

## Produção de textos na universidade: Uma proposta de trabalho com sequências didáticas com o gênero fichamento

Ananias Agostinho da Silva<sup>1</sup>  
José Cezinaldo Rocha Bessa<sup>2</sup>

**RESUMO:** Considerando as dificuldades encontradas por professores e alunos universitários no que diz respeito à produção de gêneros acadêmicos, tratamos, neste artigo, de apresentar uma proposta de trabalho com sequências didáticas com o gênero fichamento de comentário. O aporte teórico advém fundamentalmente dos postulados de Bronckart (2001), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) e Swales (1990) e de estudos desenvolvidos por Campos (2010), Motta-Roth e Hendges (2010), dentre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fichamento; Gênero acadêmico; Produção textual; Sequências didáticas.

**ABSTRACT:** Considering the difficulties faced by university professors and students with regard to the production of academic genres, we aim, through this paper, at presenting a work proposal with didactic sequences with the genre comment annotation. The theory stems primarily from the postulates of Bronckart (2001, 2006), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) and Swales (1990) and studies developed by Campos (2010), Motta-Roth and Hendges (2010), among others.

**KEY-WORDS:** Annotation; Academic genre; Text production; Didactic sequences.

### Introdução

Produzir textos acadêmico-científicos adequados e relevantes parece ser uma tarefa bastante complexa para muitos alunos, que fazem queixas constantes aos professores sobre a produção de determinados *gêneros textuais*. Embora a maioria deles domine um variado repertório de gêneros, apreendidos nos níveis fundamental e médio ou em práticas não escolares, boa parte revela dificuldades de produzirem textos acadêmico-científicos “que realizem de modo bem sucedido as características do gênero” (HEMAIS, BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 108). Ocorre que, certos gêneros, restritos ao contexto acadêmico, tais como o fichamento, o resumo, o artigo científico, a resenha, a monografia, dentre outros, raramente fazem parte daquele repertório. Na verdade, o trabalho com esses gêneros é

---

<sup>1</sup> Aluno do Mestrado Acadêmico em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UERN. Pau dos Ferros, RN, Brasil, e-mail ananiasuern@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professor do Departamento de Letras da Universidade do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto. Pau dos Ferros, RN, Brasil, e-mail cezinaldobessa@uern.br.

realizado, de preferência, na universidade, já que eles são produzidos nesta instituição, com vistas a atender necessidades próprias dessa esfera comunicativa.

Nesta perspectiva, instituições de ensino superior têm acrescentado aos seus currículos disciplinas voltadas para a produção de textos, em especial de textos acadêmicos, com vistas a auxiliar os alunos na apreensão dos gêneros que circulam na esfera acadêmica. Essas disciplinas, geralmente, seguem as orientações de manuais de metodologia da redação científica, produzidos para atender justamente as necessidades de referências bibliográficas que estas disciplinas apresentam. Por sua vez, esses manuais apresentam, em sua maioria, normas técnicas relativas à constituição estrutural de cada gênero, bem como regras ou dicas de como escrever um “bom texto”, que, na verdade, pouco contribuem para o domínio e apreensão das convenções inerentes à escritura de gêneros acadêmicos por parte dos alunos.

O gênero fichamento, por exemplo, é compreendido por muitos professores e alunos universitários apenas como uma seleção de fragmentos centrais de um texto, transcritos por um aluno interessado em cumprir uma atividade proposta pelo professor de determinada disciplina. Muitos alunos praticamente não leem o texto que está sendo fichado, pois compreendem que a produção do fichamento exige apenas a transcrição literal de determinados fragmentos do texto. Nessa perspectiva, o trabalho com o gênero pouco contribui para o desenvolvimento do aluno enquanto produtor de textos acadêmicos adequados e comunicativamente relevantes.

Esta realidade tem desafiado professores e pesquisadores a buscarem propostas mais inovadoras de trabalho com os gêneros textuais na universidade. Algumas pesquisas estão sendo realizadas no Brasil e no exterior sobre a produção de textos na universidade, com foco no trabalho com os gêneros produzidos no ensino superior (ARAUJO, 2000; CAMPOS, 2010; MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010; SWALES, 1990; dentre outros). Esses autores têm procurado propor um trabalho com a produção textual para além dos aspectos normativos dos manuais de metodologia, destacando a importância de um trabalho que focalize outros aspectos, como, por exemplo, a organização retórica dos gêneros acadêmicos.

Em um âmbito mais restrito, estudos realizados no Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET)<sup>3</sup>, principalmente aqueles pertencentes à linha de pesquisa “Estudos da produção, organização e funcionalidade do texto”, também buscam investigar o trabalho com a produção de textos no ensino superior, tomando como objeto norteador os diversos gêneros textuais que circulam na academia (BERNARDINO, 2009;

---

<sup>3</sup> Grupo de pesquisa pertencente à UERN, do qual fazemos parte, cujo objetivo principal é investigar as práticas de produção e ensino de texto em contextos diversos de uso.

BESSA, 2007; BESSA & BERNARDINO, 2011; dentre outros). Mesmo sendo ainda uma produção tímida, esses pesquisadores têm apresentado uma importante contribuição no que diz respeito à análise de aspectos – tais como o discurso do outro e a paráfrase – relacionados à escrita de alunos de cursos de graduação em gêneros como monografias, relatórios e artigos científicos.

Em consonância com essas pesquisas, nos propomos, neste artigo, a apresentar uma proposta de trabalho com o gênero fichamento a partir de uma sequência didática, procurando refletir sobre esse gênero em uma perspectiva não meramente técnica, como o fazem os manuais de metodologia científica, mas sim enquanto um gênero que possibilita ao aluno uma reflexão sobre determinadas ideias centrais de um texto que está sendo fichado. A escolha pelo fichamento se deu, dentre outros motivos, pela escassez de estudos, mesmo no campo dos estudos linguísticos, que tematizem a produção desse gênero na academia e direcionem o trabalho de professores de metodologia do trabalho científico e de outras disciplinas de produção textual. Além disso, escolhemos a proposta de sequências didáticas por acreditarmos que a mesma constitui uma ferramenta que possibilita não apenas o conhecimento da estrutura composicional de um gênero, mas, por meio de um trabalho modular, promove o desenvolvimento de capacidades essenciais ao aluno, tais como capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas (BRONCKART, 2001).

Como aporte teórico, nossa investigação fundamenta-se nos postulados teóricos de Bronckart (2001) e Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) acerca da proposta de sequências didáticas, bem como em estudos desenvolvidos por Bessa (2007), Bernardino (2009), Campos (2010), Motta-Roth e Hendges (2010), dentre outros estudiosos e pesquisadores que tematizam a produção dos gêneros textuais na universidade. Além disso, discutimos o gênero fichamento, observando as proposições de alguns manuais de metodologia da redação científica, tais como o de Severino (2000), Garcez (2002), Marconi e Lakatos (2005), dentre outros.

## **1. Produção escrita no ensino superior: em foco o fichamento**

Na universidade, uma das principais instituições sociais onde o conhecimento é produzido e perpetuado, o trabalho com a produção de textos escritos com objetivos e fins específicos é uma prática bastante comum, independentemente do curso ou da área de conhecimento que se estuda. Assim que ingressam no universo acadêmico, os alunos são

levados a produzirem uma diversidade de textos, desde simples resumos de livros até textos mais complexos, como a produção de um trabalho monográfico ao final do curso. Desse modo, seja para atender os requisitos de um componente curricular do curso ou para compartilhar o resultado de uma pesquisa com grande relevância social, os alunos sentem a necessidade de escreverem uma variedade de textos<sup>4</sup>.

Entretanto, muitos alunos chegam à universidade com certas dificuldades de escrita, geralmente, provenientes de uma formação básica deficiente (RIOLFI & IGREJA, 2010). Por isso, muitas universidades ofertam disciplinas voltadas para a produção de textos acadêmicos, tais como as disciplinas Produção Textual e Metodologia do Trabalho Científico<sup>5</sup>, dentre outras, que promovem o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos. Além disso, considerando as solicitações de professores e alunos universitários, muitos manuais didáticos são produzidos e utilizados na universidade com o objetivo de oferecer aos escritores iniciantes subsídios que os auxiliem no processo de produção de textos acadêmicos.

Dentre os principais gêneros textuais que são comumente produzidos na academia, podemos destacar o resumo, a resenha, o fichamento, o relatório, o artigo científico (ou artigo acadêmico), a monografia, entre outros. Para Motta-Roth e Hendges (2010, p. 23), esses e outros gêneros produzidos no meio acadêmico podem ser identificados considerando as peculiaridades e as especificidades com que são construídos, principalmente em relação ao tema e objetivo do texto, público-alvo para quem escrevemos, à natureza e organização das informações que incluímos no texto.

O fichamento, gênero abordado neste artigo, por exemplo, está presente na metodologia de muitos programas de disciplinas – ou de componentes curriculares – de vários cursos de graduação e pós-graduação. Isso porque o fichamento permite que o aluno<sup>6</sup> organize e sistematize o conhecimento de modo conciso, coerente e objetivo, ao passo que vai avançando em suas leituras. Assim, o fichamento compreende um modo de documentação do conhecimento adquirido, pois, durante as leituras, o aluno registra nas fichas as ideias principais do texto lido, podendo manuseá-las com facilidade e utilizá-las quando necessário (CAMPOS, 2010).

---

<sup>4</sup> Motta-Roth e Hendges (2010) destacam que, dentre outros fatores, a política de financiamento de bolsas que fomentam a pesquisa tem pressionado professores, alunos e demais pesquisadores universitários a produzirem textos de qualidade para serem publicados em periódicos especializados ou em livros, como forma de divulgação dos conhecimentos acadêmicos.

<sup>5</sup> Em muitas universidades, essas terminologias podem variar; porém, o objetivo das disciplinas, geralmente, são os mesmos.

<sup>6</sup> Estamos citando o aluno por ser nosso foco de estudo o trabalho com o fichamento na graduação. Entretanto, esse gênero deve ser adotado por qualquer pesquisador no processo de leitura de um referencial teórico qualquer.

Existem diferentes concepções e, conseqüentemente, diferentes modalidades de fichamento, que variam segundo a finalidade da produção. Henrique e Medeiros (1999), por exemplo, apresentam três tipos de fichamento: i) Fichamento de transcrição (ou citação direta); ii) Fichamento de indicação bibliográfica; e iii) Fichamento de resumo. Marconi e Lakatos (2005), procurando fazer uma classificação mais rica em detalhes, acrescentam a estes mais dois tipos de fichamentos: Fichamento de esboço e Fichamento de comentário. Esses tipos são compartilhados por vários autores de manuais de metodologia da redação científica, tais como Severino (2000), Garcez (2002), dentre outros.

Muitos desses manuais apresentam definições e exemplos de fichamentos procurando ressaltar a importância desse gênero na academia. Marconi e Lakatos (2005, p. 48), por exemplo, apontam que “deve-se tentar convencer o aluno da importância, necessidade e utilidade das fichas, principalmente por facilitar o desenvolvimento das atividades acadêmicas e profissionais”. Procurando apresentar a utilidade do fichamento, essas autoras destacam que este gênero i) permite a ordenação do assunto, ii) ocupa pouco espaço, iii) pode ser transportado de um lugar para outro, dentre outros aspectos.

Outros manuais asseguram que o fichamento é uma maneira excelente de manter um registro de tudo o que se lê, de modo que depois de se fazer um bom fichamento de um texto ou de um livro, nunca será necessário recorrer ao original novamente (GARCEZ, 2002). Nesses termos, o fichamento é compreendido como uma fiel transcrição do original, ou seja, o aluno seleciona os fragmentos que mais lhe interessam e os transcreve *ipsis literis*. Marconi e Lakatos (2005, p. 48) também enfatizam o fichamento enquanto transcrição quando afirmam que o aluno “deve transcrever com o máximo de exatidão e cuidado” ao fichar um texto.

Mesmo existindo vários tipos de fichamento, como citamos acima, muitos professores de metodologia do trabalho científico – ou de outras disciplinas de orientação à produção textual – de várias universidades, resumem o trabalho com o fichamento à atividade de transcrição (CAMPOS, 2010). No entanto, pensar o fichamento apenas como um gênero que facilitará a ordenação de conteúdos lidos pelos alunos – por meio da transcrição – parece ser uma visão reducionista. Ao passo que também pensá-lo enquanto um gênero que permite registrar tudo o que se lê parece ser uma visão excedente e genérica. É preciso compreender que o fichamento tem uma funcionalidade que vai além dessas características básicas: a de contribuir com o desenvolvimento do aluno no que se refere à produção de textos. A prática do fichamento não deve ser compreendida como uma simples cópia de fragmentos de um

texto original, mas constitui-se na produção de um novo texto<sup>7</sup>, no qual seu autor – seja ele aluno ou professor – é o “fichador” (CAMPOS, 2010).

Além de constituir-se em um novo texto, o fichamento é um recurso valioso para a assimilação da palavra do outro, pois nele o aluno – ou qualquer outro fichador – registra e documenta informações que poderão ser referenciadas em suas próximas produções escritas. Referendar-se no discurso do outro é um requisito básico na escrita de textos acadêmico-científicos, principalmente em textos de iniciantes, nos quais o reconhecimento da autoridade da área é uma das condições necessárias para a instauração da cientificidade (BESSA, 2011<sup>8</sup>). E o fichamento otimiza esta tarefa, pois, quando o aluno ficha um texto, ele seleciona as informações mais centrais sobre determinado tema, que poderão ser citadas seja em um artigo, um relatório de pesquisa, uma monografia ou qualquer outro gênero que irá produzir.

Quando o aluno produz um fichamento pensando na possibilidade produção de um novo texto, a atividade de fichar deixa de ser apenas um trabalho realizado com o objetivo de atender uma solicitação do professor de determinada disciplina e passa a ser uma etapa necessária ao processo de escrita de qualquer gênero produzido na academia. Nesse sentido, “a prática contínua do fichamento contribui para que o estudante aprimore pontos de vista e julgamentos, percebendo que um pequeno trabalho inicial reverte-se em ganho de tempo futuro, quando for preciso escrever sobre determinado assunto” (MARQUES JR, 2011, p. 01).

Além disso, o fichamento possibilita o desenvolvimento de uma habilidade bastante necessária na produção de textos escritos no contexto acadêmico: o parafraseamento. Uma recente pesquisa desenvolvida por Bernardino (2009) com alunos concluintes do Curso de Letras de uma universidade pública brasileira apontou lacunas no desempenho dos alunos na prática do parafraseamento, na medida em que esses alunos demonstram dificuldade em praticar a condensação ou síntese, a explicitação, explicação e mesmo a exemplificação de ideias, ficando, de forma mais predominante, preso às categorias de discurso do texto-fonte.

O trabalho com o fichamento que explore a compreensão do aluno sobre o texto fichado e não a simples transcrição pode ser uma das possibilidades de se preencher lacunas como estas, pois quando o aluno ficha um texto procurando extrair dele as informações mais centrais, não fazendo apenas uma transcrição *ipsis literis*, mas imprimindo no fichamento sua compreensão sobre o texto lido, estar desenvolvendo a habilidade do parafraseamento do

---

<sup>7</sup> Até mesmo o resumo de transcrição compreende um novo texto, pois temos um produtor e um contexto de produção diferentes do texto que está sendo fichado.

<sup>8</sup> Este autor e outros pesquisadores do GPET têm desenvolvido vários trabalhos que enfocam o recurso ao discurso do outro em textos de alunos universitários iniciantes, bem como de pesquisadores experientes, procurando analisar, dentre outros aspectos, os modos empregados por esses sujeitos para referir-se ao discurso do outro.

discurso do outro, de saber dizer o dito de outro modo além daquele exposto no texto-fonte. E isto é fundamental na escrita de qualquer gênero da esfera acadêmica.

No entanto, o aluno deve ter o cuidado de realizar em seu fichamento uma interpretação coerente com as ideias apresentadas pelo autor do texto que estar sendo fichado. É importante pensar nisso porque, muitas vezes, ao tentarem parafrasear um texto-fonte, alguns alunos podem distorcer o dito pelo autor, apresentando uma compreensão que se distancia daquela exposta no texto-fonte. Com isso não estamos querendo dizer que o fichamento enquanto uma reformulação parafrástica não permite a construção de novos significados, ultrapassando os limites do texto-fonte. Entretanto, mesmo quando se atribui novos significados ao texto parafraseado, é preciso considerar suas ideias originais, que funcionam como pressupostos para construção de uma nova interpretação.

Na verdade, o que queremos dizer é que o aluno precisa deixar claro em seu fichamento o que foi escrito por ele e o que corresponde à redação do autor do texto fichado. Até porque acreditamos que ambos – o fichamento e o texto fichado – compreendem situações enunciativas diferentes, produzidas em contextos diferentes e com propósitos comunicativos específicos e, portanto, não correspondem a um único texto. Uma das formas de distingui-los corresponde ao emprego de recursos tipográficos, quais sejam as aspas e o itálico, que delimitam o que foi escrito pelo produtor do fichamento e o que foi dito pelo autor do texto fichado.

Nessa perspectiva, estamos pensando o fichamento enquanto um gênero que permite ao aluno constituir-se como produtor de texto, isto é, além de resumir ou transcrever fragmentos relevantes de um texto, o aluno precisa deixar explícito no fichamento sua compreensão sobre o que está sendo fichado, de forma clara e coerente. Nesses termos, a voz do aluno não pode ser totalmente encoberta pela voz do autor e pelas outras vozes presentes no texto, mas ambas devem aparecer na tessitura textual do fichamento. Essa distinção – entre a voz do aluno e a voz do autor do texto – também facilitará o trabalho de escrita de um outro gênero, como um artigo, uma monografia, dentre outros, em que o aluno poderá ampliar as reflexões realizadas no fichamento, pois saberá reconhecer facilmente o seu dizer e o dizer do autor, não necessitando recorrer ao texto original para este fim.

Portanto, o trabalho com o gênero fichamento na universidade precisa ganhar uma dimensão bem mais ampla do que aquela proposta por certos manuais de metodologia da redação científica, que compreendem o fichamento como um recorte de fragmentos de um texto. Como ressalta Swales (1990), o conhecimento em torno do texto em si não é suficiente para quem precisa redigir no contexto acadêmico; são necessários conhecimentos além

daqueles inerentes ao próprio texto. O trabalho com os gêneros acadêmicos deve explorar a compreensão do aluno, instigando a produção e divulgação do conhecimento científico.

## **2. A proposta de sequências didáticas da Escola de Genebra**

Os pesquisadores que compõem a Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra – Bronckart, Dolz, Schneuwly, entre outros – têm dedicado seus estudos à constituição de uma abordagem interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico dos gêneros do discurso, bem como à aplicação dessa abordagem ao ensino de língua materna, baseando-se na Teoria da Enunciação de Bakhtin e na Teoria da Aprendizagem de Vygotsky. De acordo com Cristóvão (2004), desde os anos 80, esse grupo tem realizado trabalhos na tentativa de modificar algumas práticas de ensino vistas como “tradicionais” e de repensar a questão da formação de professores de língua materna.

Conforme Bronckart (2001), os gêneros textuais constituem-se como *pré-construtos*, isto é, construtos existentes antes de nossas ações, mas necessários para a realização destas. Eles se encontram sempre em um processo de permanente modificação e são em número teoricamente ilimitado, o que acaba por constituí-los, “em determinado estado sincrônico de uma sociedade, como uma espécie de ‘reservatório de modelos de referência’, dos quais todo produtor deve se servir para realizar ações de linguagem” (BRONCKART, 2001, p. 160). Adotando esta mesma perspectiva, Dolz e Schneuwly (2004, p. 25) afirmam que os gêneros textuais devem ser compreendidos “como *instrumentos*, que fundam a possibilidade de comunicação e de aprendizagem”, ou seja, como ferramentas importantes e necessárias para o desenvolvimento das funções comunicativas dos alunos e para sua participação nas diversas atividades sociais.

Pensando os gêneros enquanto instrumentos de ensino, os pesquisadores da Escola de Genebra procuraram elaborar propostas para um ensino de língua materna com base em gêneros orais e escritos, como as sequências didáticas. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), uma sequência didática refere-se a um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 96). Nesse sentido, uma sequência didática tem, precisamente, o objetivo de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto (que o aluno ainda não domina ou o faz de maneira insuficiente), permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Os procedimentos metodológicos apresentados nessa proposta têm um caráter modular e levam em conta tanto a oralidade quanto a escrita. Em suma, a dinâmica das sequências didáticas consiste em confrontar os alunos com as práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a estrutura de base de uma sequência didática pode ter a seguinte representação esquemática:

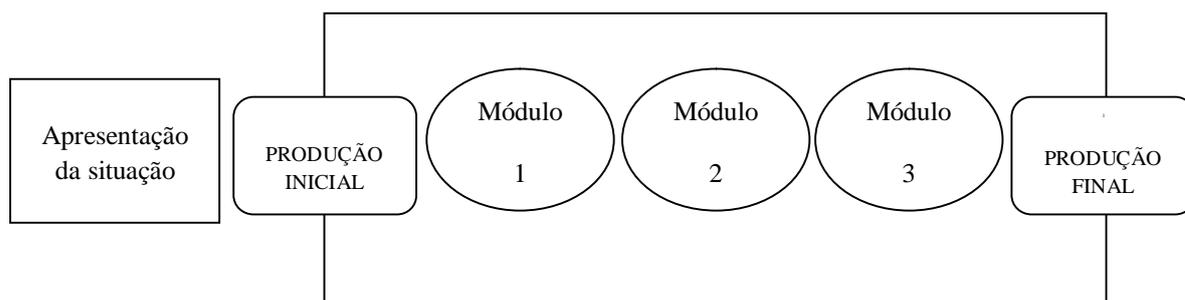


FIGURA 01- Esquema da Sequência Didática.

FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

De acordo com os autores da Escola de Genebra, a apresentação inicial é o momento em que os alunos construirão uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Em outras palavras, essa primeira fase tem a finalidade de apresentar aos alunos um problema de comunicação que deverá ser resolvido por meio da produção de um texto oral ou escrito. Para esses autores, este é um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões podem ser distinguidas: i) *apresentar um problema de comunicação bem definido* – nessa dimensão se decide qual o gênero a ser produzido, qual a sua modalidade, a forma que a produção assumirá, a quem ela se dirige, entre outros aspectos; ii) *preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos* – nesta dimensão os alunos precisam perceber a importância dos conteúdos e conhecer com quais deles irão trabalhar. Por isso, é importante que, nesta fase, sejam apresentados aos alunos exemplares do gênero a ser trabalhados.

A segunda fase de uma sequência didática refere-se à produção inicial. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), neste momento os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si e para o professor as representações que têm desta atividade. Nesse sentido, a produção inicial tem um papel fundamental como reguladora da sequência didática tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, esse é o momento em que eles poderão descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas existentes em relação à produção do gênero trabalhado. Em relação ao professor, essa produção inicial constrói “momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a

sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 102), ou seja, através de uma avaliação dessa produção, o professor pode observar as capacidades e potencialidades dos alunos e, assim, propor novas atividades.

Nos módulos, terceira fase da sequência didática, de modo geral, procura-se trabalhar os problemas que apareceram na produção inicial e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Nesse sentido, o professor avalia as principais dificuldades da expressão oral ou escrita dos alunos e constrói módulos com diversas atividades e estratégias para trabalhar com cada problema. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os módulos, assim como toda a sequência didática, não são fixos, mas possuem um movimento que vai do mais complexo ao mais simples, para, no final, voltar ao complexo, que é a produção final. No entanto, de modo geral, os módulos devem contemplar aspectos relativos aos níveis de funcionamento do processo de produção textual, quais sejam: i) *representação da situação de comunicação*; ii) *elaboração dos conteúdos*; iii) *planejamento do texto*; e iv) *realização do texto*.

Por fim, a sequência didática é concluída com uma produção final, que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos após a análise da produção inicial. A produção final deve estar centrada *no polo do aluno*, permitindo-lhe encontrar, de maneira clara, todos os elementos trabalhados nas aulas. Esses elementos também devem servir como critérios de uma avaliação somativa, que considera não apenas os progressos dos alunos, mas também, e principalmente, o que precisa aprender para chegar a uma produção efetiva de seu texto segundo o gênero pretendido. Portanto, as sequências didáticas subsidiam o aluno no domínio de um determinado gênero, possibilitando a construção de um falar e de um escrever coerente com a situação comunicativa.

### **3. Uma proposta de trabalho com sequências didáticas com o gênero fichamento**

Como já ressaltamos anteriormente, nosso intento, neste artigo, é apresentar uma proposta de sequências didáticas com o gênero fichamento, procurando compreendê-lo não apenas enquanto um exercício de transcrição, mas enquanto um gênero que possibilita ao aluno o desenvolvimento de habilidades necessárias à produção textual. De modo geral, nossa proposta pode ser representada pelo organograma que apresentamos abaixo:

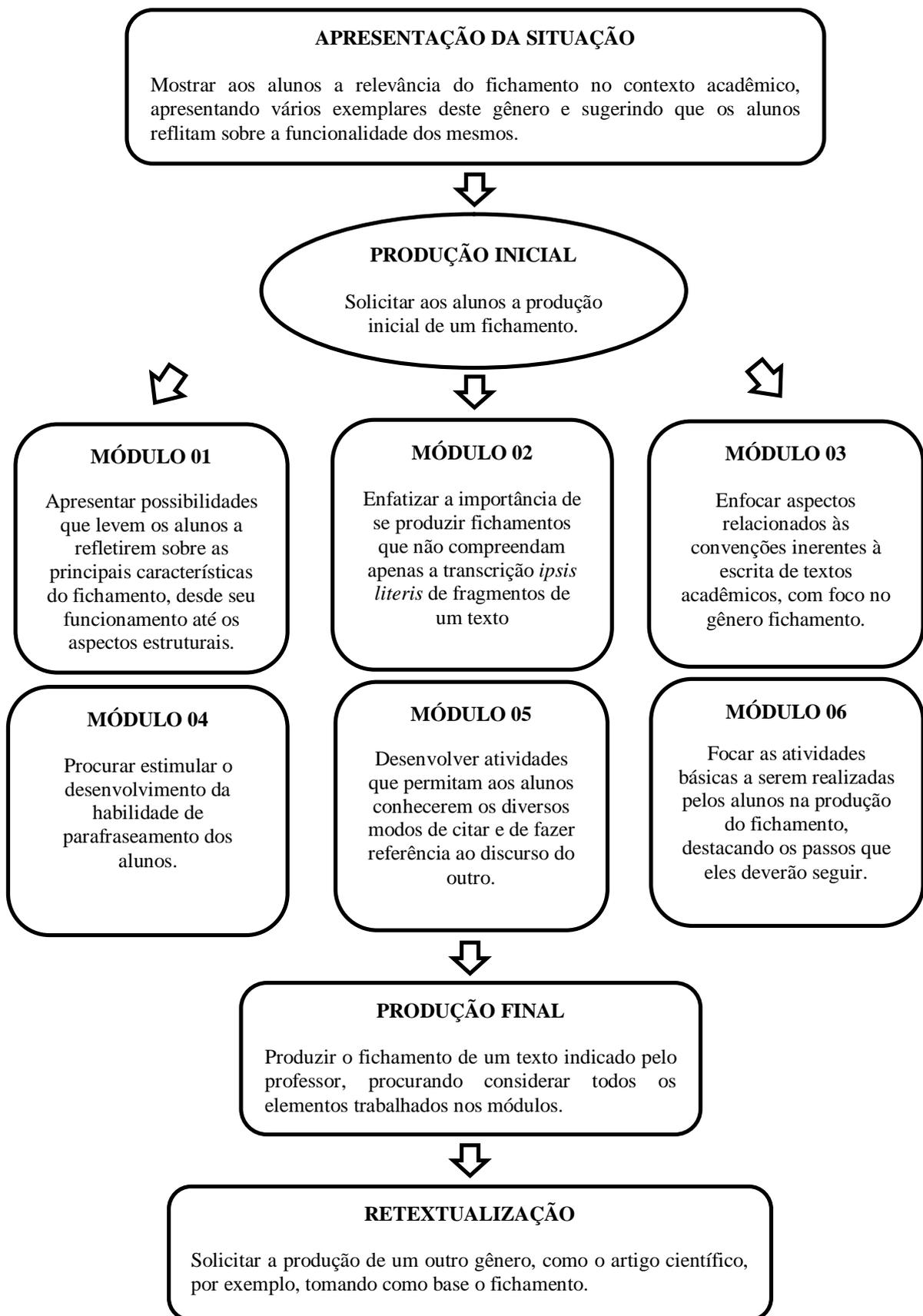


FIGURA 02- Esquema da sequência didática com o gênero fichamento.

Antes de qualquer coisa, é preciso conscientizar os alunos de que o fichamento não é um gênero inferior aos outros gêneros acadêmicos, como o resumo, a resenha ou o artigo científico, que, muitas vezes, ocupam maior espaço em atividade de produção textual na universidade. O fichamento, assim como esses outros gêneros, tem uma funcionalidade no contexto acadêmico, qual seja: permitir ao aluno a possibilidade de expor, de forma clara e coerente, a sua compreensão sobre o conteúdo de um texto que está sendo fichado. Nesses termos, os alunos precisam compreender que o fichamento não se restringe à elaboração de uma tarefa para atender a solicitação de uma determinada disciplina, mas corresponde à produção de um texto com fins específicos.

Uma possibilidade de se mostrar aos alunos a relevância do fichamento no contexto acadêmico é apresentá-los vários exemplares deste gênero, sugerindo que reflitam sobre a funcionalidade desse gênero. Questionamentos como “Qual o objetivo do autor ao escrever esse gênero? Quem é o seu interlocutor? Onde foi produzido? Qual a importância de se produzir um gênero como este?” podem direcionar esta reflexão. Os exemplares a serem utilizados para essa tarefa podem ser encontrados em sites de domínio público na *internet*, em revistas acadêmicas especializadas, em manuais de metodologia da redação científica ou corresponderem a outros exemplares que o professor dispõe em seu acervo. O professor também pode aproveitar esse momento para apresentar aos alunos sugestões sobre como pesquisar na *internet*, indicando sites, revistas ou periódicos eletrônicos da área, que disponham de informações coerentes e confiáveis.

Além disso, esses exemplares devem corresponder a tipos de fichamentos diferentes: alguns devem contemplar o fichamento de transcrição e outros devem corresponder ao fichamento de resumo e comentário. É importante diversificar os exemplares para que os alunos construam suas representações acerca destes tipos de fichamento e compreendam a funcionalidade de cada um deles, bem como as restrições que determinado tipo pode apresentar. Nesse momento, os alunos também podem observar outros aspectos relativos ao gênero, como os conteúdos abordados e a composição estrutural, procurando analisar detalhadamente as partes que o constituem.

Considerando as tarefas realizadas na fase da apresentação da situação, o próximo passo será solicitar dos alunos a produção inicial de um fichamento. Os alunos poderão encontrar algumas dificuldades na produção desse texto, o que é perfeitamente normal, tendo em vista que podem não dominar totalmente o gênero, principalmente se se tratar de alunos dos períodos iniciais de um curso superior. No entanto, se as tarefas referentes à produção da situação forem bem executadas, mesmo sendo uma produção inicial, embrionária, os alunos

conseguirão produzir um texto adequado à situação apresentada pelo professor, até porque procurarão seguir os modelos prototípicos do fichamento que conheceram nas aulas anteriores.

Com esta produção inicial, o professor poderá observar que conhecimentos o aluno apresenta acerca do fichamento, o que desconhece, quais as principais dificuldades encontradas na produção, enfim, o que o aluno ainda precisa aprender para melhorar seu texto. O professor poderá observar, por exemplo, se os alunos optaram por produzirem um fichamento de transcrição ou um fichamento de resumo e de comentário. A avaliação desses aspectos norteará o planejamento do professor no que diz respeito à produção dos módulos que serão trabalhados na sequência didática. Aqui, iremos sugerir alguns módulos produzidos com base em asserções por nós construídas, entretanto, o professor pode acrescentar ou subtrair algum módulo quando necessário, considerando a realidade de sua sala de aula e de seus alunos.

O primeiro módulo deverá apresentar possibilidades que levem os alunos a refletirem sobre as principais características do gênero fichamento, desde seu funcionamento até os aspectos estruturais que lhes são constitutivos. O professor poderá selecionar um dos exemplares trabalhados nas aulas anteriores – de preferência um fichamento que não foque apenas a transcrição – e empreender, junto com os alunos, uma análise mais detalhada sobre ele. Nessa análise, inicialmente, deve-se observar a situação de comunicação do fichamento, considerando o propósito comunicativo do gênero, as intenções de seu produtor, o (s) destinatário (s), o suporte, dentre outras características. Em seguida, podem-se analisar os aspectos estruturais do gênero, verificando, por exemplo, de que tipo de fichamento se trata, onde se coloca a referência do texto que está sendo fichado, a organização textual do fichamento (parágrafos, esquema, blocos), dentre outros aspectos.

No módulo seguinte, o professor pode enfatizar a importância de se produzir fichamentos que não compreendam apenas a transcrição *ipsis literis* de fragmentos de um texto, uma vez que, como já salientamos anteriormente, este tipo de fichamento pouco contribui para o desenvolvimento de habilidades de escrita dos alunos. Uma possibilidade de atividade para este módulo é sugerir que os alunos analisem dois tipos de fichamento, sendo um de transcrição e o outro de resumo e comentário. Os alunos deverão refletir sobre esses tipos, observando que, no primeiro caso, o autor assume o simples papel de reproduzidor de um discurso alheio, enquanto no segundo, o autor expõe sua compreensão sobre determinado tema, construindo, com base no discurso do outro, o seu próprio discurso.

O terceiro módulo deve focar aspectos relacionados às convenções inerentes à escrita de textos acadêmicos, com foco no gênero fichamento. É preciso conscientizar os alunos que a universidade privilegia uma linguagem formal, tendo em vista que a mesma constitui-se em um espaço de produção de conhecimento. Por isso, certos cuidados devem ser tomados quanto à escrita de textos acadêmicos. Nesse momento, o professor poderá, por exemplo, apresentar dois textos aos alunos: um pertencente à modalidade oral da língua (a transcrição da fala de um conferencista, por exemplo) e outro pertencente à modalidade escrita (um fichamento). Os alunos deverão analisar esses dois textos, procurando identificar as principais divergências entre ambos em relação à linguagem. Além disso, neste módulo, também podem ser trabalhados outros aspectos relacionados à escrita dos alunos, principalmente no que diz respeito à coesão e à coerência textual.

As atividades que constituirão o quarto módulo devem estimular o desenvolvimento da habilidade de parafraseamento dos alunos. Muitas vezes, eles optam por realizar a transcrição *ipsis literis* de fragmentos no fichamento porque não conseguem expressar uma compreensão sobre o texto lido. Em outros casos, alguns alunos compreendem o texto, mas encontram dificuldades em imprimir sua interpretação no papel, isto é, em construir um novo texto a partir da compreensão do texto-fonte. Para tentar resolver problemas como estes, antes de qualquer coisa, é preciso esclarecer para os alunos o que se compreende por paráfrase, apresentando a visão de alguns teóricos, como Hilgert (2002)<sup>9</sup>, por exemplo.

Em seguida, o professor deve apresentar aos alunos exemplos de textos parafraseados e de textos fontes, para que os mesmos possam compará-los, com vistas a observar os principais recursos utilizados pelo autor na atividade de parafraseamento. Esses textos podem corresponder justamente aos fichamentos apresentados nas aulas anteriores, desde que sejam apresentados também os textos-fonte. Os alunos devem perceber que, apesar de serem escritos de modo diferente, com um modo de dizer específico, esses textos mantêm uma relativa equivalência semântica entre si, uma vez que um se trata da reformulação do outro.

Quando esses aspectos estiverem esclarecidos, o professor pode sugerir aos alunos alguns exercícios de parafraseamento, dando-lhes a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos obtidos na atividade anterior. Assim, o professor pode apresentar à turma

---

<sup>9</sup> Este autor compreende a paráfrase como “um enunciado linguístico que, na sequência do texto, reformula um enunciado anterior, [...], com o qual mantém, em grau maior ou menor, uma relação de equivalência semântica” (p. 144).

fragmentos de textos de diversos gêneros ou sugerir que os próprios alunos pesquisem e tragam esses fragmentos para aula, com temáticas referentes ao conteúdo da disciplina ou da área do conhecimento do curso dos alunos. Cada aluno fará a leitura de um fragmento específico – ou mais de um fragmento – procurando, em seguida, realizar uma paráfrase do texto lido, isto é, produzir um novo texto que contemple as ideias do texto-fonte. Esta tarefa poderá ser refeita, caso o professor acredite ser necessário ou os alunos sintam necessidade de refazê-la.

Como acreditamos que o fichamento de comentário não inviabiliza o recurso da citação, pensamos o quinto módulo como um conjunto de atividades que permitam aos alunos conhecer os diversos modos de citar o discurso do outro. De modo geral, o professor deve esclarecer aos alunos a necessidade de fazermos referência ao discurso do outro no gênero fichamento, como forma de até mesmo reafirmarmos o nosso dizer. Em seguida, o professor apresentará aos alunos vários modos de citar o discurso do outro, quais sejam: discurso citado direto, discurso citado indireto, modalização em discurso segundo, ilhota textual, evocação e resumo com citação, utilizando-se de exemplos práticos presentes nos fichamentos analisados ou em outros textos, enfatizando, principalmente, aqueles modos mais frequentemente usados na escrita desses alunos.

Em uma outra atividade, o professor poderá apresentar alguns exemplos de textos que mobilizam os modos de citar o discurso do outro e sugerir que os alunos identifiquem qual o modo de citação foi mobilizado pelo autor em cada caso. Neste momento de avaliação dos exemplos apresentados, é interessante também frisar que o discurso do outro estará presente em nossos textos não por acaso, mas com uma finalidade específica, seja para reafirmar o nosso discurso, seja para refutar determinada ideia, seja para esclarecê-la, dentre outras possibilidades. Cientes disso, os alunos poderão ser incentivados a identificar com que finalidade o discurso do outro foi mobilizado nos casos apresentados pelo professor.

Por fim, no sexto módulo, o professor poderá focar as atividades básicas a serem realizadas pelos alunos na produção do fichamento, destacando de forma clara e objetiva os passos que eles deverão seguir. Como sugestão, apresentamos, mesmo que de modo sucinto, os seguintes passos que poderão ser indicados pelo professor: i) elaborar uma breve introdução para o fichamento, situando o tema central do texto, de modo a deixar claro o tema abordado pelo autor e sob que enfoque esse tema está sendo abordado no texto fichado; ii) destacar as ideias mais relevantes do texto, cuidando para não se confundir com o que é central e o que é periférico; iii) escrever as ideias selecionadas com o cuidado de não apenas

realizar uma transcrição *ipsis literis*, mas construindo sua compreensão sobre o texto<sup>10</sup>; iv) fazer uma breve síntese do texto que está sendo fichado, que funcionará como uma conclusão para seu fichamento.

Concluídos os módulos acima descritos, passamos à próxima etapa da sequência didática: a produção final. Nessa etapa, os alunos deverão produzir o fichamento de comentário de um texto indicado pelo professor, procurando considerar todos os elementos trabalhados nos módulos. Em outras palavras, nesse momento, os alunos procurarão colocar em prática os conhecimentos que aprenderam durante as aulas anteriores. A produção final deve ser realizada, preferencialmente, em sala de aula, pois o professor terá a oportunidade de acompanhar e mediar o processo de produção, realizando intervenções, quando necessário.

Além disso, a produção final deve ser revisada pelo professor, que observará se os elementos trabalhados nos módulos foram incorporados nos textos dos alunos, bem como se estes conseguiram atender às características do gênero fichamento de comentário. Após concluir a revisão dos fichamentos, o professor pode sugerir que os alunos realizem a refacção desses textos, tendo em vista o aprimoramento das produções. Feito isso, o próximo passo será a avaliação da produção final, que deve ser realizada não apenas pelo professor, mas em conjunto com os alunos. Comparar o fichamento produzido no início da sequência didática com o fichamento produzido no final é uma ótima maneira de se observar os avanços dos alunos, bem como de diagnosticar o que ainda precisa ser melhorado.

No entanto, esta não será a última etapa de nossa sequência didática, pois pensamos o fichamento não enquanto um gênero que se encerra em si mesmo, mas como um gênero que abre espaço e facilita a produção de outros gêneros. Por isso, sugerimos que o professor, ao executar as etapas e os passos acima descritos, apresente aos seus alunos a possibilidade de se produzir um outro gênero, como o artigo científico, por exemplo, tomando como base o fichamento. Esse outro gênero também pode ser oral, como o seminário, por exemplo, que exige dos alunos a prática do fichamento antes da exposição oral. É evidente que os alunos precisam ter domínio sobre esses gêneros, pois, caso contrário, a atividade não será bem sucedida. Este exercício de retextualização – transformação de um texto em outro – pode ser uma prática bastante eficiente na academia, uma vez que permitirá aos alunos uma reflexão sobre o processo de produção de textos, principalmente no que diz respeito à funcionalidade do gênero fichamento.

---

<sup>10</sup> Quando citar um fragmento *ipsis literis*, o aluno deve indicar que esse discurso não é seu, mas sim do autor do texto.

Por fim, é preciso ressaltar que não estamos querendo ditar uma forma exata de como ensinar a produção de texto do gênero fichamento no ensino superior. Na verdade, os passos aqui apresentados referem-se a um conjunto de sugestões que poderão ser adotadas por professores de disciplinas como metodologia do trabalho científico, produção textual, dentre outras que exijam a produção daquele gênero. Essas sugestões não são rígidas, mas são maleáveis e poderão ser facilmente adaptadas à realidade da universidade e ao contexto de sala de aula, considerando as necessidades do professor e dos alunos.

### **Considerações finais**

Considerando as dificuldades encontradas por professores e alunos universitários na produção de gêneros acadêmicos como o fichamento, nos empenhamos em construir e apresentar uma proposta de sequência didática com o gênero fichamento de comentário. Nessa proposta, vislumbramos mostrar que a produção de um fichamento não se restringe à transcrição *ipsis literis* de fragmentos de um texto, como dizem alguns manuais de metodologia da redação científica. Na verdade, o fichamento é uma prática bem mais complexa, que exige do fichador a construção de uma compreensão sobre o texto que está sendo fichado. E é a compreensão do fichador que deve figurar na tessitura textual do fichamento.

Nessa perspectiva, defendemos que o fichamento não deve ser trabalhado na academia com a única finalidade de atender aos requisitos básicos de uma disciplina, mas sim como uma possibilidade de promover o desenvolvimento do aluno enquanto produtor de textos adequados e relevantes. E isso não pode ser feito de modo desordenado e vexatório, mas através de um processo sequencial e modular, que permita ao professor verificar os avanços e dificuldades dos alunos no que diz respeito à produção textual, bem como fazer interferências nesse processo, de modo a possibilitar melhorias na escrita dos alunos. As sequências didáticas compreendem uma proposta que se presta justamente a este fim e, por isso, foi adotada por nós neste artigo.

No entanto, é preciso deixar claro que as sugestões aqui apresentadas não se constituem em um conjunto de regras ou dicas sobre como ensinar os alunos a produzirem um bom fichamento, como o fazem alguns manuais. Na verdade, nosso objetivo neste artigo é incentivar professores universitários, principalmente aqueles que ministram aulas em disciplinas de metodologia da redação científica ou de produção textual, a refletirem sobre o trabalho com a produção de textos na academia, mais especificamente com o gênero

fichamento. Os professores precisam compreender que as propostas de ensino de produção de textos que adotam uma perspectiva meramente técnica representam uma visão reducionista da escrita e pouco contribui para o desenvolvimento dos alunos. Portanto, a proposta de sequência didática que apresentamos neste artigo configura-se justamente como uma alternativa para professores do ensino superior interessados em desenvolver um trabalho menos técnico e mais funcional com a produção de textos na academia, principalmente em relação ao gênero fichamento.

## Referências

ARAÚJO, A. D. Análise de gênero: uma abordagem alternativa para o ensino da redação acadêmica. In: FORTKAMP, M.; TOMITCH, L. (org.) *Aspectos da lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 185-200.

BERNARDINO, R. A. dos S. *A reformulação parafrástica na fundamentação teórica de trabalhos de conclusão do curso de Letras*. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

BESSA, J. C. R. *Referência ao discurso do outro: uma análise de problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante no gênero monográfico*. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

\_\_\_\_\_. & BERNARDINO, R. A. dos Santos. A referência ao discurso do outro em textos acadêmicos de estudantes de Curso de Letras/Português. In: VII Congresso internacional da ABRALIN, 2011, Curitiba. *Anais do VII Congresso internacional da ABRALIN*, 2011, p. 2068-2081.

BRONKART, J. P. *Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2001.

CAMPOS, M. *Gêneros acadêmicos: resenha, fichamento, memorial e projeto de pesquisa*. Mariana-MG: Fundação Presidente Antônio Carlos, 2010.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de: Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

\_\_\_\_\_. & SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B. & J. DOLZ. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Tradução de: Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

GARCEZ, L. H. do C. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 23-45.

HEIMAS, B. & BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John Swales para o estudo dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.

HENRIQUE, A. & MEDEIROS, J. B. *Monografia do Curso do Direito*. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HILGERT, J. G. A paráfrase na construção do texto falado: o caso das paráfrases em relação paradigmática com suas matrizes. In: KOCH, I. G. V. (Org.). *A gramática do português falado*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002, p. 131-147.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

MARQUEZ JR, G. *Sugestões para a leitura de textos: fichamento*. Disponível em: [www.unimep.br/gmarques/fichamento.doc](http://www.unimep.br/gmarques/fichamento.doc). Acessado em: 02 maio. 2011.

MOTTA-ROTH, D. & HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SWALES, J. “The concept of genre”. In: *English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RIOLFI, C. R. & IGREJA, S. G. Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação? In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.1, p. 311-324, jan./abr. 2010.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.  
This page will not be added after purchasing Win2PDF.