


Letramento acadêmico crítico por meio de fichamentos: uma sequência didática à luz do interacionismo sociodiscursivo


***Critical academic literacy through summary sheets: a didactic
sequence in the light of sociodiscursive interactionism***

***La alfabetización académica crítica a través de las fichas: una
secuencia didáctica a la luz del interaccionismo sociodiscursivo***

Victoria Barboza de Castro Cunha¹

 0000-0003-4916-0454

Ana Paula Kuczmynda da Silveira²

 0000-0003-1252-7355

RESUMO: Considerando que os manuais de metodologia científica ofertam uma abordagem mecanicista para o trabalho com o gênero fichamento na sala de aula do Ensino Superior (ES), o objetivo deste artigo é apresentar uma sequência didática para a elaboração de fichamentos a partir do interacionismo sociodiscursivo (ISD), voltada a professores e estudantes do ES. Para tanto, apoiamos-nos em Bakhtin (2003), para quem o texto é um enunciado composto simultaneamente por discursos “já ditos” e por enunciados prefigurados pelo sujeito em contato com o “já dito”, numa relação dialógica. Quanto à metodologia, seguimos a estruturação da sequência didática atrelada à teoria dos gêneros do discurso para ensino de língua materna, conforme os pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A partir dos nossos resultados, argumentamos que a sequência didática ora apresentada contribui para a ressignificação do gênero fichamento por parte de estudantes e professores, os quais deixam de vê-lo como um fim em si mesmo, algo que precisa ser entregue ou preenchido, e passam a encará-lo como um aparato de acesso para transpor o nível meramente textual do “dito escrito” para adentrar o nível crítico da leitura acadêmica com aproveitamento científico, a qual envolve uma aproximação reflexiva com o “não dito/não escrito”.

PALAVRAS-CHAVE: letramento acadêmico crítico; sequência didática; fichamento.

ABSTRACT: Considering that scientific methodology textbooks offer a mechanistic approach to work with the genre Summary Sheets in the classroom of Higher Education (HE), this article aims at presenting a didactic sequence for the elaboration of Summary Sheets from

¹ Mestranda em Administração. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus Curitiba, Sede Centro. E-mail: victoriacunha@alunos.utfpr.edu.br

² Doutora em Linguística. Instituto Federal de Santa Catarina – campus Gaspar. E-mail: ana.paula@ifsc.edu.br

the socio discursive interactionism (SIT), designed for teachers and students of HE. To do so, we cite Bakhtin (2003) and understand the text as an enunciate composed simultaneously by "already said" discourses and by enunciates prefigured by the subject in contact with the "already said", in a dialogical relationship. Our methodological path followed the structure of the didactic sequence linked to the theory of textual genres for mother tongue teaching, according to Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). From our results, we argue that the didactic sequence presented here contributes to the redefinition of the genre Summary Sheet by students and teachers, who no longer see it as an end in itself, something that needs to be delivered or completed, and start to see it as an access apparatus to transpose the merely textual level of the "written said" to enter the critical level of academic reading with scientific use, which involves a reflective approach to the "not said/not written".

KEYWORDS: critical academic literacy; didactic sequence; summary sheets.

RESUMEN: Considerando que los libros de metodología científica ofrecen un enfoque mecanicista para el trabajo con el género ficha en el aula de Educación Superior (ES), este artículo busca presentar una secuencia didáctica para la elaboración de fichas desde el interaccionismo sociodiscursivo (ISD), dirigida a profesores y estudiantes de ES. Para ello, nos apoyamos en Bajtín (2003) y entendemos el texto como un enunciado compuesto simultáneamente por discursos "ya dichos" y por enunciados prefigurados por el sujeto en contacto con lo "ya dicho", en una relación dialógica. En cuanto a la metodología, hemos seguido la estructura de la secuencia didáctica vinculada a la teoría de los géneros textuales para la enseñanza de la lengua materna, según Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004). A partir de nuestros resultados, argumentamos que la secuencia didáctica presentada contribuye a la resignificación del género ficha por parte de alumnos y profesores, que dejan de verlo como un fin en sí mismo, algo que debe ser entregado o llenado, y comienzan a verlo como un aparato de acceso para transponer el nivel meramente textual de lo "dicho escrito" para entrar en el nivel crítico de la lectura académica con utilización científica, que implica un acercamiento reflexivo con lo "no dicho/no escrito".

PALABRAS CLAVE: alfabetización académica crítica; secuencia didáctica; fichas.

Introdução

Quando os alunos entram na universidade, muitas vezes se deparam com um baixo aproveitamento nas leituras e com a cobrança por parte de alguns professores para a entrega de fichamentos a cada aula, o que aumenta a ansiedade no meio acadêmico e pode até levar à desmotivação e à evasão do Ensino Superior (ES), caso não seja bem administrada (PONTES, 2021). Uma das razões para isso é a precariedade do processo de letramento acadêmico anterior ao ingresso na universidade diante das particularidades da comunicação no meio científico (RIOLFI; IGREJA, 2010), as quais demandam a produção de gêneros do discurso específicos para materializar os resultados das pesquisas (MOTTA-ROTH, 1998), muitos dos quais pouco familiares aos estudantes universitários.

Mesmo com diversos manuais envolvendo as variadas metodologias científicas que perpassam a trajetória acadêmica do estudante universitário — dentre os quais citamos Medeiros (1991), Campos (2010), Severino (2013), e Marconi e Lakatos (2015) —, a temática de letramento científico, como uma atividade em paralelo à estrutura curricular obrigatória nos cursos de graduação no Brasil, ainda se mostra relativamente recente. Nesse contexto, prioriza-se uma abordagem mais voltada à produção de artigos e resumos para eventos e periódicos — conforme pode ser observado, entre outros, em Fonseca (2019), Silva e Rosa (2019), Dias (2020), Silva, Botelho e Oliveira (2021) — do que de fato para a fase anterior, de construção de um arcabouço teórico-metodológico para as pesquisas e de planejamento do texto a ser escrito, o que implica uma boa leitura (reflexiva e em profundidade) e um engajamento crítico do estudante com o material de consulta da sua produção bibliográfica.

Num país onde a taxa de proficiência em leitura no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é 55% (INEP, 2020), a nota média de redação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é de 588,74 pontos (INEP, 2022), e apenas 52% da população em geral mantém o hábito de leitura (OS HÁBITOS..., 2021), como esperar resultados mais promissores sem refletir sobre como o sujeito acadêmico aborda o texto científico? Como ele lida com terminologias técnicas de sua área pela primeira vez? Como distingue as diferentes vozes em uma peça acadêmica, evitando, assim, o plágio e práticas antiéticas cada vez mais frequentes na Academia?

Na tentativa de encontrar respostas para algumas dessas perguntas, universidades e professores voltam-se para o fichamento enquanto gênero do discurso de mediação nesse processo reflexivo do estudante. Assim, as leituras, como prática obrigatória e facilitadora da aprendizagem do conteúdo programático curricular, tornam-se para o estudante um fim em si, “algo que precisam entregar”, e não necessariamente um aparato de acesso para transpor o nível meramente textual do “dito escrito” para o nível crítico da leitura acadêmica com aproveitamento científico, o qual envolve uma aproximação reflexiva do “não dito/não escrito”. Isto é, quando a voz do estudante se soma à do autor do texto consultado e enfim se

consegue alcançar o ineditismo da discussão teórica ensejada.

Diante da necessidade de transpor essa barreira, apresentamos uma sequência didática para a elaboração de fichamentos, visando a uma maior familiarização dos alunos com esse gênero do discurso e seu uso como técnica auxiliar na leitura ativa, finalidade real a que o fichamento se destina.

Fundamentação

Fundamentando-nos nos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2001; SCHNEUWLY; DOLZ, 2013) acerca do papel mediador da linguagem na relação com o mundo, entendemos a comunicação escrita e oral no meio acadêmico como um dos inúmeros gêneros do discurso de autoria e baliza da produção científica moderna. Do Círculo de Bakhtin (2003, 2004), herdamos a ideia de texto como enunciado, composto simultaneamente por outros discursos já ditos e por enunciados prefigurados pelo sujeito em contato com o já dito, numa relação dialógica. Igualmente, baseamo-nos na compreensão dos diversos gêneros do discurso que comportam o letramento acadêmico na universidade numa perspectiva de (re)elaboração didático-discursiva (CAMPOS, 2010; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; SEVERINO, 2013), temas sobre os quais versaremos nesta seção.

Ao entrarmos em contato com a comunicação oral ou verbal de outrem, encontramos-a imersa no sistema da língua, que corresponde àquilo que é reproduzível e repetível na dimensão textual e no sistema enunciativo, que remete à irreprodutibilidade, unicidade e individualidade de cada comunicação (BAKHTIN, 2003). Para o autor, toda manifestação da linguagem advém de um nível subliminar anterior, que corresponde ao processo cognitivo pelo qual o indivíduo apreende o pensamento do outro e passa a representá-lo sob um ponto de vista axiológico particular, que coaduna com as representações sócio-histórico-ideológicas nas quais o indivíduo se constitui como sujeito (BAKHTIN, 2004).

Os diferentes textos da área acadêmica, quando entendidos como enunciados de uma esfera da atividade humana relativa à produção do arcabouço teórico de uma dada área de conhecimento, relacionam-se dialogicamente aos

gêneros do discurso produzidos em outras instâncias sociais, ganhando estabilidade ao refletirem marcas de construção composicional, conteúdo temático e estilo distintos dos demais (BAKHTIN, 2003). Embora tal fenômeno tenha origem nos já-ditos bastante específicos das esferas universitária e científica, ele não deixa de evidenciar o agenciamento do autor. Isto é, ele não implica na diluição do *ethos* discursivo em nome de um *ethos* padronizado, visto que o sujeito, sendo responsável por ressignificar o sistema textual existente a partir do próprio horizonte axiológico, imprime no gênero discursivo acadêmico características do seu estilo individual, de maneira tal que se torne impossível admitir uma postura neutra de autoria, ainda que o discurso se esforce para mostrá-la imparcial.

Desse modo, a produção de gêneros discursivos na Academia remete a um fenômeno maior, presente em todos os meandros da vida social, no qual “a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 311). Esse fato baliza o querer-dizer do sujeito diante de tantos outros dizeres já estáveis e institucionalizados no meio em que circula.

Tal perspectiva torna-se imprescindível para a discussão do papel do letramento acadêmico crítico na formação universitária, haja vista que nesse ambiente muitas vezes se resgata a abordagem tradicional de língua, leitura e produção textual oriundas do contexto escolar, caracterizado por: i) uma visão ainda mecanicista de um ensino descontextualizado para o estudante; ii) uma escrita sem planejamento prévio; iii) pouca atenção a nomenclaturas e à terminologia técnica; iv) descrição e classificação excessiva de dados, em oposição à discussão teórica insuficiente; v) uma explanação didática pautada na biografia de autores seminais e em listas de obras de referência; vi) uma artificialidade da aplicação da língua em produções textuais que apenas se destinam a ser lidas (e avaliadas) pelo docente.

Na contramão das referidas peculiaridades do tratamento do texto em sala de aula, identificadas por Geraldi (1984), vive-se hoje uma disputa pelo crescente produtivismo bibliográfico, numa tentativa desesperada de se recuperar a ativa posição do aluno-leitor enquanto também produtor de conhecimento científico.

Todavia, o frenesi pelas métricas de produção estão igualmente longe de viabilizar a harmonia necessária entre leitura e produção textual, centralizada na noção de interlocução, na prática de uma análise multinível do texto científico e na necessidade de se redefinir a avaliação da produção textual do aluno a partir de uma perspectiva processual, com foco em uma competência em construção, e não pontual, para a conclusão de uma disciplina ou atendimento de uma demanda curricular. Assim, conforme Geraldi (1984) propõe, o texto como objeto legítimo do letramento em língua materna, defende-se aqui o texto como objeto legítimo também de um processo formativo de letramento acadêmico, de maneira a concretizar os diversos níveis de reflexão teórica pertinentes às esferas linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas dos seus veículos de comunicação oral e escrita.

Enquanto a esfera linguística pressupõe a dimensão textual esboçada anteriormente, introduzida no contexto escolar, a epilinguística consiste em tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora do ambiente ao qual o gênero discursivo pertence, de maneira a apropriar-se dele em suas atividades linguísticas comuns (FRANCHI, 2012). Em outras palavras, trata-se da dualidade entre os recursos de paráfrase e metáfrase na reconstrução da modalidade enunciativa do texto fonte na autoria científica (DAUNAY, 2020). Segundo o referido autor, enquanto o primeiro remonta ao domínio de um conhecimento de ordem notacional, centrado na aquisição terminológica de conceitos sobre o sistema da linguagem acadêmica – isto é, o dito, ou melhor, o conteúdo representado –, o recurso da metáfrase pressupõe o modo, isto é, o posicionamento do sujeito-leitor-autor em relação ao dito.

Já a esfera metalinguística transcende estas últimas, a fim de possibilitar que os alunos desenvolvam a capacidade de operar sobre a linguagem, e, através dela, sobre seus próprios textos, revendo-os e adaptando-os (refacção textual ou retextualização), a partir da manipulação de um amplo repertório de formas linguísticas que o sistema de uso disponibiliza para o emprego em cada situação específica (FRANCHI, 2012). Nesse nível de análise textual, observa-se que o aluno se distancia do texto fonte e tenta, de fato, reconstruir seus significados, imprimindo no discurso, a partir da mobilização de recursos cada vez mais multissemióticos, sua

marca pessoal, seu *ethos* discursivo, conforme pontuou Bakhtin (2003).

Distinguir tais recursos enunciativos na escrita carece de um processo de aproximação diferenciado do texto fonte, o qual muitas vezes falta aos alunos, por não conseguirem manter uma percepção gradual em torno dos graus de apropriação discursiva alcançados pelo produtor do texto consultado ao fundamentar seu posicionamento crítico e, também, por não conseguirem posicionar-se enquanto receptores críticos ao interpretar o texto fonte, operações sobre o dito que extrapolam o plano linguístico.

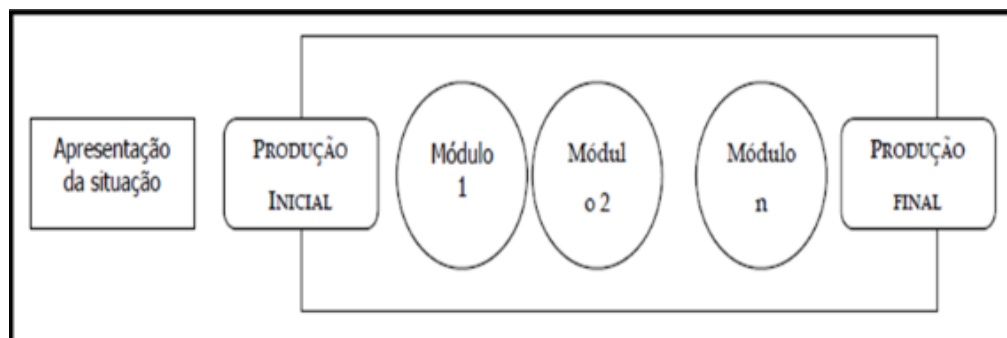
Assim, o entrelaçamento das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas na tecitura que envolve a prática da leitura/escuta, produção e refacção de textos, em uma análise multinível, aliou-se à apropriação do gênero fichamento para balizar uma nova abordagem metodológica de aproximação do texto científico. Tal abordagem busca explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento de maneira modular, levando em consideração a natureza intrínseca desse gênero discursivo acadêmico e, também, os pressupostos da sequência didática elaborados pelos defensores do ISD da Escola de Genebra.

Metodologia

As sequências didáticas constituem uma proposta teórico-metodológica desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, com vistas ao ensino de língua materna. Na visão dos autores, uma sequência didática seria capaz de auxiliar o aluno a apropriar-se de um gênero discursivo, permitindo que internalizasse as práticas de linguagem oral e escrita de maneira mais adequada numa determinada situação de comunicação, o que resultaria numa compreensão multinível da língua (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Os procedimentos metodológicos apresentados em sua proposta possuem um caráter processual, fundamentado em quatro etapas: i) apresentação da situação; ii) produção inicial; iii) módulos; iv) e produção final (ver Figura 1).

Figura 1 – Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

A apresentação da situação constitui-se pelo momento em que os alunos construirão uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Nessa primeira fase, deve-se apresentar um problema de comunicação a ser resolvido por meio da produção de um texto oral ou escrito, enfatizando a funcionalidade do gênero, a forma que ele assumirá, a quem se dirige e alguns exemplos que nortearão a prática discente (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A fase de produção inicial da sequência didática, por sua vez, desempenha uma função de conscientização do texto numa primeira tentativa de (re)elaboração oral ou escrita. Para os alunos, esse é o momento em que poderão identificar as próprias dificuldades em relação à produção do gênero proposto. Já para o professor, essa produção inicial serve como uma apreciação dos aspectos que lhe permitirão refinar as atividades modulares da sequência, adaptando-as de maneira mais precisa às capacidades e às necessidades reais dos discentes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Na terceira fase, então, são sugeridas estratégias e atividades progressivas para trabalhar cada dificuldade observada na fase anterior. De modo geral, os módulos costumam contemplar todos os níveis de funcionamento do processo de produção textual – i) representação da situação de comunicação; ii) elaboração dos conteúdos; iii) planejamento do texto; e iv) realização do texto –, mas não representam uma rigidez absoluta em relação ao que deve ser proposto, haja vista

que a sequência didática deve ser adaptável às especificidades de cada contexto educacional (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Por fim, na produção final de uma sequência didática, o estudante tem a oportunidade de sintetizar as novas noções e os argumentos enunciativos apropriados em cada módulo num texto final. O professor tem, nesse último ciclo, uma perspectiva somativa em torno do aluno, conseguindo perceber as etapas pelas quais passou para chegar a distinguir sua própria autoria em meio às outras vozes encontradas nos já-ditos dos gêneros consultados ao longo da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Vale salientar que, tendo em vista que a procedência do fichamento enquanto gênero discursivo antecede a inserção da tecnologia na educação (estando, portanto, já sacralizado e estável no sistema do discurso científico) e que ele envolve desde o ato de catalogar informações do local de acesso de uma obra, organizando de modo sistemático a linearidade do seu conteúdo, à interlocução com fichas de outras obras, permitindo uma reapropriação interpretativa pelo autor do fichamento, optou-se por esse gênero em específico para ilustrar as três fases de modalização enunciativa – linguística, epilinguística e metalinguística – elencadas na seção do Referencial Teórico.

Análise

Na primeira etapa de apresentação da situação, propõe-se uma ambientação inicial da leitura na forma de situações-problema que o aluno-leitor-fichador precisa superar. Argumenta-se em favor de uma retomada do papel do professor como mediador dessa construção parcimoniosa de aproximação do texto, por intermédio de desafios pensados a partir do conteúdo da leitura. A segunda autora deste artigo³ adota como prática docente, por exemplo, a proposição de perguntas que os estudantes precisam resolver antes da aula. Longe de assemelharem-se aos

³ Ambas as autoras do artigo atuam na área de Letramento Acadêmico e assumem voz neste texto a partir de suas pesquisas e prática acadêmica; a primeira como extensionista no Laboratório Integrado de Letramento Acadêmico (LILA) e a segunda a partir de suas vivências de sala de aula e pesquisas conduzidas sobre a temática no âmbito do Instituto Federal de Santa Catarina – campus Gaspar.

questionários para fixação de informações-chave presentes em livros didáticos destinados ao Ensino Médio, para os quais os alunos conseguem encontrar respostas em páginas exatas da obra consultada, defende-se aqui a elaboração de provocações em que os discentes precisem promover uma associação inicial entre o que assimilaram da leitura e o que trazem de suas vivências no mundo, em linha com uma abordagem sociointeracionista. Esse aspecto torna-se fundamental para conseguir conduzir a sequência partindo de um grau de complexidade mais elevado que será dirimido nas atividades modulares e, por fim, resgatado na produção final do estudante sobre aquele mesmo gênero do discurso, conforme recomendam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Dessa apresentação da situação-problema na forma de “desafios a vencer” extrai-se uma primeira produção textual na qual os estudantes tentam articular as soluções pensadas com a síntese do conteúdo encontrado na leitura. Nessa fase, muitas vezes, adota-se uma prática de produção oral, similar a uma roda de conversa, de maneira a aprofundar os conceitos trazidos, conhecer as dúvidas apontadas por eles e estabelecer relações entre as diversas reflexões empreendidas na etapa anterior. Conforme salientam os autores do método de sequência didática, é notória a necessidade de conceder maior espaço às manifestações do gênero oral na proporção de sua complementaridade e interdependência com os gêneros escritos, em contraste à variabilidade que apresentam em relação à produção escrita (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Isso se torna essencial no processo formativo de letramento acadêmico, porquanto geralmente se prega a soberania do dito escrito em detrimento do oral, apesar de os seminários e outras modalidades de apresentação oral constituírem-se também em gêneros legitimados e estáveis nesse contexto.

Em seguida, inicia-se a prática modular com enfoque no gênero fichamento, resgatando suas funcionalidades, seu contexto de produção original, e a maneira com que o aluno poderá vir a utilizá-lo como um instrumento de assistência à leitura em profundidade mediada pelo docente. Antigamente, alunos-leitores procediam com o registro do material lido, a fim de poderem usá-lo após a devolução das obras a seus acervos de origem (CAMPOS, 2010). Observa-se, portanto, uma função de

registro primordial nesse tipo de produção discursiva, o que é mantido neste primeiro módulo destinado à elaboração do fichamento escrito. Inclui-se, portanto, logo no cabeçalho, uma ficha técnica contendo o tipo de mídia consultada (informar se é artigo, livro, resenha, capítulo de livro etc.) e a referência da obra conforme o padrão de normalização escolhido pelo discente ou indicado pelo professor. A leitura realizada até esse momento visa resgatar o contexto de produção histórica do texto, a partir das escolhas vocabulares feitas pelo autor e de uma pesquisa biográfica feita em paralelo pelo discente. Conforme delimitação das unidades de leitura encontrada em Severino (2013), ainda se atém aqui a uma análise textual que permanece na dimensão estritamente linguística do gênero discursivo em questão.

Posteriormente, indica-se a inclusão de algumas regras de normalização que serão recorrentes na produção final do aluno, a exemplo da forma de citação intratextual e extratextual que faz referência ao material lido, a fim de que haja uma familiarização com a apresentação formal da comunicação científica, característica do fichamento do tipo resumo e de comentário (MARCONI; LAKATOS, 2015). Por fim, nesse primeiro módulo, dá-se início à primeira fase da análise temática, pertencente à dimensão epilinguística, a qual compreende a motivação do autor para produzir o material consultado, manifestada na nomenclatura científica como “justificativa teórico-empírica” e “problema de pesquisa”.

Figura 2 – Exemplo de Cabeçalho para Função de Registro e Normalização Acadêmica

MODELO DE FICHAMENTO PESSOAL

Referência do Texto (APA, Vancouver, MLA, Chicago, ABNT etc.):

Citação dentro do texto:

Citação fora do texto:

Motivação (Justificativa Teórico-Empírica + Problema de Pesquisa):

Encontrada na Introdução e/ou no Resumo

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No segundo módulo, por consequência, consolida-se a análise temática em um modelo de catalogação da tese e/ou proposições do(s) autor(es) do texto lido e de sua lógica argumentativa, a partir de subgêneros dentro do fichamento que possam auxiliar a visualização imediata de informações passíveis de consulta futura. Como exemplo, podemos citar a elaboração de quadros e/ou mapas mentais que tornem evidentes as palavras-chave, os conceitos, citações diretas e respectivos números de página, bem como citações indiretas empregadas pelo sujeito autor do texto lido. Recomenda-se que os estudantes abusem de símbolos que facilitem a identificação desses critérios, de maneira a deixar claro quais são as ideias centrais oriundas do próprio sujeito autor do texto que está sendo lido, e não dos autores citados pelos estudantes em sua argumentação.

Quadro 1 – Exemplo de Esquematização para Análise Temática/Dimensão Epilinguística

Tese e/ou Proposições do(s) Autor(es) *Encontradas na Seção de Discussão / Resultados e Considerações Finais / Conclusões*		
Palavra(s)-Chave ou Conceito	Citação	N.º Página

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Já no terceiro módulo, o discente envereda por uma catalogação semelhante, mas orientada para a identificação dos autores citados pelo produtor do texto fonte. Para tanto, novamente se sugere o uso de quadros ou mapas mentais para facilitar a consulta posterior ao material extraído. Durante essa nova incursão pela análise temática (SEVERINO, 2013), o estudante é orientado, então, a prosseguir com uma abordagem: i) quantitativa, que avalia quais autores citados mais aparecem ao longo do texto, bem como os constructos a eles atrelados; ii) qualitativa, que mapeia os

conceitos utilizados para dar suporte à tese do autor do texto referenciado, numa leitura inversa da proposta anterior, pois se parte da percepção da relevância do conceito e não da quantidade de referências a um autor em particular; ou iii) uma abordagem mista, a qual perpassa as duas abordagens anteriores para fazer um levantamento mais completo dos recursos de citação mobilizados para a construção enunciativa do texto fonte.

Quadro 2 – Exemplo de Esquematização para Análise Temática/Dimensão Epilinguística

Abordagem Quantitativa = conta qual autor aparece mais no texto todo a partir da fundamentação teórica

Abordagem Qualitativa = associa os argumentos que dão suporte à tese, encontrados principalmente na discussão

Abordagem Mista = utiliza as duas abordagens anteriores para fazer um mapeamento mais completo

Principais Autores Citados na Argumentação (<i>apud</i>)				
Encontrados na Revisão de Literatura / Fundamentação Teórica e Discussão / Resultados				
Palavra(s)-Chave ou Conceito	Autor(es)	Citação	N.º Página Original *Citação Direta*	N.º Página Texto Lido

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No quarto módulo, parte-se para a análise interpretativa (SEVERINO, 2013), a qual finalmente adentra na dimensão epilinguística de aproximação com o dito, por meio da qual se interpreta o enunciado a partir da ideia do autor, tentando enxergar suas críticas positivas (contribuições teórico-práticas) e negativas (limitações) acerca do próprio trabalho. É interessante observar que, nesta etapa, o aluno começa a adotar uma postura crítica acerca do dito, a partir da visão do sujeito que o produziu, percebendo que a prática da linguagem científica demanda um posicionamento explícito para a disseminação do conhecimento, ainda que a escrita científica pressuponha uma narrativa descaracterizada da personalidade de quem se expressa.

Quadro 3 – Exemplo de Esquematização para Análise Interpretativa/Dimensão Epilinguística

Opinião do Autor sobre o Próprio Trabalho *Encontrada nas Conclusões / Considerações Finais*			
Críticas Boas (Contribuições Teóricas e Práticas)	N.º Pág.	Críticas Ruins (Limitações)	N.º Pág.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No quinto módulo, enfim, o aluno aproxima-se da análise metalinguística ou problematização (SEVERINO, 2013), processo que lhe permite retomar as ideias mapeadas até então, para possibilitar o levantamento de discussões relacionadas com a mensagem do autor, adentrando no nível não dito. Em nossa sequência didática, propomos a estruturação de um terceiro quadro, desta vez centralizado nas considerações e tensionamentos que o estudante-fichador levantou durante as etapas anteriores em face às situações-problema apresentadas no início da proposta. Estimula-se que tais observações pessoais constem no fichamento produzido sob a forma de novas perguntas norteadoras acerca das ideias constantes no texto, de modo que fique sinalizado: i) o que o texto responde; ii) o que o texto não responde; iii) a existência de pontos controversos ou ambíguos; iv) a existência de pontos incompletos/inconclusos ou lacunas teórico-empíricas a serem exploradas em pesquisas futuras.

Quadro 4 – Exemplo de Esquematização para Análise Metalinguística/Problematização

Minha Opinião *Refletir sobre o texto no decorrer da leitura, fazendo perguntas sobre ele* *Perguntas podem ser decorrentes da própria lógica interna do texto ou da triangulação teórica / intertextualidade*				
Tipos de Pergunta	Perguntas	Resposta/Citação	Autor	N.º Pág.
1) O Que Ele Responde				
2) O Que Ele Não Responde				

3) Pontos Controversos (Ambiguidade)				
4) Pontos Incompletos/ Inconclusos (Lacunas Teórico-Empíricas)				

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por fim, na última etapa da sequência, a produção final é consumada pela redação de uma resenha crítica do texto fichado. Entende-se que, após passar pelos módulos anteriores, os alunos conseguem distinguir as diversas vozes autorais presentes no texto fonte e, também, expressar suas provocações ao longo da leitura de maneira clara e condizente com as normas técnicas revisitadas pelas atividades propostas. Assim, o objetivo último dos módulos propostos, que era avançar de um gênero de produção final mais próximo de um resumo para o de uma resenha crítica, consegue ser atingido. Ademais, percebe-se que os discentes conseguem reelaborar as ideias contidas no texto fonte com um olhar mais atento à dimensão metalinguística, voltando-se, igualmente, para os tipos de argumentação e recursos estilísticos de escrita científica que podem ser mobilizados para a construção de sua própria voz autoral, entre eles a paráfrase e a metáfrase (DAUNAY, 2020).

Todavia, é importante ressaltar que essa sequência didática só tem efetivo sentido se, antes de se embrenhar na leitura de textos de referência e na resignificação deles em seu texto, ou seja, o texto que enuncia a partir de sua posição autoral, o estudante tiver exata percepção de seu papel e responsabilidade ao fazê-lo e das contribuições que seu texto pode (e deve) trazer para a esfera da comunicação em que circula, mesmo que seja ele mesmo, por vezes, o leitor privilegiado do texto produzido (quando este cumpre o papel de alicerçar outros textos, que ele mesmo irá redigir - caso da elaboração de fichamentos que darão suporte à escrita de uma tese ou dissertação, por exemplo). Por isso, toda sequência didática deve estar sempre fundada numa perspectiva linguística crítica

que pressuponha responsabilidade autoral nas dimensões ética e estética da vida (BAKHTIN, 1993).

Conclusão

O presente trabalho teve por objetivo apresentar uma sequência didática para o trabalho com o gênero do discurso fichamento em sala de aula do ES. Destacamos que a abordagem ora proposta pôde ser delimitada como interacionista, por entendermos que o professor faz parte desse processo dialógico de construção com os diversos ditos e com diversas fontes textuais, na relação do sujeito com o mundo e, mais especificamente, com o sistema estável de gêneros do discurso acadêmicos com que o aluno irá deparar-se para poder produzir os seus fichamentos. Ademais, definimos a abordagem ensejada aqui como sendo de cunho sociodiscursivo, porque encara a produção enunciativa dos sujeitos a partir dos diversos outros enunciados com os quais já entraram em contato ao longo de sua formação, os quais não devem ser desprezados quando do ingresso nas fases mais avançadas de ensino, e sim reelaborados didática e discursivamente.

Em resumo, defendemos que o fichamento, por permitir a identificação clara das informações contidas no texto fonte de maneira organizada e sistemática (MARCONI; LAKATOS, 2015), direciona a percepção do aluno para a polifonia (BAKHTIN, 2003) característica dos gêneros do discurso acadêmicos, incentivando, destarte, o seu posicionamento crítico dentro desse espaço institucionalizado como um sujeito que busca e expõe a própria voz, a própria reflexão intelectual, ainda que com o suporte dos diversos já ditos que permeiam a seara da produção intelectual no meio científico. Nesse sentido, propusemos uma sequência didática que, conforme recomendaram Britto (2002) e Franchi (2012), trata a dimensão linguística e a epilinguística antes das atividades metalinguísticas, a fim de que essa compreensão ocorra de maneira a agregar paulatinamente o processo de significação do conhecimento pelo estudante.

Todavia, longe de acreditar que nosso trabalho contempla todos os contextos de ensino e prática de letramento possíveis, reconhecemos como uma limitação

deste o fato de não nos debruçarmos sobre dados empíricos, mas sim esboçar, nesta ocasião, parte das observações, vivências de sala de aula e pesquisas conduzidas sobre a temática pelas autoras deste artigo. Com isso, identificamos como oportunidade para estudos futuros de natureza aplicada um alinhamento entre as iniciativas interdisciplinares de letramento acadêmico e as novas perspectivas trazidas pela aprendizagem baseada em projetos, numa tentativa de consolidar uma abordagem interacionista e sociodiscursiva a partir das práticas construídas pelos alunos em circunstâncias determinadas “pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 261), aproximando a abstrata ideia de enunciado elucidada pelo autor com o contexto de execução de projetos de pesquisa ou mesmo projetos que envolvam o letramento acadêmico voltado à produção dos demais gêneros científicos.

Por fim, aos alunos, deixamos como mensagem final que a leitura ativa de textos acadêmicos – não a leitura rápida, mas aquela em que o sujeito leitor se posiciona num diálogo crítico com o texto e compromete-se com o exercício real da pesquisa e do planejamento textual, – evita o perigoso desfecho de inúmeros artigos que simplesmente reproduzem o senso comum sob uma pretensa roupagem de “cientificismo técnico”, que consegue emular uma formatação padronizada e uma linguagem formulaica especializada, mas nunca chega ao ponto de comunicar o que de fato falta conhecer numa dada área de conhecimento.

Aos professores, este artigo representa também um alerta para a crescente ênfase na publicação das evidências do esforço reflexivo do estudante, sem uma preocupação real com um processo de letramento anterior que levará a resultados mais rigorosos e cientificamente relevantes. Nesse ínterim, o presente trabalho serve igualmente como uma reflexão para o modo com que esse público acessa os conhecimentos científicos de referência. Se o professor não dialoga com o discurso científico, mas, ao contrário, o conhece apenas tal como foi transposto pelo dito escrito, permanecendo no nível linguístico de manuais, de periódicos e de documentos oficiais, corre-se o risco de que ele não assuma, em sua própria trajetória docente, o papel de mediador entre o conhecimento de “segunda mão” (PETITJEAN, 1998, p. 19) e aquele que de fato permite uma elaboração didática

(HALTÉ, 2008) no trabalho com o texto, resultante de um processo de complexificação e reformulação que nasce de uma prática pessoal, mas continua com as interações com os alunos – sem se centralizar no suporte textual – e ultrapassa a transposição didática (CHEVALLARD, 2005) para outros contextos e outros conceitos, viabilizando a sincretização de saberes que medeia o trabalho com a língua como objeto de ensino-aprendizagem no letramento acadêmico crítico.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 262-306.
- BAKHTIN, M. *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2001.
- CAMPOS, M. *Gêneros acadêmicos: resenha, fichamento, memorial e projeto de pesquisa*. Mariana: Fundação Presidente Antônio Carlos, 2010.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica*. 3. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- DAUNAY, B. Metáfrase e paráfrase: modalidades da apropriação do discurso de outrem na escrita acadêmica. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 20, n. 2, p. 363-380, 2020. DOI: 10.1590/1982-4017-200208-8019. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/7997
- DIAS, R. Writing abstracts in the university context: combining genre-based and process-oriented approaches. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 1, p. 240–263, 2020. DOI: 10.1590/010318136577815912020
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (org.) . *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FONSECA, J. Z. B. Universidade e produção de conhecimento na formação inicial: uma estratégia didática para o ensino da escrita acadêmica. *Trabalhos em*

Linguística Aplicada, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1264–1281, 2019. DOI:
10.1590/010318135475015832019

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*,
Campinas, v. 9, n. 1, p. 5-45, 2012. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037>. Acesso em:
4 dez. 2022.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula – leitura & produção*. 3. ed. Cascavel:
ASSOESTE, 1984.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v.
2, n. 5, p. 117-139, 2008. DOI: 10.5007/1984-8412.2008v5n2p117. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p117>

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. *Brasil no pisa 2018*. Brasília: INEP, 2020. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 21 out. 2022.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. *Relatório microdados enem 2021*. Brasília: INEP, 2022.
Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>.
Acesso em: 21 out. 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica: ciência e
conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis e
metodologia jurídica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MEDEIROS, J. B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*.
São Paulo: Atlas, 1991.

MOTTA-ROTH, D. Escritura, Gêneros Acadêmicos e Construção do Conhecimento.
Letras, Santa Maria, n. 17, p. 93–110, 1998. DOI: 10.5902/2176148511501

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

OS HÁBITOS de leitura do brasileiro: afinal, o que e por que estamos – ou não –
lendo?. Rio de Janeiro: Globo, 2021. Disponível em:
<https://gente.globo.com/texto-os-habitos-de-leitura-do-brasileiro/#:~:text=No%20Brasil%20apenas%20pouco%20mais,puxada%20especialmente%20pelos%20mais%20ricos>. Acesso em: 21 out. 2022.

PETITJEAN, A. *La transposition didactique en français. Pratiques: Théorie,
Pratique, Pédagogie*, [s. l.], n. 97-98, p. 7–34, 1998. DOI: 10.3406/prati.1998.2479.
Disponível em: https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2479



PONTES, L. M. da S. *Ansiedade em estudantes do ensino superior: uma revisão bibliográfica*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas, Mercado de Letras, 2013. p. 35-60.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, M. C.; BOTELHO, L. S.; OLIVEIRA, M. C. C. A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 60, n. 2, p. 580-594, 2021. DOI: 10.1590/0103181310246411820210612

SILVA, P. N. da; ROSA, R. O plano de texto do artigo científico: caracterização e perspectivas didáticas. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 1-38, 2019. DOI: 10.1590/1678-460X2019350409

Recebido em: 10 dez. 2022.

Aprovado em: 14 fev. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista
Revisora de língua inglesa: Débora Cristina Monteiro Pena
Revisor de língua espanhola: Damián Díaz

