).

O orientador de pesquisa, assim, assume principalmente o papel de um leitor qualificado, que acompanha a produção do texto acadêmico. Segundo Riolfi e Andrade (2009), “aprender a escrever o texto acadêmico é um percurso ordinariamente pontuado por impasses das mais diversas ordens”, e para contorná-los, o orientando conta com o trabalho do orientador, o qual “não só lê o produto pronto como baliza a sua confecção”.

Quanto ao perfil que se espera do orientador, o Regimento de TC de Letras (2007) define que este deve ser docente da área de Letras na UEG e/ou estar lecionando no curso há mais de três anos. O regimento (UEG, 2007, p. 4-5) decide também que o orientador – que deverá ser escolhido pelo aluno – terá as seguintes atribuições:

- I – orientar os trabalhos que aceitar dentro das normas estabelecidas pela ABNT e por este regimento;
- II – definir a necessidade ou não de co-orientação e, se for o caso, a escolha do co-orientador;
- II – elaborar um plano de trabalho e um cronograma de orientações em conjunto com os orientandos/orientandas, entregando uma cópia à coordenação de TC;
- III – prestar assistência à Coordenação de TC quando da organização da defesa pública do trabalho de seus orientandos/orientandas;
- IV – verificar, quando for o caso, se as alterações sugeridas pela banca de defesa foram atendidas pelo/pele aluno/a/ na versão final do TC;
- V – presidir os trabalhos da banca avaliadora do TC de seus orientandos/orientandas.

Para seguir as determinações do Regimento, de forma que o TC atinja o nível e o padrão esperados da produção escrita de um aluno concluinte de graduação, este precisará dedicar determinado cuidado e consciente adequação a questões formais, estilísticas, discursivas e linguísticas.

Uma das questões que surgem no processo de orientação é a relação autor-texto-leitor, ou, no caso que interessa esta pesquisa, orientando-TC-orientador. Koch e Elias (2012), que, assim como esta dissertação, também adotam a concepção sociointeracional de língua, afirmam que o autor, ao produzir um texto, mobiliza um conjunto de informações. Isso significa que ele, idealmente, pressupõe um determinado tipo de leitor para o seu texto, pois tal conjunto de informações exigirá mais ou menos conhecimento prévio do leitor. Este, por sua vez, tem a oportunidade de dialogar com a produção textual, criando, por meio das pistas que o texto oferece, um sentido que seja compatível com a proposta do autor, concorde ou não com esta.

De tal modo, o leitor deve ser visto como ‘estrategista’ na interação pela linguagem, uma vez que é levado a “mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva”, com a intenção de “levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 7).

Ainda segundo Koch e Elias (2012, p. 21), “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. Infere-se que, a depender do tipo de leitor, é possível atribuir uma pluralidade de leituras e de sentidos a um mesmo texto.

O leitor ‘comum’ de um TC é aquele que, normalmente, espera, com aquela leitura, estudar, adquirir conhecimentos, atualizar-se, enfim, desenvolver seu repertório sobre o tema abordado. Sua interação com aquele texto dependerá do seu objetivo com tal leitura.

O orientador, aqui caracterizado como o primeiro leitor (qualificado) do TC, terá objetivos de leitura diferentes dos objetivos de um leitor ‘comum’. Por apresentar um conhecimento mais aprofundado e extenso do tema abordado naquela produção escrita, ele será capaz de estabelecer com ela uma maior interação, visto que, a depender das estratégias empregadas e da sua compreensão, poderá/deverá fazer sugestões que permitirão sua direta intervenção nas futuras versões daquele texto.

Essa relação determina o caráter sociocomunicativo do texto, pois é a partir desse princípio “que se poderá considerar o ato de escrever como uma atividade interativa entre dois enunciadores que operam dialogicamente o texto num processo” (SAUTCHUK, 2003, p. 4).

No entanto, nesse processo de produção, sabe-se que a [falta de] prática de escrever tornou-se um ponto decisivo e constantemente apontado como responsável pela reprovação de muitos alunos diante de uma banca acadêmica. Para Warde (1997, p. 170), “as dificuldades redacionais dos orientandos decorrem”, muitas vezes, “da inexperiência com as lides gramaticais e estilísticas; afinal a escola básica e mesmo os cursos de graduação exercitam pouco a expressão escrita”.

Para evitar a reprovação perante a banca, o orientador, ao notar dificuldades linguísticas, formais e estilísticas do aluno, pode, ou não, ao longo do processo, assinalar essas deficiências, ainda que apenas as aponte e não necessariamente as corrija – alguns orientadores optam, ainda, por indicar que o aluno busque ajuda profissional.

Castro (2012), no entanto, acredita que o aluno ganha muito com esse processo, ao passo que o orientador perde, quando vê seu tempo de orientação consumido por questões de estilo, clareza ou forma – interferências que não seriam tão necessárias, caso o aluno praticasse, constantemente, desde o ensino básico, leitura e produção textual.

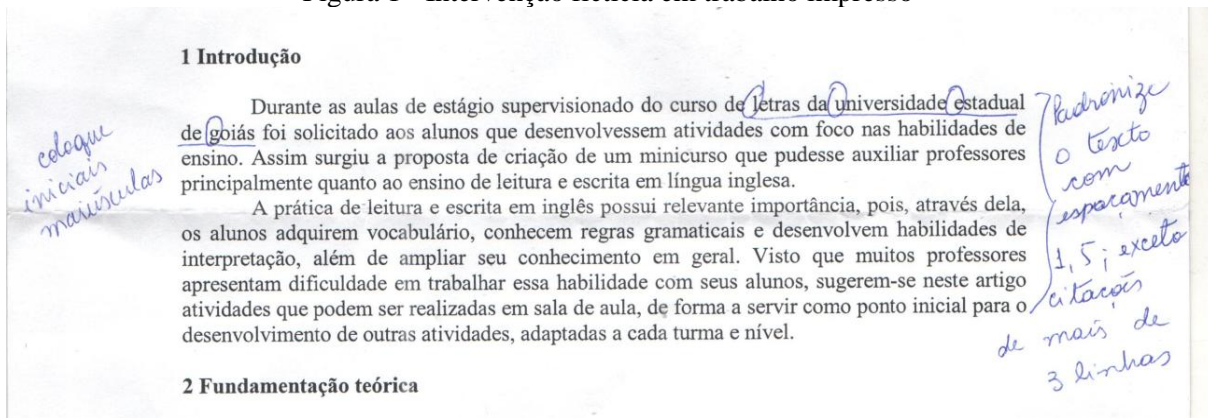
A pouca prática de escrita do aluno ficará evidente no processo de produção do TC, problema que recairá sobre o orientador, o qual acabará se tornando “o principal mediador no processo de produção textual, esclarecendo os motivos da reescrita e a importância da revisão” (OLIVEIRA, 2011, p. 19), para citar alguns dos destaques feitos pelo professor ao longo do processo de orientação, que esta dissertação escolheu analisar.

## 1.6 Suportes de orientação acadêmica

No que diz respeito aos suportes adotados para orientação, esta pesquisa observou que o orientador recorre a cada um, a depender da sua preferência e familiaridade com as novas tecnologias. De uma forma geral, observou-se que alguns orientadores preferem realizar seus comentários:

- a) no trabalho físico, à margem de uma cópia impressa do trabalho em composição:

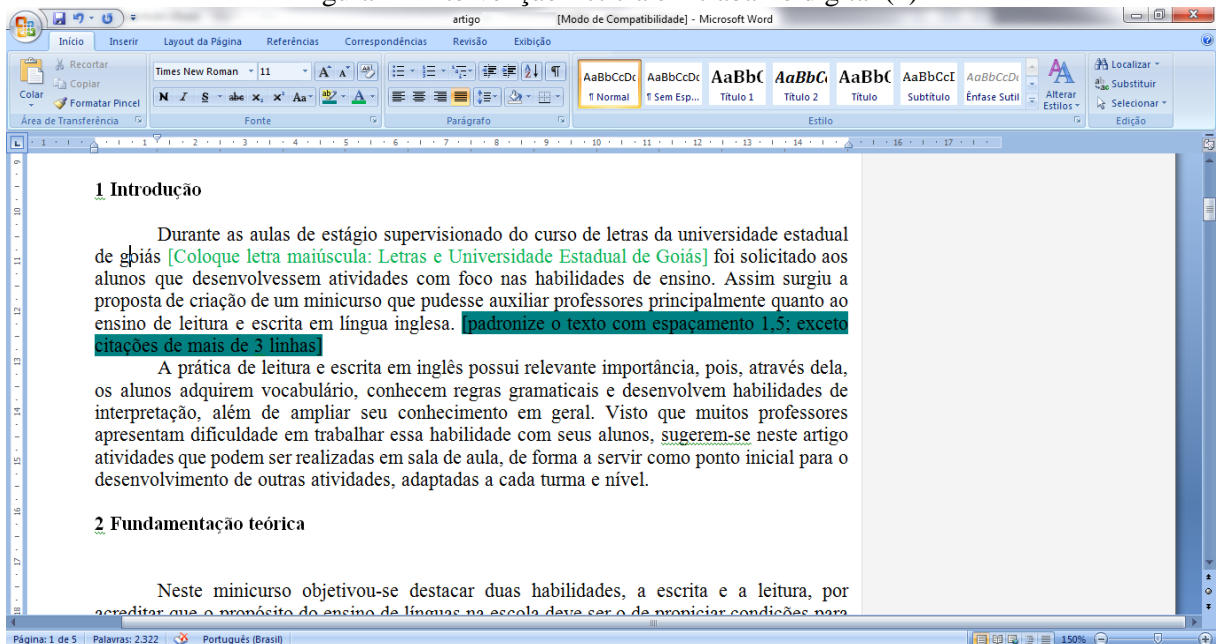
Figura 1 - Intervenção fictícia em trabalho impresso



Fonte: dados da pesquisa

b) no trabalho digital, acrescentando destaques e comentários em fontes e/ou em cores diferenciadas:

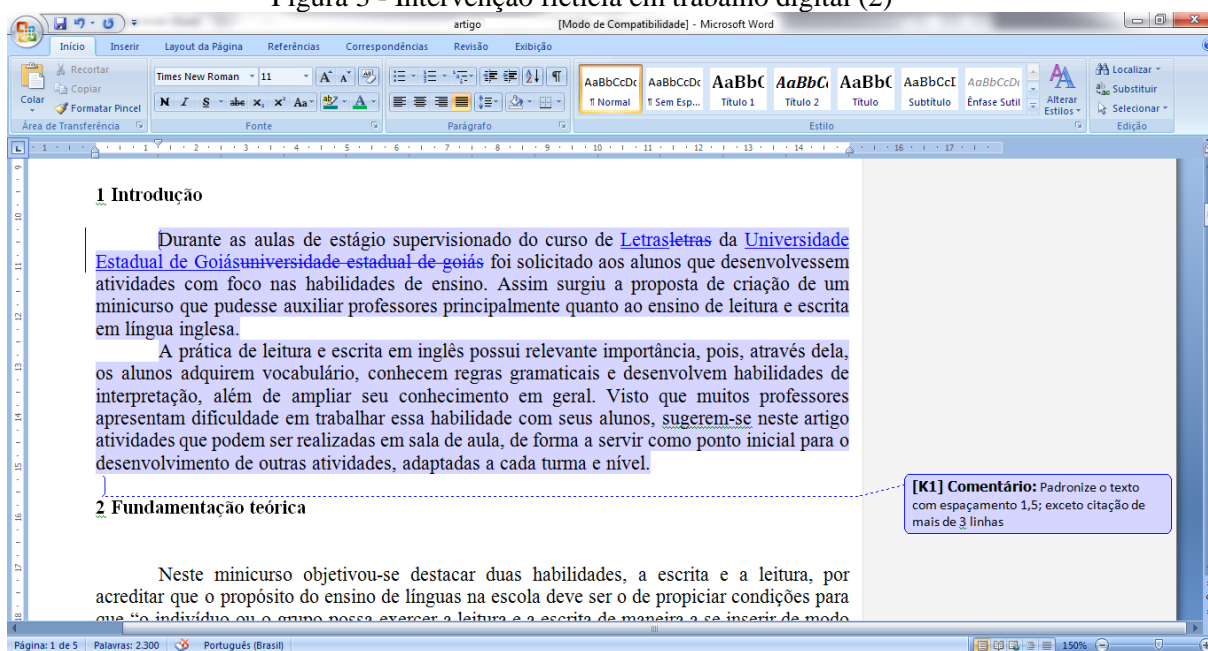
Figura 2 - Intervenção fictícia em trabalho digital (1)



Fonte: dados da pesquisa

c) no trabalho digital, utilizando os recursos oferecidos pelo editor de texto, como controle de alterações, inserção de comentários etc.:

Figura 3 - Intervenção fictícia em trabalho digital (2)



Fonte: dados da pesquisa

Como explicitado em *a*, algumas orientações ainda são feitas em cópias impressas, por meio da inclusão de comentários e sugestões nas margens e riscos de trechos ou termos que devem ser retirados ou reescritos. Essa maneira de orientar pode ser confusa, uma vez que depende de uma boa caligrafia, por parte do orientador, para se fazer entender; além de exigir que o orientando transponha aquelas orientações, do papel para a tela. No entanto, este suporte carrega a vantagem de poder ser utilizado em qualquer lugar, a qualquer hora, já que não exige, naquele momento, o uso de qualquer aparato tecnológico nem o conhecimento necessário para manuseá-lo.

A orientação em cópia impressa, explicitada em *a*, está perdendo espaço, com o tempo, para a orientação em cópia digital, explicitada em *b* e *c*, já que, com as novas tecnologias, foram desenvolvidos novos modos de facilitar as atividades cotidianas – dentre elas, a atividade de orientar/revisar.

Nesta dissertação, são diferenciadas duas formas de registrar as alterações de modo digital: como mostrado em *b*, por meio da utilização de sistema de cores diferentes; e como exemplificado em *c*, por meio da utilização dos recursos oferecidos pelo editor de texto.

Buscando oferecer facilidade e praticidade, como elucidado em *c*, o Word<sup>8</sup> oferece recursos como ‘controlar alterações’, através do qual todas as modificações feitas em um

<sup>8</sup> Microsoft Office Word, editor de texto do Windows, empregado pelos orientadores e orientandos pesquisados.

arquivo são destacadas, para que o autor tenha conhecimento delas<sup>9</sup>, e ‘novo comentário’, pelo qual é possível acrescentar opiniões e sugestões ao longo do texto, de forma organizada e clara. Esses recursos permitem que as interferências apareçam de forma legível e sistematizada.

Os orientadores que mesclam esses dois suportes, por sua vez, têm a oportunidade de acrescentar informações, no trabalho impresso, de forma manuscrita – sem depender do aparato tecnológico e do conhecimento necessário para usá-lo; e a possibilidade de usar recursos que o aparato oferece, como os citados (inserção de comentários, controle de alteração, dicionários, fóruns etc.).

Trata-se de uma questão não apenas de gosto e preferência, mas de familiaridade com ambos os suportes. Sabe-se que muitas profissões e muitos profissionais foram se modificando e se adaptando aos avanços da tecnologia – outros, no entanto, ainda resistem, conservadores.

Observa-se, portanto, este período como de transição, em que orientadores (e revisores) se dividem entre suportes: físico, digital e a mescla de ambos. Assim, é interessante identificar, para futuras orientações, qual a melhor forma de se fazer interferências no texto produzido pelo aluno e quais as ferramentas utilizadas para tal.

Descritos o propósito de produção do TC, ao fim do curso de graduação em Letras, o papel do orientador nesse contexto e os suportes adotados por ele, no próximo capítulo será possível observar a relação dos sujeitos envolvidos no processo de revisão do TC.

---

<sup>9</sup> Quanto ao recurso de controle de alterações, diferem-se dois tipos de destaque: o trecho riscado, no exemplo, demonstra a sugestão de supressão daquele trecho ou palavra; e o trecho sublinhado, também no exemplo, demonstra a sugestão de acréscimo de um trecho ou palavra.

## **CAPÍTULO II – A REVISÃO TEXTUAL E O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO TRABALHO DE CURSO (TC)**

Este capítulo aborda as situações que se desenvolvem quando o Trabalho de Curso é revisado a) pelo próprio orientando-autor, b) por um revisor textual e, por fim, c) pelo professor-orientador. Para isso, é importante, primeiramente, definir o que nesta dissertação se entende por revisão textual.

### **2.1 A revisão textual**

É interessante apontar que existem várias definições para ‘revisão textual’, as quais podem se diferenciar dependendo da visão do autor e da área (editorial, jornalística etc.) em que serão aplicadas. No *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (2009), o vocábulo ‘revisão’ apresenta um significado mais geral, que se aplica a todas as áreas: “nova leitura, mais minuciosa, de um texto”.

Sobre a revisão, Martins (2008, p. 119) frisa que “é uma das etapas da produção que requer mais esforço para ser aprendida e utilizada” e que demanda “uma prática de estratégias de releitura e reflexão”.

A revisão textual, numa perspectiva tradicional, consiste nas interferências (cortes, inclusões, inversões, deslocamentos etc.) de caráter formal, realizadas em um texto visando a sua melhoria.

Por acreditar na revisão guiada por condições reais de produção, recepção e circulação do texto, Oliveira e Macedo (2011) afirmam que a atividade de revisão vai além das normas gramaticais. Segundo os autores, os revisores

analisariam, primeiramente, a concatenação das ideias, as relações de sentido, o querer dizer do autor, o endereçamento do texto, a alternância dos sujeitos do discurso, para depois tratarem de elementos pontuais, como os relacionados com acentuação, ortografia, morfossintaxe, pois o procedimento inverso poderia descaracterizar a entonação apreciativa do autor ou das outras vozes que ele utiliza em seu texto (OLIVEIRA; MACEDO, 2011, p. 8).

De tal modo, além de saber tratar de incorreções ortográficas e gramaticais, a competência de revisar também abarca saber manejar, da forma mais apropriada, textos de



gêneros diversos, tipos de linguagem diferentes, estilos distintos de cada autor, a depender do contexto, do suporte e dos possíveis leitores daquele texto.

Assim, essa é a definição de revisão que este trabalho adota: aquela que, em um primeiro momento, considera quem produziu o texto, para quem o produziu, em que espaço foi produzido e em que espaço ele circulará; e, em um segundo momento, se preocupa em tratar das revisões e adequações necessárias, de caráter formal e linguístico.

Por falta de regulamentação, não se exige curso superior do revisor, mas mais comumente sua formação é em Letras, Jornalismo ou Publicidade. Segundo Ribeiro (2007, p. 5), “ainda que esses cursos concorram para a formação de egressos com perfis e competências bastante diversos, são eles que oferecem a possibilidade de formar um profissional apto a compreender e a empreender o tratamento de linguagens”.

O profissional consciente e interessado pode se especializar por meio de cursos e pós-graduações na área, para lapidar conhecimentos teórico-práticos e aperfeiçoar suas habilidades e competências inerentes à profissão. Um bom revisor textual deverá ter: a) amplos conhecimentos sobre os mais variados assuntos, b) senso crítico, c) um firme domínio da língua vernácula e d) estar sempre atualizado sobre questões linguísticas – em outras palavras, ele precisa ter um bom nível de letramento.

Segundo Coelho Neto (2008), a prática de leitura funciona como elemento de formação do revisor, uma vez que, segundo ele, lê melhor, escreve melhor e revisa melhor quem lê muito. Guilherme (1967), baseado em uma lista de J.O. Lisboa, aponta atributos inerentes à figura do revisor, tais como: domínio da língua portuguesa e de outros idiomas, conhecimentos tipográficos, visão ‘adestrada’, imparcialidade, sigilo, espírito de cooperação, poder de concentração, desconfiança em si mesmo, atenção, rapidez e prática.

Além disso, para Guilherme (1967), o revisor precisa também de local de trabalho apropriado (confortável, silencioso, com boa iluminação etc.) e material de consulta adequado (dicionários de diversas línguas, dialetos, de termos técnicos etc., enciclopédias, gramáticas, revistas especializadas, entre outros), além de salário digno e prestígio, para que tal profissão não entre em declínio e não haja falta desse profissional.

Além da revisão de texto, esta dissertação trata também, ainda que brevemente, do trabalho de copidesque. Segundo Malta (2000, p. 16-17), o copidesque constitui

um trabalho mais difícil e exigente que o de revisão propriamente dito [...] e é – até certo ponto – reescrever, retrabalhar um original [...] mal escrito, com repetições, ausências (de colocações mais claras, de parágrafos de ligação entre as partes de um capítulo etc.), uso inadequado de adjetivos em relação

a substantivos (e vice-versa), pobreza nas conjunções adversativas [...]. Acima de tudo, uma redação lógica, fluente, entendível, deve caracterizar qualquer texto, e este é o trabalho do copidesque.

Para Coelho Neto (2008, p. 139),

a atividade de copidesque é mais complexa que a de revisão [...]. Se um texto é mal redigido, com repetições injustificáveis, mal paragrafado, contendo ideias desconexas, primando pela falta de coesão e coerência textual etc., ele deve ser copidescado. No processo de copidesque, o profissional propõe, reescreve, revisita o original, com a finalidade precípua de ‘relavrar’ o texto. Há textos ricos em conteúdo, mas que não resistem a uma análise acurada. É nessa hora que o revisor (ou o copidesque) tem de exhibir o seu conhecimento de leitura, de cultura geral, e sua habilidade na produção de texto, conferindo clareza ao trabalho.

Embora esta dissertação tenha determinado como um dos seus focos iniciais a exploração do perfil do orientador acadêmico ao realizar o trabalho de copidesque do TC do seu aluno, durante o desenvolvimento desta pesquisa foi possível notar que, embora presente, este trabalho pouco se sobressaía, enquanto outro surgiu com mais destaque.

## 2.2 A revisão do TC

Como demonstrado no capítulo I, a elaboração de um TC visa iniciar o aluno no campo da pesquisa, de modo a ampliar os conhecimentos teóricos por ele apreendidos ao longo do curso de graduação. Essa produção exige certa sistematização no seu registro e apresentação, com a qual o aluno pode não estar acostumado, por isso a revisão textual se torna necessária, já que por meio dela será possível localizar e rever inconsistências de língua, forma e, algumas vezes, sentido e conteúdo.

Esclarecido o que se entende por revisão nesta dissertação, a seguir pretende-se tratar sobre o processo de revisão do TC e os principais sujeitos envolvidos nesse contexto: orientando-autor, revisor profissional e professor-orientador.

### 2.2.1 O aluno: autor e revisor do TC

Para entender as vantagens e desvantagens de se revisar o próprio texto, pode-se analisar o que os documentos oficiais da educação afirmam sobre a revisão textual, uma vez que esta habilidade pode ser aprendida desde a alfabetização, o que permite que o aluno

considere, desde cedo, seu texto como um processo, que requer revisão e, por conseguinte, constante reescrita.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1997, p. 54-56), nomeia-se revisão de texto

o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. [...] Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor. O que pode significar tanto torná-lo mais claro e compreensível quanto mais bonito e agradável de ler. Esse procedimento — parte integrante do próprio ato de escrever — é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma reflexão sobre a organização das idéias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação, etc. Essas situações, nas quais são trabalhadas as questões que surgem na produção, dão origem a um tipo de conhecimento que precisa ir se incorporando progressivamente à atividade de escrita, para melhorar sua qualidade. Dessa perspectiva, a revisão de texto seria uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto.

Embora seja detectada, na citação acima, uma visão mais tradicional da revisão textual, os documentos claramente valorizam a prática de produção do texto como um constante processo, denotando sua provisoriidade e evolução, o que minimiza essa forma ultrapassada de encarar a produção do texto em uma única versão. Nesse sentido, para os PCNs (BRASIL, 1997, p. 51),

a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos. Quando isso ocorre, pode assumir um papel mais intencional e ativo no desenvolvimento de seus procedimentos de produção.

Assim, a habilidade de revisar, para os PCNs (BRASIL, 1997), é desenvolvida a partir da orientação dada pelo professor e depois vai, gradativamente, se interiorizando e se tornando uma capacidade autônoma. Os PCNs (BRASIL, 1997, p. 37) também enfatizam que, para que o aluno possa ter uma atitude crítica em relação à sua própria produção textual, o professor deverá ensinar os procedimentos de revisão, haja vista que

a seleção desse tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento). Considerar o conhecimento prévio do aluno é um princípio didático para todo professor que pretende ensinar procedimentos de revisão quando o objetivo é — muito mais do que a qualidade da produção — a atitude crítica diante do próprio texto.

Aqui, destaca-se não só a importância da reflexão relacionada às atividades linguísticas do aluno, de forma que com o tempo ele desenvolva a capacidade de monitorá-las com eficácia e autonomia (BRASIL, 1997), mas também o papel do professor no ensino da revisão, que precisa obviamente dominar essa habilidade para poder ensiná-la.

Uma vez que combina a prática de leitura, de produção escrita e de reflexão sobre a língua, a habilidade de revisar um texto pode ser considerada parte fundamental no processo de produção de um texto bem-sucedido e, portanto, deve ser trabalhada em idade escolar.

Assim, para alcançar um alto nível de letramento, como se espera especialmente dentro das instituições educacionais, a habilidade de revisar produções textuais, por exigir conhecimentos e competências diversas, pode ajudar, na medida em que amplia o poder de (auto)crítica e conscientiza sobre a adequação de estilo, gênero e linguagem empregados em situações específicas reais da produção discursiva.

O autor, portanto, se receber um ensino que assim o favoreça, pode se assumir como revisor do próprio texto, ao ser capaz de adotar, detectar ou adaptar o gênero mais acertado ao que se propõe fazer, o melhor estilo de escrita, a linguagem mais adequada etc.

Observa-se que na universidade, independentemente do curso de graduação escolhido, normalmente oferecem-se disciplinas de Língua Portuguesa, com foco na leitura e na escrita, como forma de suprir deficiências oriundas de um ensino escolar defasado. Sobre isso, Oliveira (2012, p. 2) afirma que

na esfera acadêmico-científica, mesmo nos anos iniciais de graduação, a revisão textual poderia ser mais utilizada, pois essa prática leva os alunos a reverem não apenas os problemas de ordem estritamente gramatical e formal, como também os de ordem discursiva, como, por exemplo, seus posicionamentos acerca do que está sendo escrito, seja em uma resenha, seja em um ensaio, para citar gêneros próprios dessa esfera [...]. É justamente por isso que os alunos precisam, primeiro, ler resenhas, resumos, artigos, para que possam se familiarizar e dominar o repertório dos gêneros acadêmicos, para depois escrever e revisar seu texto, sendo a revisão entendida como uma prática dialógica, por meio da qual o leitor, mesmo que do próprio texto, adote uma postura exotópica, um excedente de visão, o que significa um olhar distanciado e crítico do seu texto, a fim de poder enxergar as lacunas deixadas.

A falta de leitura de resenhas, artigos, resumos etc., conseqüentemente, afeta a produção escrita desse repertório de gêneros acadêmicos. Como se observa uma dificuldade na produção do TC, no último ano da graduação, infere-se que a habilidade de revisão, tão útil no processo de escrita, não necessariamente foi desenvolvida ao longo da vida escolar do aluno. Dessa forma, a menos que a prática de leitura e (re)escrita de gêneros acadêmicos seja mais enfatizada e exigida, o aluno dificilmente estará apto a ser revisor do próprio TC, ou qualquer outro texto, como pretendem os PCNs.

Além disso, no processo de elaboração de um TC, a familiaridade com o texto muitas vezes pode prejudicar a revisão feita pelo próprio autor, pois, mesmo que este tenha amplos conhecimentos da língua, se ele ler várias vezes o mesmo texto, inconscientemente acabará realizando, na seqüência, uma leitura técnica, o que poderá ocasionar a não percepção de inadequações.

Considerando que todo texto precisa de revisão, alguém terá de fazê-la – especialmente no contexto acadêmico, já que o esmero e a padronização do texto são aspectos cobrados para a aprovação do TC e para a conseqüente retirada do diploma do aluno. Assim, sobram como alternativas o orientador e o profissional de texto – este, no entanto, raramente lembrado no nível de graduação.

### *2.2.2 O profissional do texto: revisor do TC*

Como visto no capítulo I, a redação de um TC é um processo complexo que envolve uma série de etapas e que precisa seguir uma certa normalização para que o texto seja aceito nos padrões acadêmicos. Como nem todos os alunos têm facilidade com as regras da norma culta da língua portuguesa e regras de formatação da ABNT, isso suscita a necessidade de se contratar um profissional competente para tal função. Entretanto, apesar da clara necessidade

do processo de revisão, poucos lhe atribuem a devida importância, sobretudo nos cursos de nível de graduação.

O revisor pode/deve ser contratado quando o autor de uma produção textual sentir “a necessidade de rever aquilo que foi produzido, com a intenção de aperfeiçoar seu trabalho” – uma vez que ele próprio pode, muitas vezes, não se ater a “possíveis erros de ordem gramatical, ortográfica, discursivas e ideológicas existentes em sua própria obra” (ROCHA; SILVA, 2010, p. 194).

De mesma opinião, Saaktamp (1996) afirma que “[o autor], de sua parte, não será o melhor revisor. Já conhecendo de sobejo o escrito, faz uma leitura superficial e deixa de surpreender incorreções flagrantes”. É aí que, no processo de avaliação de um TC, surge a figura do outro, uma vez que este se configura como o primeiro real leitor do texto, com um olhar novo e não ‘viciado’.

Para Coelho Neto (2008, p. 61), a figura do revisor se torna imprescindível porque é na revisão textual “consciente, detalhista, competente, que o conteúdo vai ser aprimorado, no que diz respeito à coesão e à coerência, aos erros ortográficos, aos erros conceituais, enfim, aos deslizes praticados pelo autor”.

Ainda que provada a importância do revisor de texto, a observação do ambiente acadêmico mostra que esta ainda não é reconhecida pelo aluno de graduação, o que faz com que, muitas vezes, tal função fique a cargo do orientador.

O contexto aqui apresentado, no entanto, representa apenas uma possível forma de orientação acadêmica, que vem sendo observada principalmente entre professores da área de Letras. Nesta dissertação, a ênfase recai sobre esse professor, pois ele, por ser dessa área, costuma ser considerado apto, pela comunidade acadêmica, a realizar revisão, visto que apresenta um domínio maior da língua materna do que orientadores de outras áreas, ainda que não tenha passado por cursos de especialização específicos para a formação do profissional do texto.

### *2.2.3 O professor: orientador e revisor do TC*

Os PCNs (BRASIL, 1997) claramente valorizam a atividade de revisar realizada pelo aluno com o auxílio do professor, em uma forma de aprendizagem essencialmente colaborativa. Infere-se, portanto, que, para ensinar seu aluno a revisar, o professor de Língua Portuguesa também deve dominar essa competência, a qual obviamente será adquirida

primariamente na escola, em seu processo de formação na condição de aluno; e desenvolvida, já em uma perspectiva naturalmente mais didática, na universidade, na condição de professor em formação.

É nesse sentido que a atuação dos professores de Português e Letras interessa aqui, já que estes profissionais passarão pela licenciatura em Letras e, possivelmente, por um mestrado acadêmico na área de Letras, mas, como será observado, não aprenderão a revisar em quaisquer dos níveis.

Para sustentar tal afirmação, é preciso estabelecer o que as Diretrizes Curriculares do Ensino Superior, o Projeto Pedagógico, a Matriz Curricular e alguns Planos de Curso de Letras, afirmam sobre a revisão de texto; afinal, se é nessa esfera educacional que o professor de Letras começará a ser formado, é nela também que essa competência deverá ser reforçada, agora com uma perspectiva didática.

Segundo as Diretrizes Curriculares do Ensino Superior, expostas no Parecer CNE/CES 429/2001 (BRASIL, 2001), o Projeto Pedagógico (PP) do curso de Letras deverá especificar, dentre outras coisas, o perfil dos formandos, as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação e os conteúdos caracterizadores básicos.

O PP do curso de Letras da UEG<sup>10</sup> (2008), por sua vez, afirma que o egresso de Letras estará apto a desenvolver suas atividades profissionais exercendo as funções de professor-pesquisador, crítico literário, revisor de textos, secretário e assessor cultural.

O PP da UEG claramente valoriza a capacidade crítico-reflexiva e a competência linguística, literária e didático-pedagógica do egresso de Letras, motivo pelo qual determina a oferta de disciplinas que contribuam para essa formação. Observa-se, no entanto, que para a formação do profissional de revisão, ou para o aprimoramento do professor de Língua Portuguesa, no quesito revisão, aproveitam-se poucas disciplinas, como as de Língua Portuguesa (as quais abordam a Gramática Tradicional numa perspectiva didático-pedagógica, o que não atende, especificamente, a necessidade do revisor) e de 'Produção de Texto Técnico-Científico' (que aborda diversos gêneros, embora quase sempre do nível acadêmico, o que não atende de forma imediata à necessidade do professor de Língua Portuguesa do ensino básico).

A fim de proporcionar uma maior flexibilidade ao currículo, é dada ao aluno a possibilidade de cursar uma disciplina optativa, oferecida pelo próprio curso de Letras ou por

---

<sup>10</sup> Por se tratar da instituição na qual a pesquisa foi realizada, tal questão foi observada especificamente na UEG, como forma de demonstrar a problemática aplicada a uma instituição real.

outro curso da instituição desde que tenha correspondência com a área de atuação e formação do aluno.

É nessa perspectiva, por exemplo, que se inserem as disciplinas optativas, como a de ‘Produção e Revisão de Texto’, cuja ementa determina a abordagem de temas como linguagem escrita, abordagens da aquisição da linguagem, inter-relação entre as modalidades oral e escrita, níveis e registros de linguagem, norma, discurso e discursividade, tipologias textuais e técnicas de revisão de texto.

Essa disciplina determina como objetivo geral propiciar elementos para uma reflexão “crítica sobre a linguagem escrita e os fenômenos textuais, aliada a um uso consciente dos mecanismos de textualização envolvidos no processo de escrita e reescrita de textos na escola” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2010, p. 3).

Como objetivos específicos da disciplina, destacam-se alguns: discussão dos fatores de textualidade e sua relação com a escrita e reescrita de textos, discussão de alternativas de ensino da leitura e da produção textual no Ensino Fundamental e Médio e iniciação dos alunos na análise da produção escrita com vistas a uma possível intervenção (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2010).

Não surpreende que o Plano de Curso dessa disciplina demonstre uma perspectiva didático-pedagógica, já que a essência do curso é de formação de professores. Uma vez que “as aulas de Língua Materna e Língua Estrangeira, ministradas no curso de formação, devem ser dadas na mesma orientação que se espera que os futuros professores trabalhem com seus alunos” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2008, p. 23), essa disciplina ajuda o professor de Língua Portuguesa a entender o texto, sua produção e sua revisão, bem como prioriza práticas de ensino voltadas para tais processos, mas é possível questionar se essa perspectiva didática auxilia na formação do profissional de revisão de textos, como quer o perfil do egresso traçado pelo PP.

Nesses termos, ao deixar de ofertar a disciplina específica de revisão de texto, conforme demonstram os resultados de uma pesquisa realizada junto à Secretaria da UEG, esta instituição, até o momento em que esta pesquisa se desenvolveu, não tem o interesse de (ou demonstra privar o aluno de) desenvolver capacidades e competências necessárias para sua própria formação – uma vez que, dentro da Universidade, essa habilidade será cobrada –, assim como para sua posterior prática didática.

De fato, se o profissional em formação não souber revisar, nem ensinar a revisar, em sua futura prática, seu aluno, muito provavelmente, também apresentará dificuldades nessa



área, o que vai de encontro ao proposto pelos PCNs (BRASIL, 1997), que citam a revisão textual como modo de desenvolver a criticidade do aluno diante do trabalho escrito, de forma a desenvolver os papéis de produtor, leitor e avaliador no processo de produção de texto.

A grade curricular do curso de Letras da UEG, no momento, não contempla a capacitação do professor de Língua Portuguesa, no que tange à revisão textual, uma vez que uma disciplina optativa não é suficiente para habilitar o professor de Língua Materna no domínio das técnicas de revisão de texto.

Para suprimir essa lacuna, surgem cursos de extensão e, principalmente, de especialização na área de revisão textual, uma vez que, como mostrado, o curso de licenciatura em Letras não está privilegiando essa área a ponto de formar um professor que sabe ensinar a revisar – muito menos um revisor profissional.

Para completar a análise da formação do professor de Letras, quanto ao quesito revisão textual, é preciso também pesquisar programas de mestrado acadêmico. Como para avaliar a formação do graduado em Letras, escolheu-se a UEG; para entender a formação do mestre da área de Letras, também será analisado um curso de mestrado dessa instituição. A UEG oferece o programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT), que abarca a área de Letras, ainda que interdisciplinarmente.

O MIELT, assim como os programas de mestrado em geral, privilegia disciplinas sobre componentes básicos (que visam à formação básica e geral do aluno) e específicos (que visam a familiarizar o aluno com questões, métodos e bibliografia de interesse para o desenvolvimento de sua pesquisa), sempre com uma ênfase interdisciplinar.

Ao orientador do aluno desse programa compete

1) assistir o aluno na elaboração do plano de estudo; 2) acompanhar e avaliar continuamente o desempenho do aluno, informando formalmente à Coordenação sobre ocorrências relevantes durante o curso até a entrega da versão definitiva da dissertação; 3) emitir, por solicitação do(a) Coordenador(a) do Programa, parecer prévio em processos iniciados pelo aluno para apreciação da Coordenação ou do Colegiado; 4) autorizar, a cada período letivo, a matrícula do estudante, de acordo com o seu plano de estudos previamente elaborado; 5) autorizar o aluno a realizar o exame de qualificação e a defender o produto final; 6) indicar, quando necessário, um coorientador para auxiliar na orientação (MIELT, 2013).

Ao se analisar a lista de disciplinas oferecidas pelo MIELT, e também pelos mestrados de algumas outras grandes universidades, não se observam disciplinas voltadas para a aprendizagem da orientação acadêmica – nem, muito menos, da revisão de texto realizada

como parte da orientação. Infere-se, pois, que a habilidade de orientar é aprendida por meio da observação, ao longo da vida acadêmica; e por meio da prática, quando tal professor se vê na posição de, ele mesmo, orientador.

Bianchetti e Machado (2012, p. 19) afirmam que

pesa sobre os ombros dos orientadores uma responsabilidade para a qual a formação recebida durante a sua passagem pela pós-graduação não prepara: é patente que o fato de ter sido orientado não garante o domínio da arte de orientar, nem meios para enfrentar surpresas que a tarefa traz [...].

Assim, nem o curso de Letras nem programas de mestrado dessa área capacitam tecnicamente o orientador acadêmico a orientar ou a revisar os textos dos seus orientandos. Mas a observação de ambientes de graduação em Letras mostra que essa função é adotada com frequência pelo professor-orientador. Por se tratar de um profissional que costuma ter vasto conhecimento linguístico, enciclopédico e teórico-especializado, muitos supõem que a capacidade de revisar seja inerente à posição que assume.

Vale lembrar que, segundo muitos teóricos, só uma leitura ‘nova’, que não esteja tão fortemente ligada à autoria e ao que foi escrito, poderá detectar imperfeições no texto. O orientador, nesse momento de produção textual, pode se caracterizar, então, como um leitor experiente, cuja tarefa é representar todos os potenciais leitores daquele texto e antecipar a percepção de alguma inadequação no produto textual para que seja revisto antes de concluído.

Ressalte-se, no entanto, que a identificação de problemas e inadequações pode ser feita pelo orientador, mas não é sua obrigação, uma vez que sua orientação exige outros tipos de interferências e, conforme Araújo (1986), a preparação de um texto é mais abrangente e precisa de maiores cuidados do que apenas a correção de erros literais (quando uma letra ou palavra é trocada), psicolinguísticos (quando há um problema ortográfico, gramatical ou até mesmo de interpretação), de organização de ideias etc.

Quando a relação orientador-orientando não se desenvolve com a clareza das funções de cada um, a fluidez do trabalho pode ser prejudicada. Castro (2012) acredita que muito do tempo de orientação acadêmica é gasto com questões formais e estilísticas. Para ele, “a contragosto e praguejando, o orientador torna-se então um revisor de estilo e de gramática, perdido em meio a questões de forma”, de maneira que “às vezes não sobra tempo nem paciência para as questões de conteúdo” (CASTRO, 2012, p. 144).

Assim, muitas vezes, o orientador terá sua função desviada ou a ela acrescida a prática de revisar, o que altera o andamento da produção textual e sobrecarrega o orientador – o que pode afetar, em longo prazo, o desenvolvimento e a qualidade do TC.

Esclarecidos os possíveis papéis assumidos pelos sujeitos desta dissertação, no processo de revisão, a seguir pretende-se tratar sobre um dos papéis também assumidos pelo orientador, que esta pesquisa não previu, mas que se observou durante a análise.

### 2.3 A autoria e a coautoria

Em princípio, a intenção desta dissertação dizia respeito ao papel do orientador ao se assumir como revisor e copidesque do TC do seu orientando. Ao longo do trabalho, no entanto, observou-se um outro fenômeno, não previsto pela pesquisa: o orientador se assumindo como coautor do TC produzido por seu orientando. Dessa maneira, faz-se necessário definir brevemente o que se considera como autoria e coautoria no presente trabalho.

Ressalte-se, primeiro, que o estudo da autoria é predominantemente feito com relação ao texto literário, de modo que tal conceituação será aqui adaptada ao contexto da produção escrita acadêmico-científica.

Bakhtin considerava como autoria as posições autorais assumidas pelo autor, que envolvem comprometimento e responsabilidade (AGUIAR, 2011). Segundo Foucault (2009, p. 274), quando se atribui a autoria a determinado sujeito, o discurso deixa de ser cotidiano ou passageiro, passando a ser “um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber certo *status*”. Para o filósofo francês, o nome do autor confere ao discurso autenticidade, distinção e permanência, de modo a permitir que os textos sejam delimitados, selecionados, opostos a outros.

Foucault (2009) explica que o autor se torna presente em seu texto quando revela neste o modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade. Ou seja, o autor passa a existir no acontecimento de sua escrita.

Cada gênero vai exigir um tipo de autoria, que pode ser acentuada ou não, conforme a necessidade do texto. Segundo Araújo (2004), a comunidade acadêmica gerencia os dizeres e as formas dos dizeres do autor-pesquisador, de modo que o autor, o gênero e o que está sendo dito não podem ser entendidos isoladamente, mas considerados dentro de um contexto. Para Carioca (2007, p. 828), a constituição do discurso acadêmico “é alicerçada por um sujeito que

ora se mostra ora se esconde, fazendo uso das estratégias discursivas próprias de tal discurso, para expressar aquilo em que acredita e que intenta fazer verdadeiro para outros”.

Para Machado (2012), no contexto acadêmico, pesquisar, escrever e publicar é exercer a autoria. A coautoria, por sua vez, caracteriza a pesquisa, a produção e a publicação de um texto com a participação dois ou mais pesquisadores.

Monteiro, Jatene, Goldenberg, Población e Pellizzon (2004), ao estudarem a pesquisa científica em um contexto médico, reconhecem que existem padrões de autoria e coautoria irregulares: autoria e/ou coautoria convidada (quando alguém tem seu nome incluído em um trabalho do qual não participou), autoria e/ou coautoria pressionada (quando o responsável por um grupo exige a inclusão do seu nome no trabalho, mesmo sem ter participado de sua produção) e autoria e/ou coautoria fantasma (quando um participante fundamental para o trabalho não tem seu nome incluído, por motivos diversos, como desentendimentos e irresponsabilidade frente aos resultados).

Na presente pesquisa ainda se observa mais uma forma de coautoria: a não sinalizada. Aqui, considera-se coautoria não sinalizada quando o orientador – figura que desempenha papel crucial no processo subjetivo do orientando de tornar-se autor (MACHADO, 2012) –, acrescenta trechos por ele produzidos no TC do aluno, sem a referência correta do trecho, como citação direta ou indireta, ou sem a clara sinalização da coautoria no trabalho.

Esclarecidos os principais termos abordados nesta dissertação (orientação, revisão e coautoria), a seguir, a fim de entender melhor essa questão e observar o professor se assumindo como orientador, revisor e/ou coautor do texto do seu aluno, são analisadas versões de três TCs, de modo a determinar o caráter das interferências feitas e os suportes utilizados para tal.

### **CAPÍTULO III – ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO TRABALHO DE CURSO**

Muitos estudos sobre o processo de produção textual no contexto educativo tratam a revisão como o trabalho de reescrita, reestruturação, reelaboração textual, realizado, principalmente, pelo próprio autor. Nesta dissertação, como visto, considera-se que a revisão poderá ser feita pelo próprio autor (aluno) ou por outrem (orientador ou revisor profissional). No entanto, delimitou-se, para fins de aprofundamento, a revisão feita pelo orientador, como objeto de estudo deste trabalho.

A revisão, ao ser usada para interferir na estrutura de um texto, pode ser dividida em revisão direta ou indireta.

A revisão direta está mais próxima do paradigma tradicional (abordado na introdução desta dissertação), visto que nesta abordagem o papel do professor é determinar o que é certo e o que é errado, eliminando as impurezas linguísticas do texto (SOARES, 2009). Assim, o professor interfere, ao optar por

solucionar todos os problemas encontrados no texto do aluno através da reescrita de palavras, frases e períodos inteiros, editando, assim, as formas de léxico, a sintaxe e a estilística, inadequadas no texto, a partir do seu ponto de vista, como um avaliador da qualidade linguística do texto (SOARES, 2009, p. 64).

A revisão indireta se aproxima mais da abordagem processual (também abordada na introdução desta dissertação), uma vez que, por meio do estabelecimento do diálogo, da interação, estimula a reflexão sobre o que foi produzido. Nesse contexto, a intervenção do professor está associada

ao ato de ler e responder à escrita do aluno, utilizando várias técnicas para estimular o autor a fazer uma revisão no seu texto para melhorá-lo, a partir de algum tipo de sinalização, que pode ser a localização do trecho a ser revisado; a classificação do problema identificado (gramática, ortografia, coerência, etc.); uma mensagem ao fim do texto; ou o estabelecimento de um diálogo via texto (SOARES, 2009, p. 63).

Nesta dissertação, estudos de reescrita foram usados para analisar as interferências, pois apontam quatro operações linguísticas básicas (substituição, adição, supressão e deslocamento) realizadas no processo de revisão de textos. Menegassi (2001) cita Fabre (1986, p. 69), que sistematizou tais operações da seguinte forma:

- a) Adição, ou acréscimo: pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema [...] mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.
- b) Supressão: supressão sem substituição do segmento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases.
- c) Substituição: supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados.
- d) Deslocamento: permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento.

Esclarece-se que, no entanto, essas estratégias serão observadas por meio principalmente da análise das interferências feitas pelos orientadores – não no processo de reescrita dos textos, por parte dos orientandos. A reescrita dos TCs será brevemente abordada e seu aprofundamento ficará para uma pesquisa futura.

Serafini (1995) acredita que os professores frequentemente carecem de sistematização na revisão, deixando-se influenciar por fatores contingentes, como os problemas presentes nos textos que revisaram previamente, seu humor no momento, o tempo disponível para cada texto etc. Por isso, além dos dois tipos de revisão apresentados, ilustra-se aqui o sistema de revisão empregado por cada professor, ou seja, sistematizou-se o caráter das intervenções realizadas pelos orientadores.

Serão considerados, na análise, os problemas apontados pelos orientadores, de caráter linguístico, de forma e de conteúdo. Quanto aos aspectos linguísticos, observam-se intervenções que abrangem questões de estilo, de adequação de linguagem (ao gênero, ao interlocutor e/ou ao ambiente em que circulará aquele texto), de sintaxe e de léxico, além de apontamentos relativos à concordância (verbal e nominal), acentuação, pontuação, conjugação, (nova) ortografia etc.

Com relação à forma, consideram-se, principalmente, apontamentos relativos às regras estabelecidas pela ABNT, pelo regimento do TC da Instituição em que a pesquisa foi realizada – no caso, a UEG –, além de apontamentos que indiquem questões relativas à estrutura organizacional do gênero acadêmico.

Quanto ao conteúdo, visa-se identificar passagens que tenham sofrido intervenção do professor por meio do que este trabalho entende por ‘orientação acadêmica’, que pode ser relacionada a questões de referencial teórico, nomenclatura da área, metodologia etc.

Pretende-se também verificar o perfil de atuação dos professores aqui pesquisados. Por meio da observação de suas intervenções, identificou-se o perfil mais adotado por eles, seja de orientador, revisor ou coautor.

Por fim, imbricados às demais categorias de análise, intencionou-se tratar sobre os suportes preferidos pelos professores para realizar orientação/revisão, sejam eles físico, digital ou a mescla dos suportes físico e digital.

Com tais intentos, o presente capítulo será dividido em cinco seções, sendo a primeira referente às condições de produção, recepção e circulação dos TCs, uma vez que é imprescindível considerar os textos da pesquisa em uma situação concreta de comunicação, levando em conta os papéis e lugares ocupados pelos sujeitos envolvidos.

A segunda, terceira e quarta seções são referentes a cada um dos três orientadores pesquisados, os quais se diferenciam entre si pelos suportes escolhidos. O primeiro professor, denominado doravante de orientador A, orienta o TC por meio do suporte físico; o orientador B, por meio da mescla dos suportes físico e digital; e o orientador C, por meio do suporte digital.

Após a análise dos dados, a quinta seção pretende apontar uma breve análise da versão final dos Trabalhos de Curso de cada aluno, de modo a tentar observar o procedimento de reescrita após o processo de revisão-orientação.

### 3.1 Condições de produção, recepção e circulação dos TCs

Como visto no capítulo II, ao considerar o texto uma prática discursiva, a revisão de texto deve considerar os aspectos sociais imbricados nele, observando seus motivos reais e relevantes para ser produzido, distribuído e consumido. Isso admitirá a compreensão do contexto daquela produção, a relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos, entre outros aspectos.

Oliveira (2007, p. 125-126) estabelece que,

em uma primeira revisão, o revisor lerá o texto atentando para quem (destinatário) e por quem (autor) o texto estaria sendo produzido, o que implica observar onde (lugar/área/campo/esfera) ele circulará. Em seguida, em uma segunda revisão, relerá o texto para, aí sim, começar a corrigir aspectos gramaticais e notacionais, como a concordância verbal e nominal, a ortografia, a pontuação, o enquadramento às normas da ABNT, entre outros.

Por concordar com a prática de revisão que assim se estabelece, essa foi a ordem instituída também para a análise nesta pesquisa: primeiro, será feita uma análise das condições de produção, recepção e circulação dos TCs observados; em seguida, uma análise dos aspectos gramaticais, formais e de conteúdo apontados pelos orientadores.

Por ser importante, durante a revisão, considerar a situação concreta de comunicação, aponta-se o contexto acadêmico-científico como principal delimitador das características do TC. Dito isso, os textos aqui analisados foram produzidos ao longo do quarto ano do curso de Letras, da Universidade Estadual de Goiás, em 2012, como pré-requisito para a conclusão do curso de graduação. Os TCs foram apresentados perante uma banca acadêmica, composta por professores da instituição. Após a aprovação e feitas as devidas revisões, os alunos podem permitir que seus trabalhos fiquem disponíveis para consulta na biblioteca da unidade, o que cria a circulação do conhecimento ali produzido, além de serem incentivados a adaptar e publicar tais trabalhos.

Com essas informações, é possível determinar, também, os papéis e lugares ocupados pelos sujeitos envolvidos. Observa-se que esses textos, ao contrário de muitos produzidos no contexto escolar, não tinham como receptor-leitor apenas o professor-orientador, daí por que, durante suas orientações, o professor deveria fazer sugestões que considerassem as especificações do gênero e da instituição, os trabalhos principais da área estudada e os posicionamentos adotados pelo orientando. Dessa forma, suas interferências não teriam um fim em si mesmas, nem seriam meros ‘caprichos’ que demonstram a sobreposição do estilo do professor sob o do aluno – serão interferências baseadas em adequações reais e necessárias, sugeridas por um par mais experiente.

O aluno de graduação pode ser visto como o sujeito que ocupa um lugar de menos prestígio no nível hierárquico da academia, de modo que muito do seu papel é ouvir os mais experientes (professores, orientador, banca de avaliação etc.). Já o orientador, que, no caso da UEG, deve ter no mínimo mestrado, assume um lugar de certo prestígio no ambiente acadêmico. Mas, acima de tudo, ele deve estar ciente da sua função de preparar/adequar o aluno e o texto para a exposição ao mundo acadêmico.

No primeiro capítulo, elucidou-se sobre o gênero e suas características relativamente estáveis. Nesse sentido, apesar de pertencerem ao mesmo gênero acadêmico, será possível perceber diferenças entre os textos aqui pesquisados. Os TCs, ao mesmo tempo em que seguem normas da academia, principalmente quanto à estrutura organizacional, por exemplo, se diferenciam em conteúdo temático, estilo linguístico etc.



Considerados alguns dos aspectos que envolvem o contexto de produção dos TCs aqui analisados, é possível agora partir para a segunda etapa desta análise, que privilegiou os aspectos linguísticos, formais e conteudísticos do processo de orientação-revisão.

### 3.2 Orientador e orientando A

Como dito, o orientador A se diferencia dos demais orientadores aqui analisados por preferir orientar e realizar interferências no suporte físico, com o TC impresso<sup>11</sup>. Para análise, o orientando A disponibilizou três versões do seu TC: a primeira com 251 intervenções; a segunda com 190 intervenções; e a terceira sem intervenções, por se tratar da versão final, apresentada à banca de defesa<sup>12</sup>.

#### 3.2.1 *Caráter das intervenções*

Na primeira versão, contabilizaram-se os seguintes dados, com relação ao caráter das intervenções realizadas pelo orientador:

Tabela 1 - Intervenções empregadas na primeira versão do TC pelo orientador A

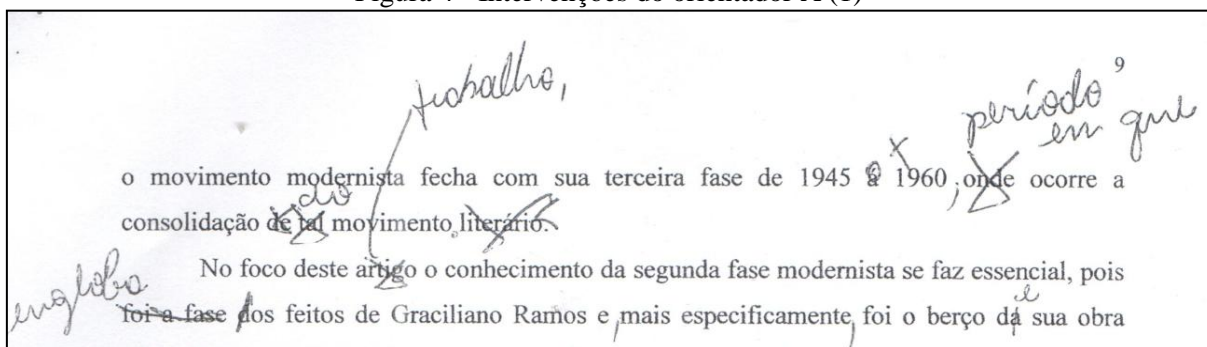
<b>Caráter</b>	<b>Número de intervenções</b>
Linguístico	193
Formal	34
De conteúdo	24
Total	251

Nota-se que o orientador A realizou mais intervenções de caráter linguístico, as quais se referem principalmente ao acréscimo de vírgulas e à substituição de palavras/trechos por outros que, infere-se, o orientador julgou mais bem se adequarem à linguagem que se espera de um texto acadêmico, como visto no seguinte exemplo:

<sup>11</sup> Reitere-se que nesta dissertação não se consideram as orientações dadas oralmente, apenas as feitas diretamente no trabalho escrito do aluno. Ainda que elas possam ter ocorrido concomitantemente com a revisão escrita, por questões práticas, optou-se por não considerá-las.

<sup>12</sup> Como esta dissertação se propõe a tratar do texto como processo, e não como produto, considerou-se importante analisar todas as versões que passaram por orientação – não apenas a primeira e/ou última versão.

Figura 4 - Intervenções do orientador A (1)



Fonte: dados da pesquisa

Observa-se, na Figura 4, que o orientador acrescentou vírgulas (no trecho ‘e, mais especificamente,’), excluiu um acento agudo (‘á’) e substituiu expressões (‘onde’, por ‘período em que’; ‘de tal’ para ‘do’; ‘artigo’ por ‘trabalho’; ‘foi a fase’ por ‘engloba’; e ‘da’ por ‘de’), além de ter excluído um termo (‘literário’).

Na segunda versão, os dados contabilizados resultaram na seguinte tabela:

Tabela 2 - Intervenções empregadas na segunda versão do TC pelo orientador A

Caráter	Número de intervenções
Linguístico	161
Formal	20
De conteúdo	09
Total	190

Nessa versão, novamente, percebe-se que o orientador dedicou a maior parte do tempo para realizar intervenções de caráter linguístico, principalmente de substituição de palavras. Além disso, também fez intervenções quanto à forma, como visto no trecho de texto escaneado na Figura 5:

Figura 5 - Intervenções do orientador A (2)

CURADO (2008), em seu artigo “Literatura e cinema: adaptação, tradução, diálogo, correspondência ou transformação?” (p.2) que menciona:

*espaço?*

“Por isso, ao se verificar as relações existentes entre o texto literário e o cinematográfico, merecem respeito às características peculiares de cada um deles, uma vez que, ao escrever um romance, o autor não o faz pensando em termos de roteiros cinematográficos; seu objetivo é, evidentemente, literário. Sendo assim, a possibilidade de transformação de uma novela ou romance para o cinema é uma forma de interação entre mídias, a qual dá espaço a interpretações, apropriações, redefinições de sentido. O filme passa a ser, então, apenas uma experiência formal da mudança de uma linguagem para a outra, porque o escritor e o cineasta têm sensibilidades e propósitos diferentes. Por isso, “a adaptação deve dialogar não só com o texto original, mas também com seu contexto, [inclusive] atualizando o livro, mesmo quando o objetivo é a identificação com os valores neles expressos” (XAVIER, 2003, p.62 apud CURADO, 2008, p. 33)

*Literário.*

Dessa forma, é possível visualizar a relevância da relação entre cinema e literatura para as mais diversas áreas do conhecimento. Neste processo, diversos itens se fazem essenciais, tais como cenário, personagens, enredo, dentre outros, mas é preciso destacar o papel da narrativa neste processo comparativista que é um papel que merece grande

*Desenvolvimento*

Fonte: dados da pesquisa

O orientador A, no exemplo expresso na Figura 5, aponta problemas de padronização quanto às regras da ABNT, como a falta de espaço entre texto e citação; a falta de espaço entre a abreviação de página e o número de páginas; e o ‘apud’, que precisa ser expresso em itálico.

Ao longo da análise, observou-se que as intervenções de caráter formal sempre aparecem acompanhadas de explicações, comentários ou simples sinalizações do que precisa ser mudado (como mostrado na Figura 5). Infere-se tratar de uma limitação do suporte, que não permite a alteração direta no texto; além de caracterizar a falta de uma sinalização específica para questões de norma.

Em outras palavras, quando o orientador acrescenta uma vírgula no texto, ainda que não explique a regra que a exige, o aluno entende a necessidade de adicioná-la na versão seguinte do texto, porque conhece o símbolo ‘,’. Essa mesma compreensão não aconteceria, provavelmente, se o orientador apenas sublinhasse o ‘apud’, como no exemplo acima, sem explicar a mudança a ser feita. Ressalte-se que muitos revisores profissionais, em editoras, trabalham com vários símbolos que denotam recuo, espaçamento, negrito, itálico etc., mas esses não são popularizados no ambiente acadêmico – nem entre professores, nem entre alunos.

### 3.2.2 Tipos de revisão

Observa-se se as intervenções do orientador A são do tipo direto ou indireto. Como visto, a revisão direta é aquela com caráter resolutivo, por meio da qual se corrigem os problemas que prejudicam a qualidade linguística e formal do texto. A revisão indireta, por sua vez, é aquela mais interativa e reflexiva, por meio da qual se estabelece um diálogo<sup>13</sup>, seja com a utilização de sinalizadores, símbolos, perguntas, seja com sugestões.

Na primeira versão, após a contagem dos dados, a tabela resultante foi:

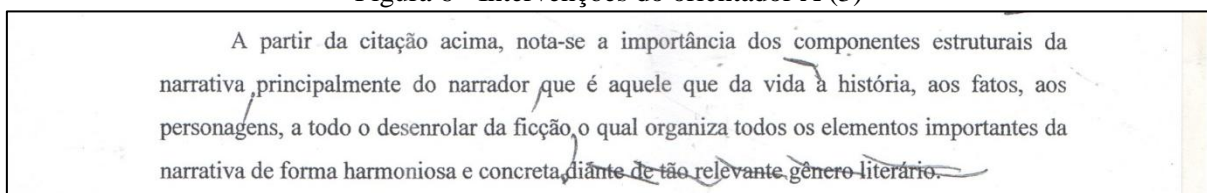
Tabela 3 – Tipos de revisão empregados na primeira versão do TC pelo orientador A

<b>Tipos de revisão</b>	<b>Número de revisões</b>
Direta	207
Indireta	44
Total	251

A tabela 3, que mostra prevalência de revisão direta, demonstra a pouca interação estabelecida pelo orientador ao longo de sua orientação, uma vez que preferiu corrigir o que estava inadequado, realizando as alterações diretamente no texto do aluno.

Na Figura 6, nota-se a revisão direta, feita com a intenção de melhoria linguística, por meio da inserção de vírgulas e acento e da supressão de um trecho.

Figura 6 - Intervenções do orientador A (3)



Fonte: dados da pesquisa

Na segunda versão, obteve-se a seguinte tabela:

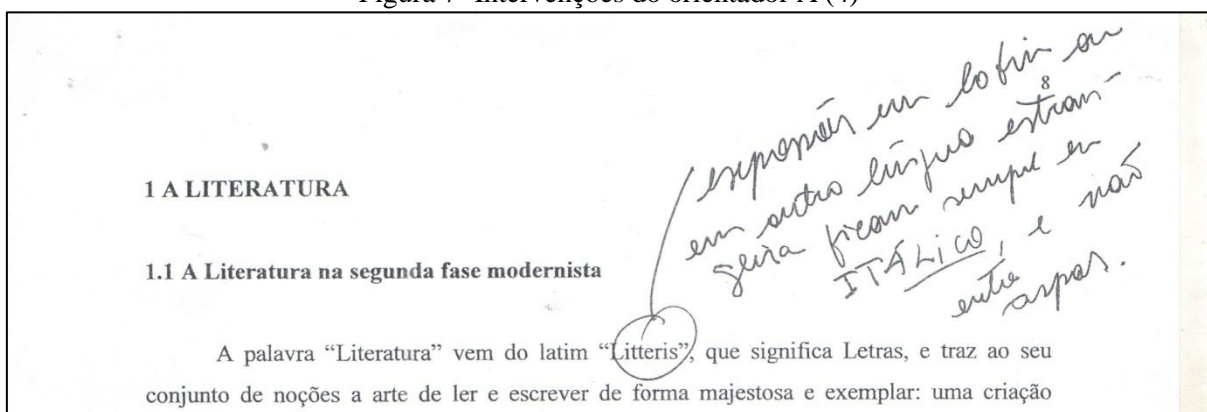
Tabela 4 – Tipos de revisão empregados na segunda versão pelo orientador A

<b>Tipos de revisão</b>	<b>Número de revisões</b>
Direta	166
Indireta	24
Total	190

<sup>13</sup> Reitere-se que o diálogo pode ser estabelecido pelo orientador, mas sem a participação do aluno, o qual pode/deve apenas ouvir e acatar determinações. A interação, por outro lado, pressupõe o envolvimento dos dois sujeitos, de forma ativa, na produção daquele texto.

Mais uma vez, nota-se a preferência do orientador pela revisão direta. Quanto à revisão indireta, na segunda versão, observa-se que foi empregada majoritariamente para explicar questões de forma. Como elucidado, isso acontece porque é difícil, nesse suporte, apenas indicar o problema de forma, sem explicar o que precisa ser mudado. Isso demonstra que o orientador A tem preferência pela revisão direta, e, provavelmente, só não a faz, em questões de forma, por limitação do suporte e dos recursos. Para exemplificar um caso de revisão indireta, relativa a uma questão formal, pode-se observar a Figura 7:

Figura 7- Intervenções do orientador A (4)



Fonte: dados da pesquisa

Por meio da análise da constituição de dados, constata-se que, na maior parte das intervenções por escrito, o orientador não explicou o porquê das alterações, não estabeleceu um diálogo com o aluno e não deixou para o aluno a tarefa de revisão.

Ao não explicar claramente o porquê das alterações, a postura do orientador demonstra que ele espera que o aluno siga sua determinação – o que, muitas vezes, resulta na não reflexão sobre o problema ou na pouca dedicação para encontrar a melhor forma de corrigi-lo – uma vez que a (considerada) melhor forma já foi apresentada pelo orientador.

### 3.2.3 Operações linguísticas

Esta terceira parte da análise consistirá em observar, em trechos escaneados do TC do orientando A, quais operações linguísticas são utilizadas pelo orientador, tomando como apoio, pois, as quatro operações linguísticas básicas realizadas no processo de revisão e reescrita de textos: a adição, a substituição, a supressão e o deslocamento.

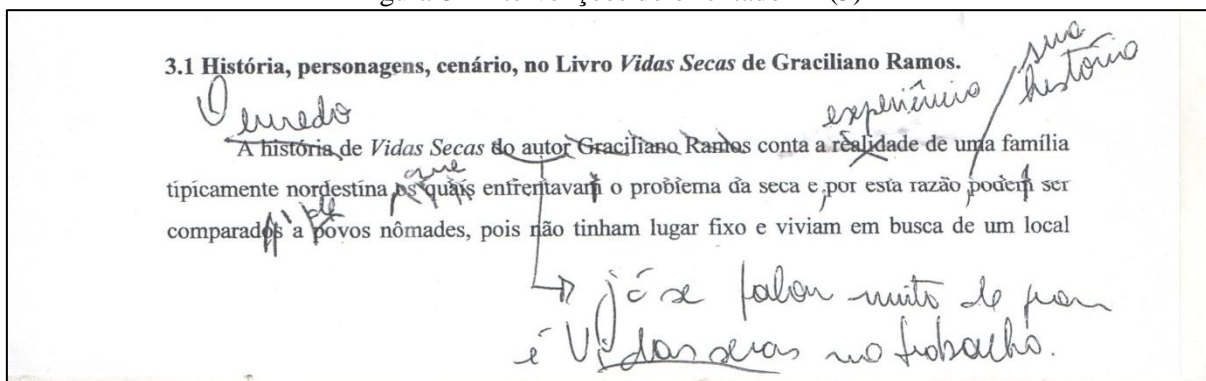
Na primeira versão, os dados encontrados, a respeito das operações linguísticas, foram:

Tabela 5 - Operações linguísticas empregadas na primeira versão do TC pelo orientador A

Operações linguísticas	Número de operações empregadas
Adição	113
Supressão	37
Deslocamento	-
Substituição	101
Total	251

Com a análise desses dados, pode-se afirmar que o orientador interferiu diretamente no texto do aluno, ao adicionar palavras/trechos e ao substituí-las(os) por outras(os) que, segundo sua experiência, se adequariam melhor. Na Figura 8, por exemplo, nota-se o uso das seguintes operações: substituição, adição e supressão.

Figura 8 - Intervenções do orientador A (5)



Fonte: dados da pesquisa

Observa-se que as intervenções do orientador, na Figura 8, apresentam-se categóricas, pois não se percebe em momento algum a sinalização de que se trata apenas de sugestões. Além disso, quando explica uma das supressões (corta 'do autor Graciliano Ramos' porque 'já se falou muito de quem é Vidas Secas no trabalho'), ainda que estabeleça um diálogo com o orientando, o faz de forma imperativa, sem considerar sua opinião.

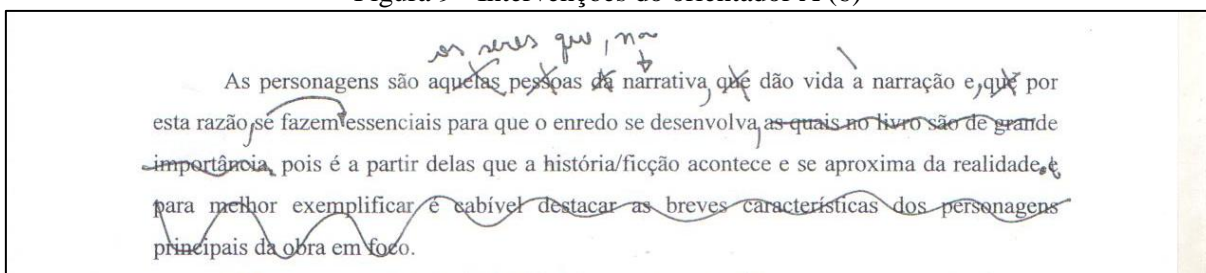
Na segunda versão, a tabela criada com os dados constituídos foi a seguinte:

Tabela 6 - Operações linguísticas empregadas na segunda versão pelo orientador A

Operações linguísticas	Número de operações empregadas
Adição	85
Supressão	47
Deslocamento	03
Substituição	55
Total	190

Novamente, observa-se a preferência do orientador pela adição e substituição de palavras/trechos, de modo a interferir, talvez mais diretamente do que o esperado, na produção textual do aluno – o que já foi exposto na Figura 8, analisada na primeira versão. Na Figura 9, por meio do uso da operação linguística de supressão, é possível observar que o orientador cortou diversos trechos. A sinalização dos cortes é suficiente para que o aluno entenda sua necessidade? Não seria preciso uma clara explicação a respeito da necessidade dos referidos cortes?

Figura 9 - Intervenções do orientador A (6)



Fonte: dados da pesquisa

Na Figura 9 também é possível observar a operação de deslocamento, pois, ao incluir uma vírgula, o orientador criou a necessidade de deslocar a partícula ‘se’.

### 3.2.4 Perfil de atuação

Ao longo da pesquisa, constatou-se que algumas intervenções ou se aproximam do que comumente se concebe como orientação, ora como revisão; e outras, ainda, para a coautoria.

Catalogou-se, em cada versão, a quantidade de interferências referente a cada perfil de atuação. Na primeira versão, a tabela resultante foi:

Tabela 7 - Perfis de atuação assumidos na primeira versão pelo orientador A

<b>Perfil de atuação</b>	<b>Número de intervenções</b>
Orientador	24
Revisor textual	227
Coautor	-
<b>Total</b>	<b>251</b>

Apesar de não se assumir como coautor, nota-se que o orientador pode estar gastando mais tempo do momento de orientação com alterações linguísticas e formais (que, acredita-se,

poderiam ser feitas pelo próprio aluno ou por um revisor profissional), do que com questões de orientação (que apenas ele, o orientador, poderia fazer).

No exemplo da Figura 10, nota-se sua preocupação com questões de linguagem:

Figura 10 - Intervenções do orientador A (7)

O menino mais novo e o menino mais velho são crianças sofridas <sup>que</sup> que não tem noção da sua realidade de miséria e forte tristeza e sequeidão. É possível notar na obra que o menino mais novo tinha <sup>em</sup> Fabiano seu pai como um ídolo e sonhava em realizar-se e superar-se como ser humano, já o menino mais velho é um menino de extrema curiosidade <sup>que</sup> e tenta desvendar os mais diversos significados, <sup>do</sup> enfim tenta descobrir a vida.

Fonte: dados da pesquisa

Na segunda versão, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 8 - Perfis de atuação assumidos na segunda versão do TC pelo orientador A

Perfil de atuação	Número de intervenções
Orientador	09
Revisor textual	181
Coautor	-
Total	190

Mais uma vez, nota-se que o orientador dedicou a maior parte do seu tempo a questões de linguagem e forma, e não tanto a questões de orientação e de conteúdo, como visto na Figura 11:

Figura 11 - Intervenções do orientador A (8)

A incomunicabilidade das personagens esta fortemente presente no livro, <sup>que</sup> que apesar da presença de raros diálogos <sup>tem por relevância os sons guturais,</sup> os ruídos e atitudes que aquela família possuía <sup>as quais a definiam</sup> passar por selvagem. Já no filme, nota-se seres mais sociáveis, pois dá-se ênfase <sup>aos</sup> nos raros diálogos existentes na obra original para que houvesse uma adaptação apropriada para o cinema.

Fonte: dados da pesquisa

O orientador, como mostra a Figura 11, acrescentou acento e vírgula; cortou e substituiu trechos e palavras; e fez revisões de concordância no texto do aluno.

Algumas outras alterações foram feitas no processo de orientação do texto do aluno A. No geral, quanto às operações linguísticas, o orientador A realizou mais adições, por meio principalmente da revisão direta, a qual remete ao paradigma clássico da produção do texto,



discutido na introdução desta dissertação, que valoriza a correta utilização da língua, de forma que ao professor cabe apenas corrigir as inadequações e atribuir uma nota. Esse paradigma, lembre-se, entende a língua como atividade mental (pois exige clareza e precisão na escrita, para alcançar a organização do pensamento) e como estrutura (pois demanda o reconhecimento do sentido das palavras e do texto).

Quanto ao perfil de atuação, o que o professor mais assumiu foi o de revisor. Essas particularidades também caracterizam o professor como pouco interacionista, e mais tradicional, uma vez que não sugeriu mudanças, mas as impôs. Ao fazer isso, o professor desestimula a reflexão a respeito das inadequações, que, segundo mostra Martins (2008), é uma das etapas da produção que requer mais esforço.

A segunda operação linguística mais empregada pelo orientador A foi a substituição, majoritariamente de caráter linguístico, o que, novamente, aponta para o forte perfil de revisor. Isso não significa dizer que o orientador A não interagiu com o texto e, conseqüentemente, com o seu orientando. No entanto, isso ocorreu de forma pouco expressiva.

### 3.3 Orientador e orientando B

O orientador B se diferencia dos demais professores pesquisados porque prefere fazer sua orientação no trabalho impresso e digital.

Para análise, o orientando B disponibilizou sete versões do seu TC: a primeira com 18 intervenções; a segunda com 11; a terceira com 157; a quarta com 13; a quinta com 4; a sexta com 45; e a sétima sem intervenções, por se tratar da versão final, apresentada à banca. Dessas versões, a terceira e a quinta versões são impressas; e as demais, digitais.

#### 3.3.1 *Caráter das intervenções*

Esta primeira parte da análise consistirá em observar, em trechos escaneados e printados<sup>14</sup> dos TCs do orientando B, o caráter das interferências do seu orientador.

Na primeira versão, digital, obteve-se a seguinte tabela:

---

<sup>14</sup> Recurso que permite 'fotografar' digitalmente a tela do computador.

Tabela 9 - Intervenções empregadas na primeira versão do TC pelo orientador B

Caráter	Número de intervenções
Linguístico	04
Formal	02
De conteúdo	12
Total	18

Como se observa, nessa versão, o professor B dedicou maior parte do seu tempo com questões de orientação. Na Figura 12, é possível notar três interferências relativas à orientação, uma vez que somente o orientador (ou um leitor qualificado) poderia fazê-las – o próprio aluno ou um revisor, muito provavelmente, não conseguiriam identificar essas questões.

Figura 12 - Intervenções do orientador B (1)

Nesse trabalho, adotaremos o texto escrito como **ponto de observação** [não seria OBJETO DE ESTUDO???] para a análise de processos de *referenciação*. Especificamente aqueles que são estabelecidos pelo uso de expressões nominais referenciais [Explique quais tipos de expressões linguísticas podem ser EXPRESSÕES REFERENCIAIS]. Restringiremos, ainda, as nossas análises para o fenômeno da rotulação – que se estabelece através de mecanismos de *recategorização lexical*. [coloque aqui a definição de RÓTULAÇÃO e ENCAPSULAMENTO. Utilize os textos de GIL FRANCIS e MARIE ELISABETH CONTE, que estão no livro CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. – A biblioteca tem este livro]

Fonte: dados da pesquisa

Nota-se que o orientador B utiliza o editor de texto Word para realizar suas interferências e sugestões, mas utiliza recursos por ele criados (ao invés de utilizar os recursos já oferecidos pelo editor). O orientador não explicou, neste arquivo, o que cada recurso significa, mas infere-se que o marcador de texto amarelo é usado para questionar o uso da expressão destacada. Nota-se que, ao fazer uma pergunta (‘não seria objeto de estudo???’), o orientador estabelece um diálogo com o aluno, de forma que cabe a este refletir sobre a questão e decidir se altera ou não a expressão destacada.

Na segunda interferência, o orientador fala para o aluno explicar melhor o tópico discutido – não sugere, nem questiona; determina. Na terceira interferência acontece o mesmo, mas nota-se a sugestão de bibliografia a ser consultada para realizar a mudança, o que

demonstra, mais uma vez, que o professor estava cumprindo sua função primeira de orientação – que dificilmente poderia ser assumida por outrem.

A segunda versão, digital, resultou na seguinte tabela:

Tabela 10 - Intervenções empregadas na segunda versão do TC pelo orientador B

Caráter	Número de intervenções
Linguístico	08
Formal	-
De conteúdo	03
Total	11

Dessa vez, percebe-se que o orientador B se dedicou mais a fazer interferências de cunho linguístico, principalmente quanto à substituição de palavras. Na Figura 13, notam-se quatro interferências, que, por inferência, significam acréscimo (de azul) e destaque (marca-texto amarelo).

Figura 13 - Intervenções do orientador B (2)

Contudo, segundo Marcuschi e Koch (2006) os processos de referenciação não estabelecem uma relação biunívoca entre linguagem e o mundo. Os autores postulam a ideia de **que** para que um indivíduo possa estabelecer uma relação satisfatória entre o real – coisas existentes no mundo – e a língua(gem) – transformando-as em discurso, **é** necessário que o falante recorra a **diversos fatores existentes** que transpõem uma *estrita* representação do mundo por intermédio da linguagem. Mondada e Dubois (2003 [1995]), nesse mesmo sentido, propõem uma concepção *interacional* no que diz respeito **à** essa relação entre mundo e linguagem. As autoras postulam que os próprios sujeitos – usuários da língua – constroem essa relação existente entre palavra e coisa através de suas diversas práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas.

Fonte: dados da pesquisa

De azul, o orientador acrescentou duas palavras ('que' e 'é') que julgou necessárias naqueles contextos; e, de marca-texto amarelo, marcou 'diversos fatores existentes' e destacou um acento errado ('á'). Por não apresentar uma observação correspondente ao primeiro destaque em amarelo, não fica clara a intenção do orientador. Talvez a interferência tenha sido feita pelo caráter vago da expressão. Quanto ao segundo destaque em amarelo, este pode ser mais facilmente compreendido, mesmo sem uma explicação.

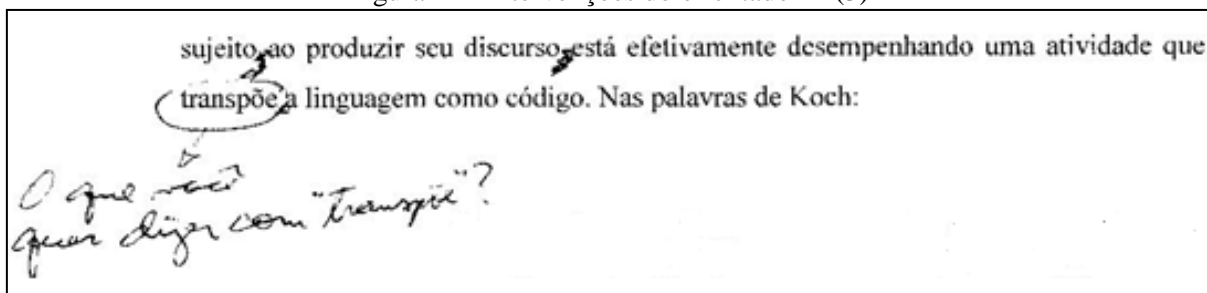
A terceira versão, impressa, resultou na seguinte tabela:

Tabela 11 - Intervenções empregadas na terceira versão do TC pelo orientador B

<b>Caráter</b>	<b>Número de intervenções</b>
Linguístico	112
Formal	29
De conteúdo	16
<b>Total</b>	<b>157</b>

Nota-se aqui o grande aumento de interferências, quando acontece a mudança do suporte digital para o impresso. Houve grande número de acréscimo ou supressão de vírgulas e acentuação, além de destaque quanto a questões de léxico e forma.

Figura 14 - Intervenções do orientador B (3)



Fonte: dados da pesquisa

Na Figura 14, o orientador faz uma interferência de caráter linguístico, ao questionar a intenção do orientando com o uso daquela palavra (‘transpõe’) naquele contexto. Percebe-se o estabelecimento de um diálogo, que favorece a reflexão, por parte do aluno, quanto ao sentido da palavra usada e do que quis dizer – não coube ao aluno apenas substituir uma palavra por outra, já sugerida pelo professor.

Na quarta versão, digital, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 12 - Intervenções empregadas na quarta versão do TC pelo orientador B

<b>Caráter</b>	<b>Número de intervenções</b>
Linguístico	08
Formal	04
De conteúdo	01
<b>Total</b>	<b>13</b>

No início do arquivo, o orientador acrescentou a explicação dos recursos que criou para sua orientação:

Figura 15 - Recursos do orientador B (1)

Fonte azul: acréscimos/alterações/observações.  
 Destaque de vermelho: supressões

Fonte: dados da pesquisa

Ao longo do arquivo, portanto, o orientando tem claro o que os recursos representam e quais mudanças determinam. Na Figura 16, observa-se que o orientador assinalou de marca-texto vermelho um trecho (‘desenvolvida, uma visão’) que deveria ser eliminado; e acrescentou, de azul, um comentário (‘período com coesão problemática, REFORMULAR’). Ambas as intervenções possuem um caráter determinante, pouco dialógico.

Figura 16 - Intervenções do orientador B (4)

Nessa perspectiva entendemos que a referenciação é uma atividade, que para ser desenvolvida, uma visão metalinguística não é satisfatória [Período com coesão problemática, REFORMULAR]. Conforme destaca Koch (2004 p. 53), a referência deve ser concebida “como atividade discursiva isso implica uma visão não referencial da língua e da linguagem.” Ou seja, os mecanismos utilizados para a referenciação não podem se esgotar nos recursos da própria língua(gem).

Fonte: dados da pesquisa

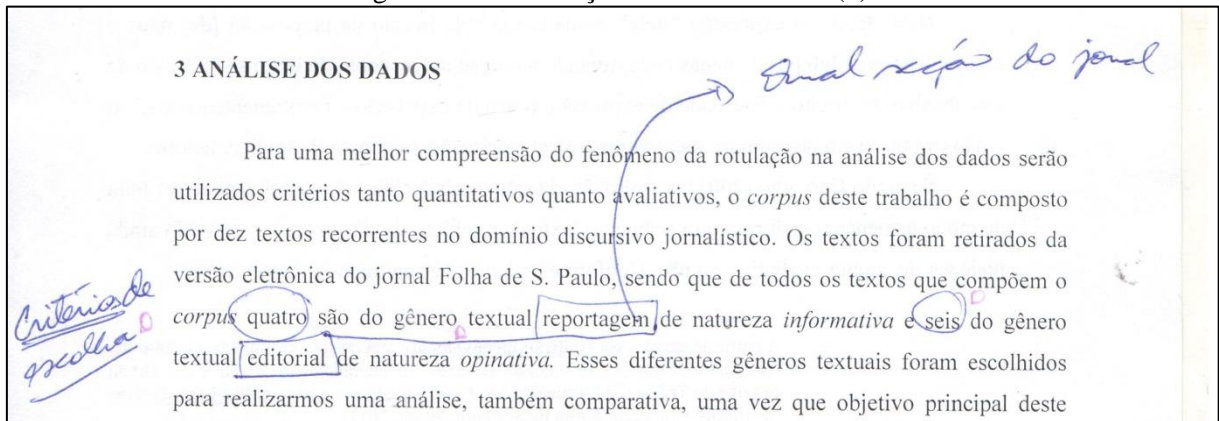
Na quinta versão, impressa, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 13 - Intervenções empregadas na quinta versão do TC pelo orientador B

Caráter	Número de intervenções
Linguístico	01
Formal	-
De conteúdo	03
Total	04

Observa-se o equilíbrio entre interferências linguísticas e de orientação. Na Figura 17, o professor fez duas interferências referentes à orientação, pois ao destacar ‘reportagem’ e ‘editorial’ e perguntar ‘qual seção do jornal’, ele espera que o aluno acrescente aquela informação, que julga necessária para o contexto. A outra interferência foi feita por meio do destaque das palavras ‘quatro’ e ‘seis’, sobre as quais o professor questiona o ‘critério de escolha’, que deveria estar claro.

Figura 17 - Intervenções do orientador B (5)



Fonte: dados da pesquisa

Mais uma vez, notam-se apontamentos importantes que, normalmente, só caberia ao orientador fazer. Um revisor pode perceber a necessidade daquelas informações, se estiver familiarizado com o gênero acadêmico, mas dificilmente ele é contratado com essas especificações de trabalho, de forma que esse tipo de comentário extrapola sua função. O próprio autor, por sua vez, se não as acrescentou de imediato, é porque desconhecia sua necessidade.

Na sexta versão, digital, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 14 - Intervenções empregadas na sexta versão do TC pelo orientador B

Caráter	Número de intervenções
Linguístico	38
Formal	03
De conteúdo	04
Total	45

Observa-se uma maior parte de interferências linguísticas. Além disso, no início deste arquivo, o orientador, novamente, descreveu os recursos que utilizaria para interferir no texto do aluno. Neste, adicionou o recurso do marca-texto amarelo, para questões de acréscimo. É interessante notar que, ao considerar a fonte azul como referente também a 'sugestões' (o que não aconteceu na versão anterior), institui um momento de reflexão para o aluno, pois deixa a cargo dele a necessidade ou não de alteração – ao contrário dos outros destaques, que supõem uma determinação.

Figura 18 - Recursos do orientador B (2)

DESTAQUE <b>AMARELO</b> : ACRÉSCIMOS / <b>AZUL</b> : OBSERVAÇÕES/SUGESTÕES
DESTAQUE <b>VERMELHO</b> : EXCLUSÕES/ALTERAÇÕES A SEREM FEITAS

Fonte: dados da pesquisa

Na Figura 19, o orientador marcou de amarelo acréscimos de pontuação; de vermelho, exclusões de palavra ('apontamentos'), letra ('o') e trecho ('dados aqui apontaram nos'); e de azul, sugestão de duas palavras ('ideia/tese') e de dois trechos ('essa afirmação está confirmada em nosso trabalho' e 'analisados neste trabalho'). Apesar de reescrever e cortar trechos que julga desnecessários, ao sinalizar os trechos em azul como 'sugestão', o orientador deixa claro que o orientando tem o poder de decidir se os mantém ou não.

Figura 19 - Intervenções do orientador B (6)

<b>apontamentos</b> a <b>ideia/tese</b> de Carvalho, <b>de</b> que a rotulação é um mecanismo coesivo ímpar na produção de sentido do texto/discurso. <b>Essa afirmação está confirmada em nosso trabalho</b> , sobretudo com <b>os dados aqui apontaram nos</b> textos de opinião <b>analisados neste trabalho</b> .
---

Fonte: dados da pesquisa

Como visto, no entanto, o mesmo não se aplica aos destaques em vermelho e amarelo.

### 3.3.2 Tipos de revisão

Nesta subseção, consideram-se dois tipos de revisão: a revisão direta e a indireta. Na primeira versão, digital, a tabela referente aos tipos de revisão foi:

Tabela 15 - Tipos de revisão empregados na primeira versão do TC pelo orientador B

<b>Tipos de revisão</b>	<b>Número de revisões</b>
Direta	01
Indireta	17
Total	18

Nota-se a predominância de revisão indireta, o que mostra que o orientador B tentou estabelecer uma interação com o aluno e seu texto, sem interferir tão diretamente no resultado final da produção textual.

Figura 20 - Intervenções do orientador B (7)

Nessa perspectiva, ao utilizarmos uma expressão referencial não estamos lidando apenas com objetos do mundo (re)categorizados por intermédio da linguagem. Pois ao criarmos - ou quando estamos interagindo em - uma situação discursiva as categorizações, as designações, as representações e as sugestões se tomam objetos do discurso [explicar o que são OBJETOS DE DISCURSO]. Sendo assim a linguagem não

Fonte: dados da pesquisa

No exemplo da Figura 20, o orientador fez uma revisão indireta, pois deixou a cargo do aluno explicar o que são objetos de discurso, ao invés de se assumir como coautor e fazê-lo ele mesmo.

Na segunda versão, também digital, a tabela derivada foi:

Tabela 16 - Tipos de revisão empregados na segunda versão do TC pelo orientador B

Tipos de revisão	Número de revisões
Direta	04
Indireta	07
Total	11

Mais uma vez, a predominância é por revisão indireta, ainda que dessa vez tenha sido mais balanceada com a direta.

Figura 21 - Intervenções do orientador B (8)

Nessa perspectiva entendemos que a referenciação é uma atividade que, para ser desenvolvida, ??? uma visão metalinguística não é satisfatória. Conforme destaca Koch (2004 p. 53), a referência deve ser concebida “como atividade discursiva isso implica

Fonte: dados da pesquisa

No exemplo da Figura 21, o orientador sinalizou que estava confuso, ao usar pontos de interrogação, por isso é uma revisão indireta – porque não foi apenas modificado por ele mesmo, coube ao aluno fazer a mudança, a partir da dúvida gerada, no orientador, referente àquele trecho. A sinalização, no entanto, pode não ser suficiente para o completo entendimento do aluno, quanto a qual seria o problema naquela construção frasal.

Na terceira versão, impressa, a tabela obtida foi:

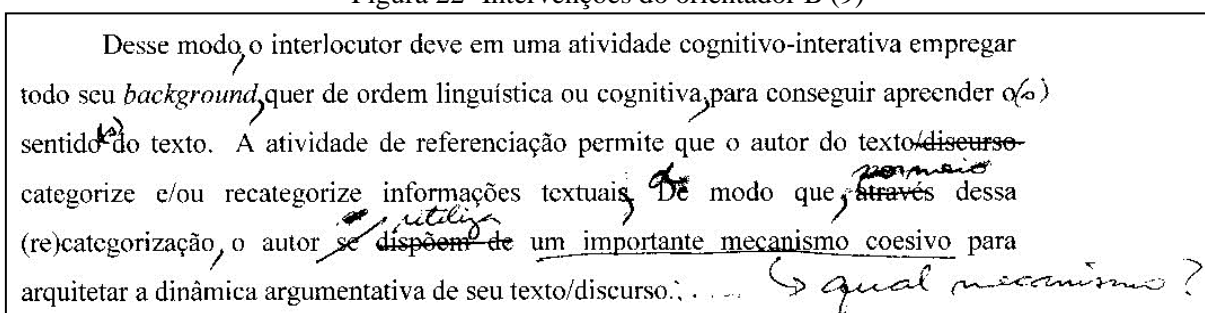


Tabela 17 - Tipos de revisão empregados na terceira versão do TC pelo orientador B

Tipos de revisão	Número de revisões
Direta	108
Indireta	49
Total	157

Com a mudança de suporte, há também a mudança na predominância do tipo de revisão. No exemplo da Figura 22, nota-se que a maior parte das interferências foi direta (acréscimo de vírgula, substituição de maiúscula/minúscula, acréscimo de ‘s’, substituição de palavras).

Figura 22- Intervenções do orientador B (9)



Fonte: dados da pesquisa

Ainda na Figura 22, o orientador faz uma revisão indireta, ao sublinhar ‘um importante mecanismo coesivo’ e perguntar ‘qual mecanismo?’ – de forma a dialogar com o aluno, na construção daquele trecho, demonstrando que este poderia ser mais bem explicado.

Na quarta versão, digital, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 18 - Tipos de revisão empregados na quarta versão do TC pelo orientador B

Tipos de revisão	Número de revisões
Direta	06
Indireta	07
Total	13

Houve quase um equilíbrio entre os tipos de revisão. No exemplo da Figura 23, pois, observam-se revisões de ambos os tipos:

Figura 23 - Intervenções do orientador B (10)

princípios de textualidade – que Beaugrande e Dressler (1981) chamaram de fatores de textualidade que se popularizou no Brasil com as obras de Koch (1989, 2004) e Favero e Koch (2000).

Fonte: dados da pesquisa

Como o orientador explicou que as revisões que estivessem de azul representariam acréscimos/alterações/observações (e não citou as sugestões), nessa versão elas foram consideradas revisão direta. No caso do marca-texto vermelho, a revisão é indireta porque o orientador sinaliza a supressão, que caberá ao aluno fazer – embora o suporte permitisse que o próprio orientador as excluísse, de forma direta.

Na quinta versão, impressa, que sofreu 4 intervenções, a tabela obtida foi:

Tabela 19 - Tipos de revisão empregados na quinta versão do TC pelo orientador B

<b>Tipos de revisão</b>	<b>Número de revisões</b>
Direta	02
Indireta	02
Total	04

Houve um equilíbrio quanto aos tipos de revisão realizados. No exemplo da Figura 24, o professor acrescentou um trecho ('jornalísticos analisados'), sem sinalizar que significava uma sugestão – o que denota uma determinação e, portanto, uma revisão direta.

Figura 24 - Intervenções do orientador B (11)

A análise quantitativa dos dados confirmou a hipótese principal deste trabalho de que os rótulos de cunho avaliativo prevalecem na produção de textos. Contudo nos textos 1, 2, 4 e

*jornalísticos analisados*

Fonte: dados da pesquisa

Na sexta versão, digital, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 20 - Tipos de revisão empregados na sexta versão do TC pelo orientador B

<b>Tipos de revisão</b>	<b>Número de revisões</b>
Direta	33
Indireta	12
Total	45

O orientador, nessa versão, realizou mais revisões diretas que indiretas. No exemplo da Figura 25, observa-se o acréscimo de pontuação (dois pontos e ponto final).

Figura 25 - Intervenções do orientador B (12)

<sup>5</sup> Nas palavras de Novaes-Pinto: “Bakhtin postulates that words are not acquired as if they were in a dictionary. We learn linguistic language resources – as words – in dialogic contexts. Meanings are related to language functioning and not to isolated units.” (NOVAES-PINTO, 2012, p. 236)

Fonte: dados da pesquisa

Mais uma vez, por não ter sinalizado a interferência como sugestão, a revisão é direta porque interfere diretamente no texto, cabendo ao aluno apenas acatá-la.

### 3.3.3 Operações linguísticas

A primeira versão, digital, no que diz respeito às operações linguísticas empregadas pelo orientador, para interferir no texto do orientando, resultou na seguinte tabela:

Tabela 21 - Operações linguísticas empregadas na primeira versão do TC pelo orientador B

<b>Operações linguísticas</b>	<b>Número de operações empregadas</b>
Adição	13
Supressão	02
Deslocamento	-
Substituição	03
<b>Total</b>	<b>18</b>

Registraram-se, pois, mais operações de adição, principalmente relativas ao tema. É preciso explicar que sugestões, como a observada na Figura 26, também foram contabilizadas como adição, uma vez que recomendam o acréscimo de algo – neste caso, de conteúdo.

Figura 26 - Intervenções do orientador B (13)

Segundo, Marcuschi e Koch (2006), os processos de referenciação tradicionalmente [seria bom colocar citações de algum autor que pense assim] são compreendidos como designações – uma mera etiquetagem – de elementos do mundo

Fonte: dados da pesquisa

Na segunda versão, digital, obteve-se a tabela a seguir:

Tabela 22 - Operações linguísticas empregadas na segunda versão do TC pelo orientador B

<b>Operações linguísticas</b>	<b>Número de operações empregadas</b>
Adição	05
Supressão	02
Deslocamento	-
Substituição	04
Total	11

Mais uma vez, a adição se destaca como a operação mais empregada pelo orientador B. No exemplo da Figura 27, ao fazer uma intervenção de conteúdo, observa-se que ele adicionou uma nota de rodapé, em que pede que o aluno acrescente uma explicação referente ao que aludia no texto.

Figura 27 - Intervenções do orientador B (14)

<p>(2004 p. 53), a referência deve ser concebida “como atividade discursiva isso implica uma visão não referencial da língua e da linguagem.”<sup>5</sup>. Ou seja, os mecanismos</p> <p>_____</p> <p><sup>5</sup> [Explique o que seria uma visão REFERENCIAL da língua]</p>
---

Fonte: dados da pesquisa

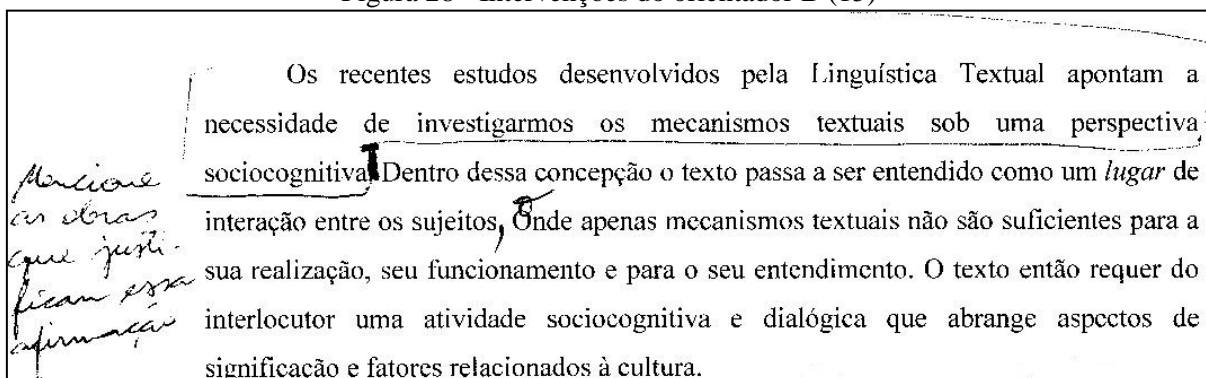
Na terceira versão, de suporte impresso, a tabela obtida foi:

Tabela 23 - Operações linguísticas empregadas na terceira versão do TC pelo orientador B

<b>Operações linguísticas</b>	<b>Número de operações empregadas</b>
Adição	70
Supressão	21
Deslocamento	04
Substituição	62
Total	157

Como visto, o orientador realizou mais interferências quando o suporte foi impresso. Dentre essas, a maior parte foi, novamente, de adição. No exemplo da Figura 28, ao fazer uma intervenção de conteúdo, o orientador pede que o aluno adicione, naquele trecho, as obras que justificam tal afirmação. Ele também usa a operação de substituição quando troca um ponto final por uma vírgula e quando altera uma letra maiúscula por minúscula.

Figura 28 - Intervenções do orientador B (15)



Fonte: dados da pesquisa

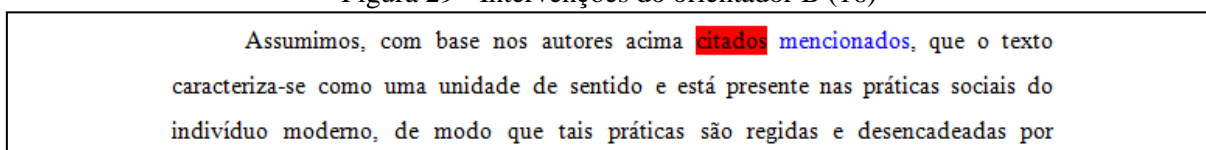
Na quarta versão, digital, a tabela obtida, referente às operações linguísticas, foi:

Tabela 24 - Operações linguísticas empregadas na quarta versão do TC pelo orientador B

Operações linguísticas	Número de operações empregadas
Adição	03
Supressão	04
Deslocamento	-
Substituição	06
Total	13

Neste caso, o orientador realizou mais operações de substituição. No exemplo da Figura 29, ele marcou de vermelho a palavra que deveria ser eliminada ('citados') e, em azul, a que deveria ser usada para substituí-la ('mencionados').

Figura 29 - Intervenções do orientador B (16)



Fonte: dados da pesquisa

A tabela obtida na quinta versão, cujo arquivo era impresso, foi:

Tabela 25 - Operações linguísticas empregadas na quinta versão do TC pelo orientador B

Operações linguísticas	Número de operações empregadas
Adição	04
Supressão	-
Deslocamento	-
Substituição	-
Total	04

O orientador realizou apenas operações de adição, acrescentando (ou sugerindo o acréscimo de) trechos e palavras que julgava necessários. Na Figura 30, acrescentou o termo ‘jornalísticos analisados’, pois complementava, de forma a especificar, o que o aluno tentava dizer.

Figura 30 - Intervenções do orientador B (17)

A análise quantitativa dos dados confirmou a hipótese principal deste trabalho de que os rótulos de cunho avaliativo prevalecem na produção de textos. Contudo nos textos 1, 2, 4 e *jornalísticos analisados*

Fonte: dados da pesquisa

Na sexta versão, digital, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 26 - Operações linguísticas empregadas na sexta versão do TC pelo orientador B

<b>Operações linguísticas</b>	<b>Número de operações empregadas</b>
Adição	29
Supressão	06
Deslocamento	01
Substituição	09
Total	45

Registraram-se, pois, mais operações de adição. Nessa versão, as interferências foram relativas, quase que completamente, ao acréscimo de pontuação.

Figura 31 - Intervenções do orientador B (18)

A partir da análise dos dados temos indícios para reafirmar as teorias de Marcuschi e Koch (ANO) no que diz respeito à utilização de expressões rotuladoras nos textos. Conforme já foi afirmado, a noção de texto não pode ser separada da noção de discurso, sendo assim, é equivocado pensar em texto sem pensar simultaneamente em

Fonte: dados da pesquisa

No exemplo da Figura 31, o orientador acrescentou duas vírgulas, um acento grave indicativo de crase e sinalizou a falta do ano, em uma referência.

### 3.3.4 Perfil de atuação

Quanto ao perfil de atuação, foi visto que o professor pode se assumir como orientador, revisor e/ou coautor. Na primeira versão, digital, com relação ao perfil de atuação do orientador, obteve-se o seguinte quadro:

Tabela 27 - Perfis de atuação assumidos na primeira versão do TC pelo orientador B

Perfil de atuação	Número de intervenções
Orientador	12
Revisor textual	06
Coautor	-
Total	18

Nessa versão, o professor dedicou boa parte do seu tempo a questões de orientação. Na Figura 32, em azul, observam-se interferências que só um orientador poderia fazer:

Figura 32 - Intervenções do orientador B (19)

Segundo, Marcuschi e Koch (2006), os processos de referenciação tradicionalmente [seria bom colocar citações de algum autor que pense assim] são compreendidos como designações – uma mera etiquetagem – de elementos do mundo extralinguístico [E qual a opinião de Marcuschi e Koch sobre essa concepção? Eles discordam? Por quê?]. Contudo, entendemos [seguindo as ideias de quem??] que a referência é uma atividade, que para ser desenvolvida, uma visão metalinguística não é satisfatória. Conforme destaca Koch (2004 p. 53), a referência deve ser concebida “como atividade discursiva isso implica uma visão não referencial da língua e da linguagem.” [Explique o que seria uma visão REFERENCIAL da língua] Ou seja, os mecanismos utilizados para a referenciação não podem se esgotar nos recursos da própria língua(gem).

Fonte: dados da pesquisa

As interferências de conteúdo, na Figura 32, sugerem o acréscimo de citações, a explicação sobre a opinião de dois autores da área, a especificação de em quem o autor se baseia e a explicação de um termo da área.

Na segunda versão, digital, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 28 - Perfis de atuação assumidos na segunda versão do TC pelo orientador B

<b>Perfil de atuação</b>	<b>Número de intervenções</b>
Orientador	03
Revisor textual	08
Coautor	-
<b>Total</b>	<b>11</b>

Nessa versão, o perfil de atuação que o professor mais adotou foi o de revisor, como visto na Figura 33:

Figura 33 - Intervenções do orientador B (20)

O fenômeno do encapsulamento se torna um **subterfúgio** mecanismo/expediente... precioso na construção textual e, acaba sendo um dos responsáveis, pela dinâmica e progressão argumentativa do texto.

Fonte: dados da pesquisa

No exemplo, as interferências são linguísticas (substituição de ‘subterfúgio’ por ‘mecanismo ou expediente’) e estruturais (acréscimo de vírgulas). Infere-se que tais mudanças poderiam ter sido feitas por um profissional do texto ou mesmo pelo autor (em uma outra leitura, ou a partir de observações, feitas por outrem, referentes a esses casos).

Na terceira versão, impressa, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 29 - Perfis de atuação assumidos na terceira versão TC pelo orientador B

<b>Perfil de atuação</b>	<b>Número de intervenções</b>
Orientador	16
Revisor textual	141
Coautor	-
<b>Total</b>	<b>157</b>

Observa-se o predomínio do perfil de revisor, que pode ter sido acentuado principalmente pelo suporte.



Figura 34 - Intervenções do orientador B (21)

O processo de referenciação não pode ser restringido a uma atividade metalinguística. Conforme destaca Koch (2004 p. 53), a referência deve ser concebida "como atividade discursiva isso implica uma visão não referencial da língua e da linguagem." Ou seja, os mecanismos utilizados para a referenciação não podem se esgotar nos recursos da própria língua(gem).

Nessa perspectiva, ao utilizarmos uma expressão referencial não estamos lidando apenas com objetos do mundo (re)categorizados por intermédio da linguagem, pois, ao criarmos - ou quando estamos interagindo em - uma situação discursiva, as

*REVER citação (no original), pois faltou mais sintaxe com seu teste.*

Fonte: dados da pesquisa

Na Figura 34, as intervenções do orientador se referem a questões de língua (revisar a citação, acrescentar vírgulas, trocar maiúscula por minúscula), que poderiam ter sido realizadas por um profissional do texto, não necessariamente pelo orientador, que, assim, poderia focar sua atenção a questões de conteúdo.

Na quarta versão, digital, obteve-se o seguinte quadro:

Tabela 30 - Perfis de atuação assumidos na quarta versão do TC pelo orientador B

Perfil de atuação	Número de intervenções
Orientador	01
Revisor textual	12
Coautor	-
Total	13

Mais uma vez, o professor adota predominantemente o perfil de revisor, ao interferir nesta versão do texto do aluno.

Figura 35 - Intervenções do orientador B (22)

\_\_\_\_\_. A Social Cultural-Approach to Aphasia: Contributions from the Work Developed at a Center for Aphasic Subjects. *Latest Findings in Intellectual and Developmental Disabilities Research*, ISBN: 978-953-307-865-6, p. 219-244 Disponível em: <<http://www.intechopen.com>>. Acesso em: 3 maio. 2012. [Coloque o endereço de internet COMPLETO, de modo que ao clicá-lo, o texto que você menciona seja aberto/baixado].

Fonte: dados da pesquisa

Na Figura 35, o orientador explica uma regra da ABNT, que diz respeito a como referenciar artigos consultados na internet. Mais uma vez, este é um ponto que o aluno

poderia ter aprendido sozinho, se tivesse sido orientado a consultar as normas da ABNT. Ou, ainda, a mudança poderia ter sido feita por um revisor.

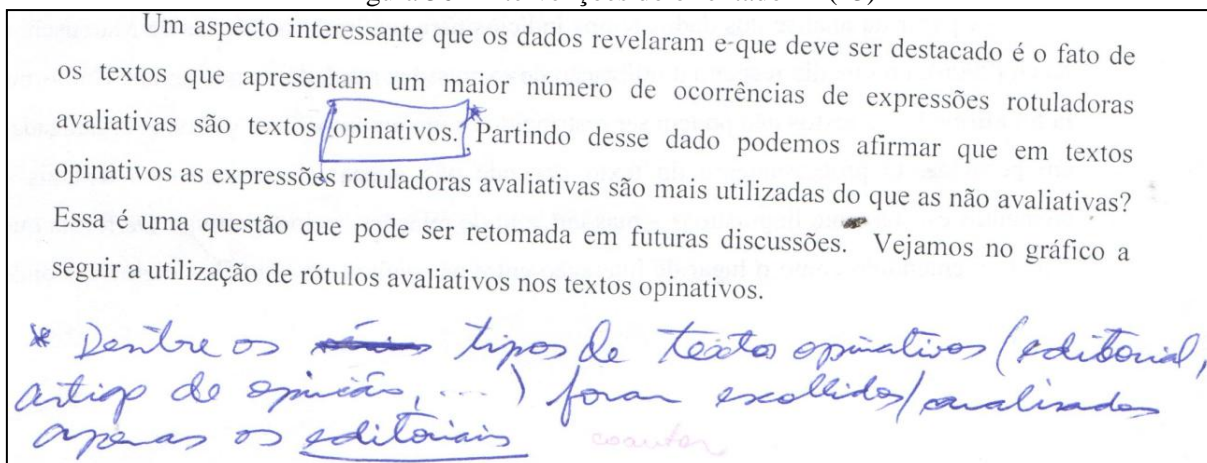
Na quinta versão, impressa, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 31 - Perfis de atuação assumidos na quinta versão do TC pelo orientador B

Perfil de atuação	Número de intervenções
Orientador	02
Revisor textual	01
Coautor	01
Total	04

Como as interferências com relação ao conteúdo (orientação) já foram elucidadas, escolheu-se mostrar o exemplo de coautoria criado pelo professor.

Figura 36 - Intervenções do orientador B (23)



Fonte: dados da pesquisa

Ao puxar um asterisco após o termo ‘opinativos’, e acrescentar abaixo do parágrafo uma explicação do termo, não fica claro se o orientador quer que o aluno acrescente a informação dentro do texto ou acrescente uma nota de rodapé. Além disso, o orientador julgou ser necessário escrever, ele mesmo, o trecho completo, ao invés de indicar ao aluno a mudança que este deveria fazer – razão pela qual a interferência se caracteriza como coautoria.

Na sexta versão, digital, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 32 - Perfis de atuação assumidos na sexta versão do TC pelo orientador B

Perfil de atuação	Número de intervenções
Orientador	04
Revisor textual	41
Coautor	-
Total	45

Mais uma vez, o professor assume o papel de revisor na maior parte das suas interferências.

Figura 37 - Intervenções do orientador B (24)

O gráfico 3 nos mostra que em linhas gerais as expressões que recategorizam porções do texto – rótulos avaliativos – em textos de opinião são de longe mais usadas no *corpus* analisado. Outro dado que nos fornece uma pista interessante é que em todos os textos opinativos o número de expressões avaliativas superou a o número de ocorrências de expressões não avaliativas conforme podemos ver no gráfico a seguir.

Fonte: dados da pesquisa

Na Figura 37, nota-se que o professor não se contenta em revisar, pois, ao acrescentar o termo ‘no *corpus* analisado’, assume-se como copidesque porque vai além, cria uma expressão que julga necessária para aquele contexto.

Outras alterações foram feitas no processo de orientação do texto do aluno B. Pode-se afirmar que, no geral, quanto às operações linguísticas, o orientador B realizou mais adições, por meio principalmente da revisão indireta.

Isso caracteriza o professor como dialógico, uma vez que, ao longo das versões, procurou, mais do que qualquer outro professor da pesquisa, deixar as decisões para o aluno, que pôde ser mais autônomo no processo. Essa característica do orientador se relaciona com a abordagem processual, abordada na introdução desta dissertação, visto que entende a língua como atividade social – ou seja, é por meio da interação e do diálogo que há a construção de sentido.

Assim, retomando a discussão embasada por Koch (2013), no capítulo I, vê-se que a concepção de língua adotada pelo orientador B toma como foco a interação autor-texto-leitor, de modo que o texto é tido como lugar de constituição desses sujeitos, que, interagindo, evoluem.

Também a respeito dessa relação com o texto, é possível retomar Sautchuk (2003), abordado no capítulo II, que acredita ser possível, nesses casos, considerar o ato de escrever

como uma atividade interativa entre dois enunciadores que operam dialogicamente o texto num processo.

A segunda operação linguística mais empregada pelo orientador B foi a substituição, principalmente de caráter linguístico, o que demonstra uma postura mais voltada para a revisão, que foi predominante ao longo das versões (principalmente no suporte físico), embora este tenha sido o professor que mais se assumiu como orientador.

### 3.4 Orientador e orientando C

O orientador C se diferencia dos demais orientadores pesquisados porque prefere fazer suas intervenções apenas em suporte digital, no editor de texto Word. Neste, acrescenta comentários, por meio da inserção de comentários em balões; reescreve trechos e troca palavras, por meio da ferramenta de controle de alterações; e acrescenta novos trechos por ele escritos, também registrados pela ferramenta de controle de alterações.

O recurso de controle de alterações permite que o aluno aceite ou recuse a alteração, ao clicar com o botão direito em cima de cada interferência. No entanto, por se tratar de intervenções do orientador, o aluno pode se sentir compelido a apenas aceitá-las.

O orientando C disponibilizou o acesso da pesquisadora a seis versões digitais do seu TC: a primeira, com 17 interferências; a segunda, com 19; a terceira, com 110; a quarta com 312; a quinta, com 6; e a sexta, sem interferência, já que se trata da versão final apresentada à banca.

#### 3.4.1 *Caráter das intervenções*

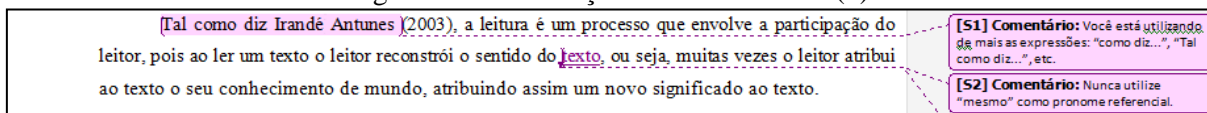
No que diz respeito às interferências de caráter linguístico, formal e de conteúdo, na primeira versão, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 33 - Intervenções empregadas na primeira versão do TC pelo orientador C

<b>Caráter</b>	<b>Número de intervenções</b>
Linguístico	13
Formal	04
De conteúdo	-
Total	17

Nota-se o predomínio de intervenções linguísticas, principalmente de acréscimo e substituição de palavras. No exemplo da Figura 38, o orientador C usou dois recursos que o editor de texto oferece: de inserção de comentários e de controle de alterações.

Figura 38 - Intervenções do orientador C (1)



Fonte: dados da pesquisa

Por meio do controle de alterações, o orientador suprimiu a palavra ‘mesmo’ e a substituiu por ‘texto’, justificando, no balão (recurso de inserção de comentário), que ‘mesmo’ não deve ser usado como pronome referencial. No início do parágrafo, destacou a expressão ‘tal como’ e explicou, no balão, que o aluno estava usando-a demais.

Ainda que dependa da aceitação ou não do aluno, o controle de alterações, sozinho, afeta diretamente na produção textual, sem, muitas vezes, deixar clara a razão daquela mudança. Com a explicação, no balão, o aluno tem a oportunidade de aprender a regra ou a convenção que causou aquela alteração, de modo a não mais cometer a mesma inadequação. Num processo de produção textual dialógico, o recurso de inserção de comentários, portanto, é fundamental para complementar o recurso de controle de alterações.

Na segunda versão, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 34 - Intervenções empregadas na segunda versão do TC pelo orientador C

Caráter	Número de intervenções
Linguístico	03
Formal	16
De conteúdo	-
Total	19

Nessa versão, o professor dedicou a maior parte do seu tempo de orientação com questões formais. Na Figura 39, ele selecionou o cabeçalho feito pelo aluno e acrescentou um comentário que explica o que estava inadequado e o que deveria ser feito (substituir o cabeçalho pela estrutura completa do artigo, com capa, folha de rosto etc.).

Figura 39 - Intervenções do orientador C (2)

Universidade Estadual de Goiás

Orientador: \_\_\_\_\_

Orientanda: \_\_\_\_\_

1. **Análise sócio-retórica de gêneros**

[S1] Comentário: Fora da norma. Faça estrutura completa do artigo, já com capa, folha de rosto, sumário e seções, mesmo aquelas que ainda não foram desenvolvidas.

[S2] Comentário: Fora da norma.

Fonte: dados da pesquisa

No segundo comentário, da Figura 39, o orientador destacou o título da seção e explicou que estava fora da forma, mas não explicitou a mudança necessária a ser feita. Assim, a partir daquela indicação que esclarece que o problema está na norma, cabe ao aluno pesquisar a regra da ABNT (no caso, a NBR 6024, referente à numeração progressiva) e, ao descobrir que o problema estava no uso da pontuação após o número, fazer a modificação.

Na terceira versão, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 35 - Intervenções empregadas na terceira versão do TC pelo orientador C

Caráter	Número de intervenções
Linguístico	74
Formal	32
De conteúdo	04
Total	110

Mais uma vez, o professor fez mais interferências de caráter linguístico, por meio da substituição e do acréscimo de palavras e trechos. No exemplo da Figura 40, o orientador fez cinco interferências relacionadas a questões linguísticas e de conteúdo:

Figura 40 - Intervenções do orientador C (3)

Tal Esta pesquisa tem como objetivo a análise analisar da constituição sócio-retórica do gênero editorial. Tendo como embasamento os estudos de grandes pesquisadores na análise de gêneros textuais perspectiva socioretórica de análise de gêneros conforme desenvolvida por: Swales (1990), Bonini (2011) e Silva (2005), dentre outros que também apresentam grande importância nos estudos sobre gêneros textuais e podem contribuir de forma significativa para nossos estudos.

[S5] Comentário: Faça a correção no seu Word. A forma correta, na nova ortografia, é: SOCIORRETÓRICA

Fonte: dados da pesquisa

Por meio do recurso de inserção de comentários, o orientador explicou a necessidade de mudança da grafia ‘sócio-retórica’ para ‘sociorretórica’, em razão do novo acordo de ortografia e instruiu o aluno a fazer permanentemente a mudança em seu próprio editor de

texto – visto que essa é uma palavra bastante usada ao longo do TC e, portanto, precisaria constar, sempre, na sua ortografia atualizada. No entanto, o professor ‘deu a resposta certa’, pronta, de forma que o aluno não pôde pesquisar e aprender, talvez, qual regra da nova ortografia se aplicaria àquele caso e a casos semelhantes, para uso futuro.

As demais mudanças, feitas por meio do controle de alterações, não possuem explicação ou justificativa, mas infere-se que o professor as fez visando melhorar a qualidade linguística do parágrafo.

Na quarta versão do TC, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 36 - Intervenções empregadas na quarta versão do TC pelo orientador C

<b>Caráter</b>	<b>Número de intervenções</b>
Linguístico	232
Formal	65
De conteúdo	15
<b>Total</b>	<b>312</b>

Nessa versão, há o claro predomínio de intervenções linguísticas. No exemplo da Figura 41, o orientador fez intervenções linguísticas e de conteúdo ao usar o recurso de controle de alterações para suprimir trechos (riscados) e em seguida reescrevê-los (sublinhados), sem dar a chance de o aluno repensar uma forma de melhor se expressar:

Figura 41 - Intervenções do orientador C (4)

<p style="text-align: center;"><del>Sendo os editoriais em estudo pertencente ao</del> <u>O editorial constitui um dos elementos formadores do hipergênero revista;</u> <del>se encaixa em sua estrutura organizacional e funcional.</del>  <del>Dai decorre a questão: faz-se necessário analisar como ocorre o processo de encaixamento de editorial na revista.</del> <u>Ou seja,</u> qual é a sua relação com outros gêneros e qual a função que exerce dentro da revista.</p>	
--	--

Fonte: dados da pesquisa

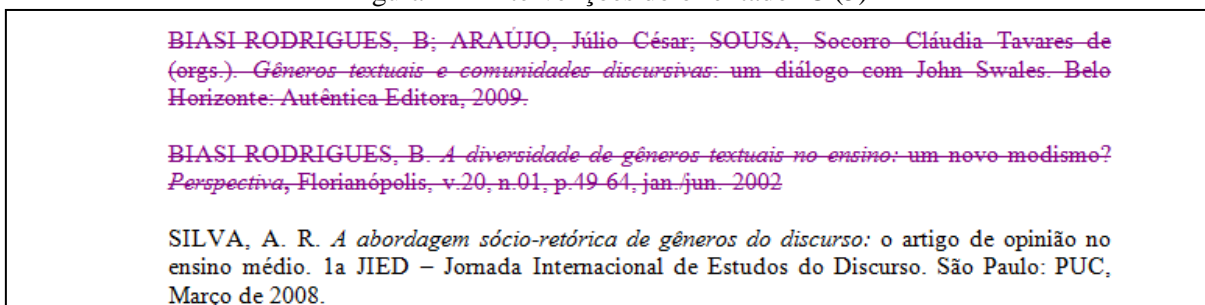
Na quinta versão, a tabela obtida foi:

Tabela 37 - Intervenções empregadas na quinta versão do TC pelo orientador C

<b>Caráter</b>	<b>Número de intervenções</b>
Linguístico	02
Formal	04
De conteúdo	-
<b>Total</b>	<b>06</b>

Foram poucas as intervenções, mas, nessa versão, a maioria foi de caráter formal. No exemplo da Figura 42, o orientador interferiu na parte das referências, que não estavam seguindo as regras da ABNT (as quais pedem que se siga a ordem alfabética). Ele mesmo excluiu as referências fora da ordem alfabética e as incluiu no lugar certo do arquivo (apesar de não aparecer na imagem):

Figura 42 - Intervenções do orientador C (5)



Fonte: dados da pesquisa

Mais uma vez, o orientador não justificou a alteração, o que pode confundir o aluno, que obviamente não conhecia a regra e pode não conseguir deduzir, sozinho, o porquê daquela mudança.

### 3.4.2 Tipos de revisão

No que diz respeito aos tipos de revisão predominantes na primeira versão, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 38 - Tipos de revisão empregados na primeira versão do TC pelo orientador C

<b>Tipos de revisão</b>	<b>Número de revisões</b>
Direta	15
Indireta	02
<b>Total</b>	<b>17</b>

O orientador optou, majoritariamente, por fazer revisões de forma direta, facilitada pelo recurso de controlar alterações, o qual permite que o professor interfira no texto, de forma clara, independentemente, por exemplo, de boa caligrafia e espaço disponível para anotações.



Figura 43 - Intervenções do orientador C (6)

<p>A leitura compreende vários requisitos que são fundamentais, <del>inicialmente</del> <u>Inicialmente</u> podemos dizer que a leitura é um meio de adquirir conhecimento e que pode ser realizada <del>por-com</del> <u>diversos e</u> diferentes objetivos, <del>muitos</del> <u>Muitos</u> lêem com a finalidade de fazer uma atividade escolar, outros para adquirir informação ou apenas por prazer.</p>
--

Fonte: dados da pesquisa

Na Figura 43, observam-se as alterações feitas pelo orientador. Apesar de o recurso permitir que o aluno aceite ou não as alterações, não há indicação de que essas interferências se tratam de sugestões. Assim, cabe ao aluno aceitá-las, sem, muitas vezes, entender o porquê da alteração.

Na segunda versão, a tabela obtida foi:

Tabela 39 - Tipos de revisão empregados na segunda versão do TC pelo orientador C

<b>Tipos de revisão</b>	<b>Número de revisões</b>
Direta	15
Indireta	04
Total	19

Novamente, o orientador preferiu por realizar mais revisões diretas. No exemplo da Figura 44, notam-se alterações de caráter formal, caracterizadas por questões de pontuação e espaçamento. Observando-as, a seguir, questiona-se: cabe ao orientador realizar revisão de forma?

Figura 44 - Intervenções do orientador C (7)

<p>ciência positivista, mas sim propondo uma lógica do razoável, do plausível, baseada nos valores constituídos socialmente.” (BONINI, 2001, p.5).</p> <p>E por ultimo a sócio-retórica, que diz respeito ao estudo do modo como as ações de linguagem realizam propósitos sociais em função da recorrência e da conseqüente tipificação dessas ações e desses propósitos. (BONINI, 2001, p.6).</p> <p>É importante salientar também que segundo Silva (2008, p.3), o filosofo e</p>
--

Fonte: dados da pesquisa

Na terceira versão, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 40 - Tipos de revisão empregados na terceira versão do TC pelo orientador C

<b>Tipos de revisão</b>	<b>Número de revisão</b>
Direta	84
Indireta	26
Total	110

O orientador realizou, prioritariamente, revisão de forma direta, nessa versão. Na Figura 45 há mais um exemplo de como o orientador interfere diretamente no texto do aluno, sem estabelecer com ele um diálogo ou uma interação:

Figura 45 - Intervenções do orientador C (8)

O editorial, como todos os gêneros textuais, <del>possuem</del> <u>possui</u> suas características próprias e principalmente <del>possuem</del> uma função específica diante do leitor. Tal função se diz	
---	--

Fonte: dados da pesquisa

Na quarta versão, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 41 - Tipos de revisão empregados na quarta versão do TC pelo orientador C

Tipos de revisão	Número de revisões
Direta	284
Indireta	28
Total	312

Nesta versão, o orientador também realizou amplamente mais revisões diretas que indiretas. Na Figura 46, nota-se sua clara interferência na produção textual, com operações de supressão (trechos riscados), substituição e até mesmo com a inclusão de trechos por ele mesmo escritos (trechos sublinhados):

Figura 46 - Intervenções do orientador C (9)

<del>De acordo com Bonini (2008, p. 32), como já mencionado, “O editorial é considerado um gênero preso, pois tem o propósito central ligado à própria constituição do jornal” (BONINI, 2008, p. 32). Isso quer dizer que normalmente aparece integrado ao plano composicional do jornal, não ocorrendo em outros hipergêneros e outras mídias. No caso de editorial pertencente a revista, podemos utilizar, para a revista, desta definição essa mesma caracterização, pois o editorial também é considerado um gênero que tem o propósito central ligado a própria constituição da revista, afinal apresenta como uma de suas funções emitir a opinião da revista sobre algum fato relevante. Além disso, ele está encaixado no plano</del>	
--	--

Fonte: dados da pesquisa

Na quinta versão, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 42 - Tipos de revisão empregados na quinta versão do TC pelo orientador C

Tipos de revisão	Número de revisões
Direta	06
Indireta	-
Total	06

Concretizando sua preferência por revisão direta, nesta versão, o orientador não fez nenhuma revisão indireta. No exemplo da Figura 47, a seguir, o orientador acrescenta o sobrenome da autora, que não estava completo:

Figura 47 - Intervenções do orientador C (10)

Conforme Meurer (1998 apud BIASI-RODRIGUES, 2002, p. 64), os editoriais são considerados gêneros porque “são usados em contextos sociais específicos, constituindo processos e ações sociais específicos e, portanto, práticas sociais específicas”. O gênero

Fonte: dados da pesquisa

Saliente-se que o orientador fez essa mesma alteração, por meio do controle de alterações, na terceira versão do TC, indicando que o sobrenome estava ‘fora da forma’. Na quinta versão, o problema se repete.

### 3.4.3 Operações linguísticas

No que diz respeito às operações linguísticas (adição, supressão, deslocamento e substituição) empregadas pelo orientador, na primeira versão do TC do aluno C, a tabela obtida foi:

Tabela 43 - Operações linguísticas empregadas na primeira versão do TC pelo orientador C

<b>Operações linguísticas</b>	<b>Número de operações empregadas</b>
Adição	05
Supressão	03
Deslocamento	-
Substituição	09
<b>Total</b>	<b>17</b>

A operação de substituição predominou nessa versão. Como se observa na Figura 48, o orientador fez substituições de estilo, substituindo vírgula por ponto final, letra minúscula por maiúscula e ‘por diversos e’, por ‘com’.

Figura 48 - Intervenções do orientador C (11)

A leitura compreende vários requisitos que são fundamentais. ~~inicialmente~~ Inicialmente podemos dizer que a leitura é um meio de adquirir conhecimento e que pode ser realizada ~~por-com~~ por-com ~~diversos e~~ diferentes objetivos. ~~muitos~~ Muitos lêem com a finalidade de fazer uma atividade escolar, outros para adquirir informação ou apenas por prazer.

Fonte: dados da pesquisa

Na segunda versão, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 44 - Operações linguísticas empregadas na segunda versão do TC pelo orientador C

<b>Operações linguísticas</b>	<b>Número de operações empregadas</b>
Adição	12
Supressão	03
Deslocamento	-
Substituição	04
Total	19

A operação de adição predominou nessa versão. No exemplo da Figura 49, apesar de pouco visíveis, as alterações foram: a adição do espaço entre ‘p.’ e o número da página e a adição de uma vírgula após o parêntese.

Figura 49 - Intervenções do orientador C (12)

Segundo Souza (2006, p.75), “os gêneros textuais do jornalismo têm sempre uma localização definida e constante”. Em relação a sua posição na revista o editorial

Fonte: dados da pesquisa

Ao longo do arquivo, o orientador repetiu essa operação, de adicionar espaçamento, diversas vezes. Se tivesse explicado a necessidade do espaçamento e tivesse pedido a padronização, o professor poderia ter poupado tempo, o qual poderia ter sido dedicado a questões de conteúdo.

Na terceira versão, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 45 - Operações linguísticas empregadas na terceira versão do TC pelo orientador C

<b>Operações linguísticas</b>	<b>Número de operações empregadas</b>
Adição	37
Supressão	17
Deslocamento	02
Substituição	54
Total	110

Nessa versão, o orientador fez mais operações de substituição. Na Figura 50, o orientador substituiu a frase ‘Ao analisarmos os editoriais podemos perceber que estes’ por ‘Os editoriais’, estabelecendo um diálogo com o aluno, ao justificar que esse tipo de digressão deve ser evitado num artigo acadêmico:

Figura 50 - Intervenções do orientador C (13)

<p><del>Ao analisarmos os editoriais podemos perceber que estes</del> Os editoriais são compostos por estruturas gráficas, ou seja, imagens ou tabelas que fazem parte do todo, a fim</p>	<p><b>[519] Comentário:</b> Evite esse tipo de digressão. Vá direto ao que tem a dizer.</p>
---	---

Fonte: dados da pesquisa

Na quarta versão, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 46 - Operações linguísticas empregadas na quarta versão do TC pelo orientador C

Operações linguísticas	Número de operações empregadas
Adição	131
Supressão	42
Deslocamento	09
Substituição	130
<b>Total</b>	<b>312</b>

Houve um equilíbrio entre a operação de adição e de substituição. Justamente por isso, nessa versão se observaram muitas interferências de revisão/copidesque e de coautoria. No exemplo da Figura 51, o orientador adicionou um trecho grande e autoral, ou seja, interferiu diretamente não só na qualidade textual, mas também no conteúdo, pois consiste em uma análise:

Figura 51 - Intervenções do orientador C (14)

<p>opinião da revista sobre algum fato relevante. <u>Além disso, ele está encaixado no plano organizacional da revista, uma vez que serve para fazer um link entre as chamadas de capa e as matérias internas da revista (cf. Figura xx). De algum modo, o editorial incorpora uma função organizacional no hipergênero, uma vez que serve para dar ao leitor uma indicação do assunto central daquela edição, segundo a avaliação do editor, além de indicar o espaçográfico no qual a(s) matéria(s) anunciada(s) se encontra(m) na revista, e seu encaixamento na revista é visto como um papel fundamental para a estruturação da revista. Desta forma, o</u></p>	
--	--

Fonte: dados da pesquisa

Se o orientador tivesse direcionado as leituras do orientando, este não chegaria às mesmas conclusões? E, por conseguinte, se assumiria como único autor daquele trabalho que, segundo o regimento, deve ser feito individualmente, com a *orientação* de um professor.

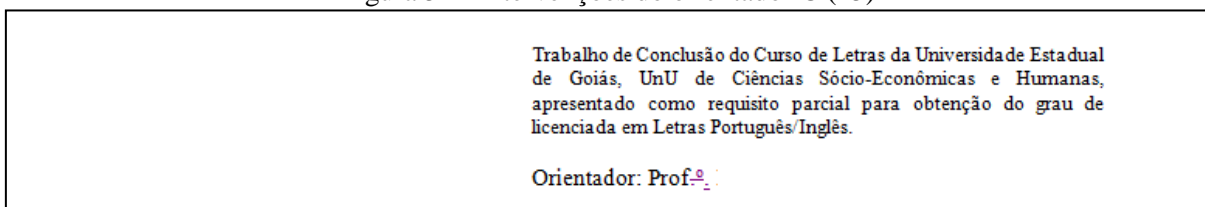
Na quinta versão, a tabela obtida foi:

Tabela 47 - Operações linguísticas empregadas na quinta versão do TC pelo orientador C

<b>Operações linguísticas</b>	<b>Número de operações empregadas</b>
Adição	01
Supressão	03
Deslocamento	02
Substituição	-
<b>Total</b>	<b>06</b>

As intervenções foram poucas, mas houve um equilíbrio entre as operações empregadas, que foram predominantemente relativas à forma.

Figura 52 - Intervenções do orientador C (15)



Fonte: dados da pesquisa

No exemplo da Figura 52, o professor suprimiu o símbolo de grau, da folha de rosto do TC, utilizando o recurso de controle de alterações.

#### 3.4.4 Perfil de atuação

No que diz respeito ao perfil de atuação do professor, que pode ser predominantemente de orientador, revisor ou coautor, na primeira versão, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 48 - Perfis de atuação assumidos na primeira versão do TC pelo orientador C

<b>Perfil de atuação</b>	<b>Número de intervenções</b>
Orientador	-
Revisor textual	17
Coautor	-
<b>Total</b>	<b>17</b>

Nessa versão, o perfil do professor se resumiu ao de revisor. No exemplo da Figura 53, vemos alterações, que, ainda que indiretas, se referem a questões que um revisor poderia indicar:

Figura 53 - Intervenções do orientador C (16)

[Tal como diz Iranê Antunes (2003), a leitura é um processo que envolve a participação do leitor, pois ao ler um texto o leitor reconstrói o sentido do texto, ou seja, muitas vezes o leitor atribui ao texto o seu conhecimento de mundo, atribuindo assim um novo significado ao texto.

[S1] Comentário: Você está utilizando mais as expressões: "como diz...", "Tal como diz...", etc.

[S2] Comentário: Nunca utilize "mesmo" como pronome referencial.

Fonte: dados da pesquisa

Na segunda versão, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 49 - Perfis de atuação assumidos na segunda versão do TC pelo orientador C

Perfil de atuação	Número de intervenções
Orientador	-
Revisor textual	19
Coautor	-
Total	19

Mais uma vez, o professor assumiu o papel de revisor textual. No exemplo da Figura 54, o orientador se limitou a corrigir uma questão de forma:

Figura 54 - Intervenções do orientador C (17)

2.O gênero editorial na revista

Conforme Meurer (1998 apud BIASI, 2002, p.64), os editoriais são considerados gêneros porque "são usados em contextos sociais específicos, constituindo processos e ações sociais específicos e, portanto, práticas sociais específicas".

[S3] Comentário: Fora da norma.

Fonte: dados da pesquisa

Observa-se que nas duas primeiras versões do TC, momento em que questões norteadoras seriam fundamentais para o desenvolvimento do restante do texto, não houve orientação no texto escrito.

Na terceira versão, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 50 - Perfis de atuação assumidos na terceira versão do TC pelo orientador C

Perfil de atuação	Número de intervenções
Orientador	04
Revisor textual	106
Coautor	-
Total	110

Ainda que tenha realizado algumas orientações, o professor se assumiu, predominantemente, como revisor. Na Figura 55, observam-se exemplos de trechos revisados e reescritos:

Figura 55 - Intervenções do orientador C (18)

<p>A primeira revista do Brasil ficou conhecida como “As variedades ou Ensaios de Literatura”, de 1812, <del>que</del> contando com apenas duas edições, <del>e</del> <del>como</del> <del>Como</del> outras revistas da época, não tinham caráter noticioso. <u>Nesta época, as revistas, em geral, eram compostas por publicações institucionais e eruditas.</u> (NASCIMENTO, 2002, p.16)</p>	
---	--

Fonte: dados da pesquisa

Na quarta versão, a tabela obtida foi:

Tabela 51 - Perfis de atuação assumidos na quarta versão do TC pelo orientador C

<b>Perfil de atuação</b>	<b>Número de intervenções</b>
Orientador	15
Revisor textual	284
Coautor	13
<b>Total</b>	<b>312</b>

Nessa versão, o professor assumiu os três perfis. Como o perfil de revisor já foi amplamente ilustrado, escolheu-se ressaltar uma interferência que resultou em coautoria – característica bastante presente nessa versão:

Figura 56 - Intervenções do orientador C (19)

<p>Conforme Meurer (1998 apud BIASI, 2002, p. 64), os <del>editoriais são considerados</del> gêneros <del>porque</del> “são usados em contextos sociais específicos, constituindo processos e ações sociais específicos e, portanto, práticas sociais específicas”. <u>O gênero editorial está, portanto, situado num campo específico de atividade discursiva jornalística, desempenhando aí um conjunto de ações sociais. É um gênero da atividade jornalística, especialmente a impressa. Constitui um espaço de discurso no qual as instituições jornalísticas se manifestam, de modo persuasivo, a respeito dos acontecimentos sociais que cercam o momento de publicação de uma edição.</u></p>	
---	--

Fonte: dados da pesquisa

Na Figura 56, a segunda modificação registrada pelo recurso de controlar alterações (trecho a partir de ‘O gênero editorial está...’) representa um trecho escrito pelo orientador, e não pelo autor do texto. Esse caso extrapola questões de revisão, copidesque ou orientação, visto que, ao acrescentar trechos inteiros, o professor perde a chance de revisar a escrita **do aluno**. Perde, também, a chance de orientar o aluno a ler obras que o levassem àquela mesma



conclusão, já que, claramente, o orientador considerava aquela contribuição fundamental para o texto, a ponto de ele mesmo incluí-la, extrapolando sua função de orientador.

Na quinta versão, a tabela obtida foi:

Tabela 52 - Perfis de atuação assumidos na quinta versão do TC pelo orientador C

<b>Perfil de atuação</b>	<b>Número de intervenções</b>
Orientador	-
Revisor textual	06
Coautor	-
Total	06

Na quinta versão, o orientador volta a se assumir predominantemente como revisor textual. No exemplo da Figura 57, ele altera a ordem das referências (pois não seguiam as determinações da ABNT), apesar de não apontar ou corrigir os problemas ('Melo' deveria aparecer no início da referência, em caixa alta; 'José Marques' deveria aparecer como 'J. M.', pois o restante do documento padroniza assim os nomes dos autores; e o nome correto da editora é 'Mantiqueira', não 'Mantiquera'):

Figura 57 - Intervenções do orientador C (20)

<p>MARCUSCHI, L. A.. A questão dos suportes dos gêneros textuais. <i>DLCV</i>, João Pessoa, v.1, n.1, p. 9-40, Out.2003.</p> <p><del>OSÉ MARQUES DE MELO. <i>Journalismo opinativo: Gêneros opinativos no jornalismo brasileiro</i>. 3ª ed. revista e ampliada. Campos do Jordão: Mantiquera, 2003.</del></p>
---

Fonte: dados da pesquisa

Muitas outras alterações foram feitas no processo de orientação do texto do aluno C. Pode-se afirmar que, no geral, quanto às operações linguísticas, o orientador C realizou mais substituições, por meio principalmente da revisão direta. Isso, além de apontar para um perfil mais voltado para o de revisor, caracteriza o professor como pouco dialógico, e mais tradicional, uma vez que, talvez pela facilidade que o editor de texto promova, ele mesmo faça as alterações de estrutura, forma, linguagem e conteúdo.

Dessa maneira, pode-se afirmar que as intervenções do orientador C se aproximam mais do paradigma clássico, que, ao considerar a língua como estrutura e focar na sua correta utilização, estimula o professor a, ele mesmo, fazer as mudanças necessárias.

A segunda operação linguística mais empregada pelo orientador C foi a adição, observada por meio do recurso de controle de alterações. Notam-se muitos acréscimos de

caráter linguístico (palavras e trechos, concordância, pontuação, acentuação e nova ortografia) e formal (regras da ABNT). As adições de caráter linguístico apontam para uma postura mais voltada para a coautoria, uma vez que, ao acrescentar, ele mesmo, novos trechos, o professor extrapola seu papel de orientador, interferindo diretamente no conteúdo.

Isso não significa dizer que o orientador C não estabeleceu diálogo com o texto e, conseqüentemente, com o seu orientando – isso ocorreu, mas de forma menos expressiva. Por meio da inserção de balões, ao longo das orientações, o professor explicou principalmente questões de forma (principalmente ABNT), algumas de conteúdo (questões de orientação) e algumas de linguagem (sugerindo mudanças e acréscimos que favoreceriam apontando trechos sem coesão e indicando formas de melhor se expressar). Ao estabelecer o diálogo com o aluno, explicando questões de conteúdo, bibliografia e metodologia, o professor assume sua função primeira, de orientador.

### 3.5 Breve análise de reescrita

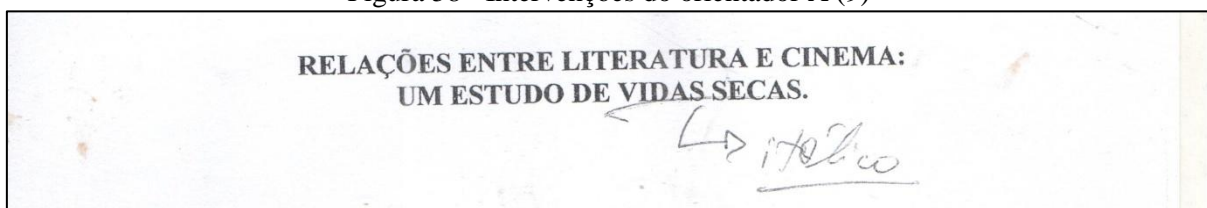
O foco desta dissertação, como demonstrado ao longo deste capítulo, esteve no processo de produção do texto escrito – mais especificamente, nas interferências realizadas ao longo desse processo. No entanto, notou-se que algumas inadequações foram recorrentes ao longo das produções, de forma que surgiu um questionamento quanto à eficácia das interferências feitas pelos orientadores.

Como todos os alunos participantes disponibilizaram a última versão do texto, apresentada à banca, surgiu a oportunidade de observarmos, ainda que brevemente, a eficácia ou não dessas intervenções, no produto final. Para tal, compararam-se as versões dos TC dos alunos, submetidas à orientação, com a sua versão final – respeitadas as diferenças quanto à natural progressão de conteúdo.

Quanto ao texto final do orientando A, verificou-se que grande parte das interferências foi acatada pelo aluno: a partir dos apontamentos do orientador, o aluno acrescentou, no trabalho final, vírgulas; substituiu palavras, trechos e expressões; excluiu expressões elogiosas, que, segundo o orientador, não deveriam ser usadas num texto acadêmico; entre outros exemplos.

Verificou-se, também, que algumas interferências não tiveram êxito imediato. Como no exemplo da Figura 58, retirado da primeira versão do TC do aluno A:

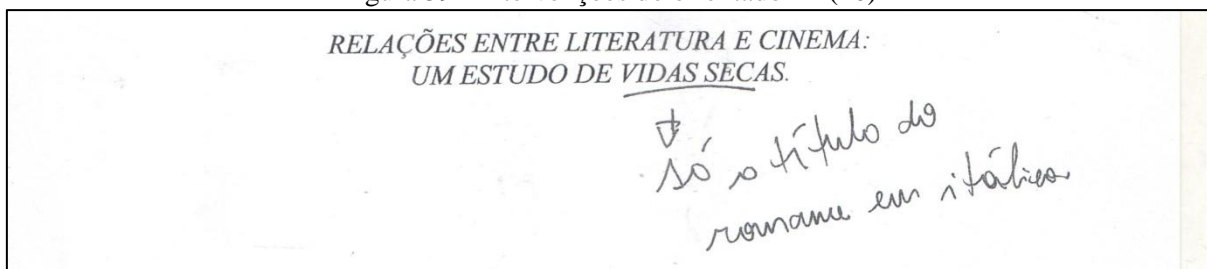
Figura 58 - Intervenções do orientador A (9)



Fonte: dados da pesquisa

O orientador sublinhou ‘Vidas Secas’ e sinalizou que deveria vir em itálico. Como o aluno, obviamente, não conhecia a norma que diz que títulos de obras devem aparecer em itálico e o professor não a explicou claramente, nem indicou sua referência para estudo, na versão seguinte, o mesmo trecho foi modificado, pelo aluno, para:

Figura 59 - Intervenções do orientador A (10)



Fonte: dados da pesquisa

Ao notar que o aluno colocou todo o título em itálico, e não apenas o nome da obra, percebe-se que ele não entendeu o apontamento do professor, na primeira versão. Nessa segunda versão, pois, o professor se viu obrigado a explicar mais detalhadamente a norma da ABNT. Na versão final, o aluno mostra que compreendeu as interferências e o título aparece dentro da norma, assim como o orientador indicou nas duas versões.

Essa mesma situação se repetiu com outros exemplos. Pode-se deduzir que um dos problemas seja o suporte (na Figura 58, não fica muito claro que o professor sublinhou apenas ‘Vidas Secas’). Além disso, apenas a indicação do que tem que ser feito não se mostra eficaz, uma vez que, se o aluno não seguiu tal regra é porque a desconhece e, assim, terá dificuldades para entender o que tem de modificar, com um comentário tão breve e pouco informativo.

Quanto ao texto final do orientando B, também se verificou o amplo acatamento das sugestões do professor. A partir dos apontamentos do orientador, o aluno acrescentou ou excluiu, no trabalho final, vírgulas; substituiu palavras, trechos e expressões; complementou

questões de conteúdo indicadas pelo professor (inclusive a partir da indicação de bibliografia feita por este), entre outros exemplos.

É interessante notar que, apesar de ter acatado muitas das intervenções impostas/sugeridas pelo orientador, o aluno se mostrou o mais autônomo dos três alunos, rejeitando algumas destas. Infere-se que, por ter desenvolvido com ele um diálogo, por meio das anotações, indicando (algumas vezes) o caráter sugestivo das intervenções, e não impositivo, o orientador conseguiu despertar no aluno sua autonomia, de forma que este pôde se assumir como autor e pôde tomar, para si, a responsabilidade sobre seu texto.

Na segunda versão, por exemplo, o orientador B realizou a seguinte interferência:

Figura 60 - Intervenções do orientador B (25)

O fenômeno do encapsulamento se torna um **subterfúgio** mecanismo/expediente... precioso na construção textual e, acaba sendo um dos responsáveis, pela dinâmica e progressão argumentativa do texto.

Fonte: dados da pesquisa

O orientador B destacou em amarelo a palavra ‘subterfúgio’ empregada pelo aluno, que, por estar destacada com marca-texto amarelo, deveria ser substituída pelas palavras acrescentadas por ele, em azul (‘mecanismo’ ou ‘expediente’). Contudo, na sétima versão, apresentada à banca, o texto se apresentava assim:

Figura 61 - Intervenções do orientador B (26)

O fenômeno do encapsulamento se torna um recurso precioso na construção textual e, acaba sendo um dos responsáveis, pela dinâmica e progressão argumentativa do texto.

Fonte: dados da pesquisa

Isso demonstra que o aluno rejeitou as duas sugestões do orientador (‘mecanismo’ ou ‘expediente’), mas refletiu sobre a escolha lexical (problema que, ainda que diretamente, o orientador apontou), já que não manteve sua palavra original (‘subterfúgio’), que foi substituída por ‘recurso’.

Nas Figuras 60 e 61, também é possível observar que o aluno não excluiu as vírgulas destacadas com marca-texto amarelo. No entanto, não é possível inferir se o aluno não concordou com sua exclusão ou se não se entendeu o destaque dado a elas.

Quanto ao texto final do orientando C, este atendeu muitas das sugestões/imposições do orientador. Observa-se que, em muitos casos, elas só não foram acatadas quando o aluno não compreendeu a alteração que o orientador pediu para fazer.

Por exemplo, na terceira versão, o orientador destacou o nome ‘Biasi’ e, além de indicar, no balão, que estava fora da forma (porque estava em caixa baixa), acrescentou o segundo nome hifenizado e em caixa alta (‘RODRIGUES’) da autora, que é como ela se identifica no ambiente acadêmico (‘Biasi-Rodrigues’):

Figura 62 - Intervenções do orientador C (21)

<p>O objetivo em se estudar os gêneros através da análise retórica se pauta no fato de que, como bem diz Meurer (1998) apud Biasi RODRIGUES, 2002, p.1), “a organização retórica de um texto diz respeito ao conjunto de recursos que o escritor usa para indicar ao leitor como seu texto se organiza e qual é a função ou funções de várias partes em relação ao todo.” Desta forma, nos propomos a fazer uma análise da <del>Constituição</del> <u>constituição</u> retórica do gênero editorial, a fim de analisar como se dá a relação entre as várias partes retóricas presentes em</p>	<p>[S6] Comentário: O recuo de parágrafo é de apenas 1,25 cm. Corrigir em todo o documento.</p> <p>Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm</p> <p>[S7] Comentário: Não há vírgula antes do apud. Corrigir em todo o documento, se houver mais casos.</p> <p>[S8] Comentário: Fora da norma.</p>
---	---

Fonte: dados da pesquisa

Na quarta versão, o aluno aceitou a alteração do professor (o acréscimo do nome ‘RODRIGUES’), e excluiu o nome ‘Biasi’, provavelmente porque apenas o comentário ‘fora da forma’, feito na Figura 62, não tenha sido suficiente para que o aluno entendesse qual era o problema.

Figura 63 - Intervenções do orientador C (22)

<p>O objetivo em se estudar os gêneros através da análise retórica se pauta no fato de que, como bem diz Meurer (1998) apud RODRIGUES, 2002, p.1), “a organização retórica de um texto diz respeito ao conjunto de recursos que o escritor usa para indicar ao leitor como seu</p>	
--	--

Fonte: dados da pesquisa

Nota-se que, no trecho da Figura 63, o orientador pode não ter percebido a exclusão do primeiro sobrenome da autora, pois não fez nenhuma alteração ou comentário. Na mesma versão, logo em seguida, no entanto, o orientador fez, novamente, o acréscimo do segundo sobrenome:

Figura 64 - Intervenções do orientador C (23)

<p>texto para o entendimento <u>seu</u> global <del>do mesmo</del>. De acordo com Meurer (1998 apud BIASI-RODRIGUES, 2002, p. 1), “<u>A</u>-a organização retórica de um texto diz respeito ao conjunto de recursos que o escritor utiliza para indicar ao leitor como seu texto se organiza e qual é a</p>	
---	--

Fonte: dados da pesquisa

Na quinta versão, o aluno acatou as modificações acima ilustradas, mas o orientador teve que, novamente, em outro trecho, acrescentar o segundo sobrenome (‘RODRIGUES’):

Figura 65 - Intervenções do orientador C (24)

Conforme Meurer (1998 apud BIASI-RODRIGUES, 2002, p. 64), os editoriais são considerados gêneros porque “são usados em contextos sociais específicos, constituindo processos e ações sociais específicos e, portanto, práticas sociais específicas”. O gênero

Fonte: dados da pesquisa

Na sexta versão, apresentada à banca, o nome da autora aparece grafado corretamente, com exceção do exemplo mostrado na Figura 63, que permaneceu sem o ‘Biasi’.

Isso demonstra que a ferramenta de controle de alterações é muito útil, mas não é suficiente para que o aluno compreenda por que aquela mudança se faz necessária. Ainda que o orientador tenha comentado, por meio da inserção de comentário, que aquele nome estava ‘fora da norma’, isso não foi suficiente para que o aluno compreendesse e refletisse sobre o problema. Dessa forma, as inadequações continuaram se repetindo nas versões seguintes e foram constantemente corrigidas pelo professor (quando este as percebeu).

Infere-se que, como o orientador C se assumiu predominantemente como revisor, o aluno não realizou, ele mesmo, uma revisão rigorosa no seu texto, buscando pela repetição do mesmo problema, pois, provavelmente, confiou que o professor revisaria e faria, ele mesmo, as mudanças necessárias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na proposta de investigar as intervenções do orientador no processo de produção do TC, apresentaremos agora as reflexões sobre os principais pontos observados na pesquisa, procurando responder os questionamentos relacionados nas considerações iniciais do trabalho e os surgidos ao longo deste.

Observou-se que os alunos apresentam dificuldades na composição do TC, predominantemente de caráter linguístico (que envolveu principalmente questões de linguagem, estilo, pontuação, nova ortografia etc.) e formal (que envolveu, majoritariamente, as regras estabelecidas pela ABNT).

Os alunos também precisaram de interferências relacionadas ao conteúdo, mas observou-se que, pelo menos no trabalho escrito, os orientadores foram econômicos com essas intervenções, pois dedicaram boa parte do tempo reservado à orientação a questões de revisão linguística e formatação.

Quanto ao perfil de atuação, também foi possível notar que os professores estudados se assumiram predominantemente como revisores. Como observado ao longo do trabalho, fica claro que o orientador **pode** “apontar, corrigir ou solicitar ao aluno que encaminhe, para correção, as falhas de estilo, as incoerências de idéias, os erros de pontuação, de acentuação, de concordância e de ortografia”, mas, principalmente, **deve** “ao fazer críticas e reparos, explicar as razões e indicar os caminhos possíveis que poderão ser trilhados naquela circunstância” (HAGUETTE, 2012, p. 383). Ao fazer isso, o orientador extrapolaria a função de revisor e assume-se como deve: orientador acadêmico.

Saliente-se que, embora este estudo não tenha previsto a prática de coautoria (não sinalizada e não prevista na produção do TC na UEG), esta foi observada, em alguns casos. Acredita-se que essa questão precisa ser discutida seriamente no ambiente acadêmico, pois, da mesma forma que o plágio é combatido, a coautoria não sinalizada entre orientando-orientador também deveria ser. Ao interferir diretamente no texto do aluno (adicionando conteúdo), sem se assumir publicamente como coautor, o orientador fere o acordo que estabelece que o aluno deveria produzir o TC de forma individual, contando apenas com a **orientação** de um professor especialista.

Quanto aos suportes, observou-se que ambos (físico e digital) apresentam vantagens e desvantagens. Ao interferir no texto do aluno, por meio do suporte físico, o professor não

altera diretamente o texto, cabendo ao aluno escolher ou não fazer aquelas modificações no arquivo original, depois.

Contudo, observou-se que o orientador e o orientando A (que utilizaram o suporte físico) trataram as intervenções como ordens, não como sugestões, de modo que ao aluno só coube a alteração e não a reflexão sobre o apontamento, que resultaria na modificação (ou não) consciente. Notou-se também que a modificação só não foi feita eficazmente quando os apontamentos não foram claros (o que depende de espaço disponível nas margens, caligrafia legível, explicação satisfatória etc.).

No suporte digital, uma vez que se lida com o texto no seu formato original, o professor pode, por meio do controle de alterações, fazer intervenções de forma mais direta. Em outras palavras, o aluno não precisará transferi-las de um suporte ao outro – a ele caberá, apenas, aceitar ou recusar as alterações, diretamente no arquivo, o que representa menos trabalho e esforço.

No entanto, ainda que dependa da aceitação ou não do aluno, o controle de alterações não costuma deixar clara a razão daquela mudança, de forma que seu uso é mais bem combinado com o recurso de inserção de comentários, por meio do qual o professor poderá explicar a necessidade daquela mudança. Os dois, combinados, podem ser bastante úteis no processo de orientação.

Pode-se afirmar que o orientador B, que mescla os suportes físico e digital, tem a oportunidade de aproveitar o melhor dos dois meios: a facilidade de realizar orientação em qualquer lugar, a qualquer hora, livre de recursos tecnológicos; e a possibilidade de realizar intervenções de forma mais clara (pois independe de espaço disponível nas margens – e, além disso, normalmente a escolha da fonte facilita a leitura), diretamente no arquivo original.

Entretanto, o orientador B criou recursos (destaques de cores diferentes) que, sozinhos, podem não ser claros para o aluno, de modo que se torna sempre necessário haver uma legenda de explicação dos recursos e comentários que expliquem, especificamente e quando necessário, o problema no trecho destacado.

Sugere-se, pois, no uso do suporte digital para a orientação, assim como o orientador C fez, a padronização do uso das ferramentas do editor de texto, uma vez que este já oferece recursos úteis (controle de alterações e inserção de comentários), o que dispensaria que o orientador criasse seus próprios recursos (que poderiam variar muito de um orientador para outro, confundindo o aluno ao longo de sua vida acadêmica).



Quanto aos tipos de revisão empregados pelos orientadores, observou-se que a revisão direta predominou. No entanto, não basta que o orientador identifique o que está errado, porque essa atitude sugere apenas a opinião do professor, que assume uma posição autoritária no processo – ainda que ele detenha mais experiência e conhecimento, o diálogo é importante na construção do texto.

Para Soares (2009, p. 78), essa postura reflete o sistema educacional brasileiro, no qual o professor determina o que está certo ou errado, muitas vezes sem perguntar ao autor sobre o significado pretendido, “arriscando, assim, alterar o sentido do texto, sobrescrevendo sua visão do assunto tratado e apropriando-se do texto do aluno, calando a sua opinião ao ditar o que ele deve ou não deve dizer”.

Por essa razão, acredita-se que, para o processo de revisão ao longo da produção do TC, a revisão indireta é a ideal, realizada por meio de comentários que estimulem o orientando-autor a refletir sobre a tessitura textual do TC.

Ao interagir de forma a não anular a voz do aluno-autor, o orientador pode incentivá-lo a escrever de forma mais autoral, de modo a extrapolar a ‘colcha de retalhos’ tão comum em textos acadêmicos de escritores inexperientes. Essa postura, por si só, já atende a uma das funções do orientador: colaborar para o desenvolvimento do aluno-autor-pesquisador.

Além disso, ao dialogar com o aluno-autor, o orientador assume sua função primeira, que faz referência a questões de conteúdo e sentido; deixando, espera-se, para o aluno e/ou para o profissional do texto, a função de revisar questões linguísticas, estruturais e formais.

Dessa forma, é preciso lembrar que

se a elaboração do TCC é um processo que se desenvolve mediante a relação entre dois sujeitos: o orientador e o orientando, os dois lados são igualmente importantes para o sucesso desse trabalho. Ao orientador cabe a indicação do caminho, mas ao orientando não cabe simplesmente seguir de forma passiva esse caminho. O orientando deve se colocar como um sujeito ativo nesse processo, um sujeito consciente, capaz de refletir sobre seus pontos de vista. Só assim, com maturidade e segurança, o orientando pode assumir uma posição suficientemente autônoma para criar, ousar, avançar, crescer intelectualmente e realizar sem angústias o seu trabalho de pesquisa (SILVA; XIMENES, 2002, p. 38).

Expostas essas conclusões parciais, cabe ainda perguntar: quem deveria revisar o TC?

Athayde (2002, p. 139) acredita que “todo texto deve ser submetido a diversas fases de revisão; as primeiras e a última pelo próprio autor, mas outras pessoas devem revisar o trabalho para que os diversos tipos de problemas sejam reduzidos ao mínimo”.

Nesse contexto, não se tira a responsabilidade dos orientandos pesquisados, que deveriam estar cientes de suas dificuldades referentes à língua e forma, de modo que precisariam estudar com mais afinco temas relacionados, além de ter a consciência da necessidade de se contratar um profissional do texto, diante da insuficiência de sua formação.

Segundo Pasquier e Dolz (1996), a revisão é uma atividade que se aprende e se aperfeiçoa com a prática. Eles também defendem que, no processo de escrita de um gênero textual, deve haver um tempo entre a primeira versão e a segunda (e assim por diante). Para Gonçalves (2010), “este tempo é necessário para que os estudantes reflitam sobre sua produção e construam ferramentas linguístico-discursivas para operar melhor sua produção”, o que seria possível com as intervenções interativas, principalmente na modalidade escrita da língua.

Contudo, nesta dissertação, acredita-se que essas intervenções interativas, de caráter linguístico e formal, devam ser feitas primeiramente ao longo do ensino básico e médio, de modo que, ao chegar no ensino superior, esse aluno não apresente tantas dificuldades e a função de revisar não fique a cargo do orientador.

O orientador é claramente mais experiente com produções acadêmicas e por isso pode, é claro, fazer apontamentos relativos à linguagem e forma. No entanto, observou-se que os três professores consideram essa sua função principal (revisão), de modo que o trabalho pode ter perdido profundidade teórica, em razão do tempo gasto com outras questões. Além disso, quando os orientadores se assumem como revisores dos textos dos alunos, estes não desenvolvem a prática de revisar o próprio texto.

Aqui, retoma-se a fala de Castro (2012), o qual acredita que o orientador, muitas vezes, torna-se um revisor de estilo, gramática e forma, de maneira que, não raro, não sobra tempo nem paciência para as questões de conteúdo – o que se considera gravíssimo, uma vez que a experiência e o conhecimento aprofundados do orientador, referentes àquele assunto, são o que de mais importante o aluno pode apreender.

Como visto nos primeiros capítulos, só uma leitura ‘nova’, que não esteja tão fortemente ligada à autoria e ao que foi escrito, poderá detectar imperfeições no texto – daí a importância da leitura feita por outrem. Esse outro, no entanto, não necessariamente deveria ser o orientador. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997), ao professor do ensino básico cabe ensinar e praticar a revisão, de forma que, com o tempo, o aluno possa monitorar todo o processo de produção textual. Dessa maneira, o aluno seria capaz de coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador (aqui incluso revisor) do seu próprio texto.

Defende-se, pois, que, a partir de muito empenho e estudo para vencer lacunas não preenchidas ao longo do ensino básico, o autor deve revisar seu TC, e, se possível, deve contratar um revisor de texto profissional, de forma que o orientador não precise assumir essa função, já que ele tem outras, mais importantes e necessárias, para que o trabalho tenha aprofundamento teórico-metodológico.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. P. **Contribuindo para a compreensão da prática de copidesque: o gênero introdução de dissertação de mestrado**. 2011. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Pontifícia de São Paulo, 2011.
- ARAÚJO, A. D. Gêneros textuais acadêmicos: reflexões sobre metodologias de investigação. **Revista de Letras**, n. 26, v. 1/2, jan/dez. 2004.
- ARAÚJO, E. **A construção do livro: princípios da técnica de editoração**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- ATHAYDE, P. **Manual para redação acadêmica**. Belo Horizonte: Keimelion, 2002.
- BAKHTIN, M. O problema dos gêneros discursivos. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BIASI-RODRIGUES, B. B. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. 1998. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEEF, 1997.
- BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001, de 4 de julho de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> . Acesso em: 04 jan. 2013.
- CARIOCA, C. A caracterização do discurso acadêmico baseada na convergência da lingüística textual com a análise do discurso. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., Tubarão, 2007. **Anais eletrônicos...** Tubarão: Unisul, 2007. p. 825-836.
- CASTRO, C. M. Memórias de um orientador de tese: um autor relê sua obra depois de um quarto de século. In: BIANCHETTI, L. MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). Introdução. In: \_\_\_\_\_. **História da Leitura no mundo ocidental**. v. 1. São Paulo: Ática, 1998.
- COELHO NETO, A. **Além da revisão**. Brasília: SENAC, 2008.

COLUSSI, L. **A reescrita da informação científica em textos de popularização da ciência**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

DEJAVITE, F. A.; MARTINS, P. C. O revisor de texto no jornal impresso diário e seu papel na sociedade da informação. **Comunicação & Inovação**, v. 07, p. 22-29, 2006.

FERRIS, D.; HEDGECK, J. **Teaching ESL composition: purpose, process and practice** [2005]. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/119753281/Teaching-ESL-Composition-Purpose-Process-and-Practice>>. Acesso em 30 dez. 2013.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ditos e Escritos v. III**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <[http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392\\_pesquisa\\_qualitativa\\_godoy2.pdf](http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2013.

GONÇALVES, A. Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna. **Ling. (dis)curso**, vol. 10, no.1, Tubarão, jan./abr. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322010000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322010000100002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 16 abr. 2013.

GUILHERME, H. F. **Manual de revisão**. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1967.

HAGUETTE, T. Universidade nos bastidores da produção do conhecimento. In: BIANCHETTI, L. MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012.

HENRIQUES, A.; MEDEIROS, J. B. **Monografia no curso de Direito**. São Paulo: Atlas, 1999.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Versão 3.0. CD-ROM.

JORDÃO, C.; MARTINEZ, J. **Fundamentos do Texto em Língua Inglesa II**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

KOCH, I. **Parâmetros curriculares nacionais, linguística textual e ensino de línguas**. Disponível em: <[http://www.gelne.org.br/RevistaGelne/arquivos/artigos/art\\_3f520010d8dff5de2cc005d0fb91eaf\\_69.pdf](http://www.gelne.org.br/RevistaGelne/arquivos/artigos/art_3f520010d8dff5de2cc005d0fb91eaf_69.pdf)> Acesso em: 03 jun. 2013.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

MACHADO, A. M. N. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, L. MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do**

**escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MALTA, L. R. **Manual do Revisor**. São Paulo: WVC Editora, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (Org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, C. R. O processo de produção textual: revisão e edição. In: BARBATO, S. B. (Org.) **Programa gestão da aprendizagem escolar: Gestar II**. Língua Portuguesa: Atividades de Apoio à Aprendizagem 6 - AAA6: leitura e processos de escrita II (Versão do Aluno). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MENEGASSI, R. J. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001. Disponível em: <[http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis\\_v22\\_n1\\_2001\\_art\\_03.pdf](http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v22_n1_2001_art_03.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2013.

MIELT. **Manual acadêmico do mestrando**. Disponível em: <[http://www.cdn.ueg.br/arquivos/mielt/conteudoN/1656/MANUAL\\_D0\\_MESTRANDO.pdf](http://www.cdn.ueg.br/arquivos/mielt/conteudoN/1656/MANUAL_D0_MESTRANDO.pdf)> Acesso em: 03 jun. 2013.

MONTEIRO, R.; JATENE, F. B.; GOLDENBERG, S.; POBLACION, D. A.; PELLIZZON, R. Critérios de autoria em trabalhos científicos: um assunto polêmico e delicado. **Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular**, São Paulo, v. 19, n.4, p. III-VIII, 2004.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>>. Acesso em: 04 jan. 2013.

OLIVEIRA, R. R. F. **Um olhar dialógico sobre a atividade de revisão de textos escritos: entrelaçando dizeres e fazeres**. 2007. 173f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

OLIVEIRA, R. R. F. Prática de revisão de textos no âmbito acadêmico: a interação orientador-orientando. In: FIGUEIREDO-GOMES, J. B.; ARAÚJO, S. P.; OLIVEIRA, R. R. (Org.). **Práticas linguageiras, literatura e ensino**. Mossoró: Edições UERN, 2011, v. 01, p. 17-32.

OLIVEIRA, R. R. F; MACEDO, H. R. O revisor de textos e as novas tecnologias. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 6., 2011, Natal/RN. **Anais eletrônicos...** Natal: EDUFRN, 2011.

OLIVEIRA, R. R. F. Práticas de escrita e revisão de textos na esfera acadêmico-científica. In: JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE, 24., 2012, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: EDUFRN, 2012.

PARKES, M. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). **História da Leitura no Mundo Ocidental 1**. Rio de Janeiro: Ática, 1998, p. 103-122.

POSSENTI, S.; MIQUELETTI, F.; CAVALCANTI, J. R. **Reescrita de textos**: sugestões de trabalho. Coleção Linguagem e Letramento em Foco. Brasília: MEC, 2008.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y Educación**, Madrid, v. 2, p. 31-41. 1996.

RIBEIRO, A. E. Em busca do texto perfeito: (in)distinções entre as atividades do editor de texto e do revisor de provas na produção de livros. In: INTERCOM SUDESTE, 2007, Juiz de Fora. **Anais eletrônicos...** Juiz de Fora: UFJF, 2007. v. 1. p. 1-14.

RIBEIRO, W. Práticas de leitura no mundo ocidental. **Revista Ágora**, 2008. Disponível em: <<http://www.iseseduca.com.br/pdf/revista3/arquivo35.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2013.

RIOLFI, C. R; ANDRADE, E. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 48, n. 1, jun. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132009000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 abr. 2013.

ROCHA, H.; SILVA, C. Da revisão de texto à revisão de texto crítica: uma nova perspectiva profissional. **Universitas Humanas**, Brasília, v. 7, p. 191-213. jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/universitashumanas/article/view/897/1279>> Acesso em: 07 jan. 2013.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo, Editora Contexto, 2010.

SAAKTAMP, H. **O livro**: preparação & revisão de originais. Porto Alegre: AGE, 1996.

SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito**: um diálogo entre escritor e leitor interno. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1995.

SILVA, R.; XIMENES, J. A. **A monografia na prática do graduando**: como elaborar um trabalho de conclusão de curso. TERESINA: CEUT, 2002.

SOARES, D. A. **Produção e revisão textual**: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras. Petrópolis: Vozes, 2009.

TASCHETTO, T. R. **A nomeação do sujeito no discurso acadêmico**. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno05-03.html>>. Acesso em: 30 março 2013.

TERENCE, A. C.; ESCRIVÃO FILHO, E. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais.** (2006) Disponível em: <[http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006\\_TR540368\\_8017.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540368_8017.pdf)>. Acesso em: 06 nov. 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Regimento de Produção de Trabalho de Curso de Letras.** Anápolis, 2007. 12p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Projeto Pedagógico do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás.** Anápolis, 2008. 37p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Plano de Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás** – Disciplina: Produção e Revisão de Texto. Anápolis, 2010. 6p.

WANDERLEY, L. **O Que é Universidade?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

WARDE, M. Diário de bordo de uma orientadora de teses. In: BIANCHETTI, L. **Trama & Texto.** São Paulo: Plexus, 1997.



## APÊNDICE

### Questionário aplicado aos professores-orientadores

Professor: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

1) Como faz a orientação do TCC? Encontros presenciais, por e-mail?

---

---

---

2) Faz algum tipo de interferência no texto do aluno? Se sim, no trabalho impresso, por e-mail ou no word?

---

---

---

---

3) Que tipo de interferência? De conteúdo, gramática?

---

---

---

4) Teria interesse e disponibilidade de participar de uma pesquisa sobre seus hábitos de orientação?

---

---

---

5) Você armazena/arquiva de alguma forma os textos que passaram por orientação? Cópias impressas, cópias digitais?

---

---

---