

**A polifonia textual e a busca pela escrita autoral:  
Análise de fichamentos acadêmicos produzidos por graduandos**

***Textual polyphony and the search for authors writing:  
analysis of the writing on academic annotations by undergraduate students***

**Douglas André Gonçalves Cavalheiro<sup>1</sup>**

**RESUMO:**

O excesso de informação e a polifonia textual são desafios para a escrita dos discentes recém-ingressos no ensino superior. A dificuldade em organizar as múltiplas vozes presentes nos textos-fontes faz com que muitos discentes, quando solicitados às atividades escritas, exagerem no uso das paráfrases e até mesmo incorram em plágio. O obstáculo do manancial de informações, descrito por Barzotto (2013), necessita ser superado com a experiência prática da escrita de fichamentos. À luz dos tipos de paráfrase expostos por Fuchs (1985), do conceito de polifonia textual de Roman (1992) e da noção de autoria de Possenti (2002), esta pesquisa utiliza a metodologia proposta pela investigação de Barbosa e Fabiano-Campos (2014), que expõe as causas das dificuldades dos discentes em dialogar com as múltiplas vozes presentes no texto-fonte. Serão investigados dois fichamentos de transcrição textual direta e dois fichamentos de resumo produzidos por dois graduandos do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no semestre remoto de 2020.6. Ambos serão identificados como Aluno 01 e Aluno 02, garantindo-lhes o anonimato. Os resultados preliminares apontam que, mesmo com a padronização acadêmica do fichamento, cada discente seleciona as informações de maneira própria, permitindo verificar indícios de autoria.

**PALAVRAS-CHAVES:** polifonia textual, autoria, escrita acadêmica; fichamento.

**ABSTRACT:**

Excess of information and textual polyphony are challenges for the writing of students who have just entered higher education. When professors ask for written activities, many students have difficulty in organizing the multiple voices present in the source texts, making them exaggerate in the use of paraphrases and incur in plagiarism. The obstacle of excess of information, described by Barzotto (2013), needs to be overcome with the practice of writing academic annotations. Based on the concept of textual polyphony by Roman (1992), authorship by Possenti (2002), and types of paraphrase by Fuchs (1985), this research uses the methodology of Barbosa and Fabiano-Campos (2014), which expose the causes of the of students' difficulties in dialoguing with the multiple voices present in the source text. Two academic annotations of direct textual transcription and two academic annotations of abstracts written by two undergraduate students of School of Letters at the Federal University of Rio Grande do Norte in the remote semester of 2020.6 will be investigated. Both students will be identified as Student 1 and Student 2, guaranteeing their anonymity. The preliminary results indicate that even with the standardization of the academic annotations, each student selected the information in its own way, allowing the verification of the indices of authorship.

**KEYWORDS:** textual polyphony, authorship, academic writing; academics annotations;

ISSN: 2359-1064

---

<sup>1</sup> Possui licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN (2010) e licenciatura em História, pela mesma instituição (2018). É mestre em Filosofia, na área de ética, pela UFRN (2014). Leciona Filosofia na Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). É mestrando em História pela UFRN na Linha de Pesquisa Linguagens, Identidades e Espacialidades. É graduando em Letras/ Português na UFRN. E-mail de contato: douglas.cavalheiro@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9188-6297>.

CAVALHEIRO, D. A. G.

## Introdução

Na contemporaneidade, o atalho mais perigoso para a produção textual pode ser nomeado por duas combinações de algumas letras: CTRL + C e CTRL + V. O plágio nas atividades escritas de discentes recém-ingressos no ensino superior tornou-se uma prática recorrente. Quais seriam as causas desse fenômeno? Quais instrumentos educativos permitiriam uma formação intelectual que evitasse que tais práticas ocorressem?

A produção textual na pesquisa acadêmica é um grande desafio para os discentes recém-ingressantes no ensino superior. Muitos enfrentam a dificuldade de adaptar suas produções textuais dos textos-fontes ou textos de origem dos autores estudados nas disciplinas do curso universitário, gerando muitos escritos caracterizados como plágio acadêmico. Como Souza (2012) observa, devido ao letramento acadêmico insuficiente na formação do ensino secundário e com a enorme facilidade em adquirir informações, os alunos muitas vezes recorrem à utilização de recortes e selecionam trechos dos autores estudados sem seguir as regras acadêmicas adequadas, resultando numa organização não-sistemática dos textos produzidos durante as demandas das disciplinas universitárias.

É evidente que uma deficiência na formação secundária dificulta uma introdução exitosa do discente no ambiente que exige o padrão da estrutura acadêmica para o desenvolvimento da pesquisa científica. Tal como aborda Barbosa e Fabiano-Campos (2014), não se trata de uma deficiência cognitiva que impede a aprendizagem dos discentes, mas é uma dificuldade ocasionada por uma carência de experiências práticas durante o processo de formação intelectual. “Nesse sentido, a dificuldade de escrita, que pode ser localizada na universidade e nas demais etapas da escola básica, não advém de uma incapacidade de aprender, mas da falta de experiência para a produção de uma escrita própria” (BARBOSA e FABIANO-CAMPOS, 2014, p.24).

O letramento acadêmico torna-se uma solução que visa sanar a carência de experiências práticas na produção textual. Inicialmente, o desafio é orientar os discentes diante da situação problemática gerada pela acessibilidade da *internet*: o excesso de informações. Como diz Barzotto (2013), é preciso evitar que o discente se afogue num interminável e desorganizado manancial de informações. Para que ao final do seu processo de aprendizagem o graduando esteja capacitado para elaborar textos com

**CAVALHEIRO, D. A. G.**

singularidade própria, conforme observou Possenti (2012), é necessário que o discente consiga articular as escolhas estilísticas de sua escrita com o seu contexto histórico vivenciado.

Qual processo permitiria capacitar os discentes para desenvolver tais habilidades? Deverá ser um exercício escrito que auxilie o discente a compreender a estrutura da polifonia textual do gênero acadêmico, como também aperfeiçoe a habilidade de sintetizar ideias e frases por meio do recurso da paráfrase. Fundamentando-se nas abordagens conceituais da polifonia expostas por Roman (1993) e na distinção dos tipos de paráfrase realizada por Fuchs (1985), evidencia-se que esses dois aspectos são critérios metodológicos para que os discentes adquiram a capacidade de uma produção textual autoral.

Diante disso, o fichamento seria a ferramenta de escrita que permitiria o desenvolvimento de tais habilidades. Dentre os gêneros textuais produzidos na universidade, a partir da definição de Weg (2006), teremos como objeto de investigação aqueles baseados nas técnicas de fichamento: as fichas de transcrição textual direta e as fichas de resumo. Tratam-se de importantes ferramentas para a leitura e escrita dos discentes universitários diante das exigências da pesquisa acadêmica. Apesar de possuir alguns padrões preestabelecidos pela comunidade científica, o fichamento no contexto do ensino superior não se restringe apenas a modelos de definições estruturais padronizadas, pois, ao serem produzidos, trazem marcas individuais na maneira de organizar as informações dos textos consultados ou textos-fontes.

Usualmente, os docentes do ensino superior compreendem que o fichamento deve apenas limitar-se aos modelos, às regras da ABNT, aos formatos dados pelos manuais acadêmicos. Contudo, pela definição de autoria exposto por Possenti (2002), mesmo que esse gênero textual acadêmico possua uma forma estrutural preestabelecida, o estilo de escrita dos discentes ao produzir o fichamento apresenta indícios de autoria, extrapolando o ensino dos fichamentos apenas através de modelos.

Para compreender se o fichamento seria uma ferramenta adequada para ocasionar uma produção textual autoral, serão selecionados dois tipos distintos de fichamentos, duas fichas de transcrição direta e duas fichas de resumo, escritas por dois discentes diferentes que estão cursando licenciatura no ensino superior, ambos sendo identificados apenas como Aluno (01) e Aluno (02), garantindo o anonimato a ambos. Este estudo

**CAVALHEIRO, D. A. G.**

segue a metodologia de pesquisa aplicada pelas professoras Barbosa e Fabiano-Campos (2014) ao investigarem produções textuais de discentes de quatro cursos de instituições de ensino superior do Sudeste e Nordeste do Brasil.

Em meio à pandemia da COVID-19, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte no *campus* de Natal reiniciou as atividades letivas de maneira remota, sendo oferecidas disciplinas em dois semestres suplementares remotos: 2020.5 e 2020.6<sup>2</sup>. Durante o curso da disciplina Leitura e Produção do Texto Acadêmico I, ofertada no semestre remoto de 2020.6, ministrada pela professora Sulemi Fabiano Campos do Departamento de Letras, uma das atividades foi a elaboração de uma pesquisa científica a partir das produções textuais acadêmicas desenvolvidas pelos discentes ao longo da disciplina<sup>3</sup>. O presente estudo visa investigar a produção escrita desses fichamentos como experiências de práticas na produção textual que geram uma compreensão da polifonia textual, característica do gênero acadêmico, e também aperfeiçoam a habilidade de paráfrase dos textos-fontes por meio de resumos sintéticos, conferindo assim indícios de autoria ao texto dos discentes.

### **Autoria & polifonia textual: uma realidade possível?**

“Quando penso em leitura nos dias de hoje, a melhor metáfora que me ocorre é a de um manancial de textos. Estamos todos entregues a uma torrente que nos arrasta, por vezes nos atordoia, porque nos faz girar em todas as direções.” (BARZOTTO, 2013, p. 157)

---

<sup>2</sup> Com a declaração de pandemia da COVID-19, houve o Decreto nº 29.524 determinando o isolamento social como uma tentativa de refrear o contágio. Em virtude disso, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343, em 17 de março de 2020, que estabeleceu diretrizes para ampliar a modalidade do ensino remoto de forma emergencial no Ensino Superior. No entanto, muitas universidades brasileiras fecharam suas portas para as ofertas de ensino remoto, uma vez que não se sentiram preparadas para encarar naquele momento o ensino emergencial sugerido pelo MEC. Após 90 dias, na tentativa de dar continuidade ao calendário acadêmico e de dirimir o prejuízo nos currículos dos alunos (principalmente os formandos), a UFRN autorizou, por meio da Resolução nº 023/2020, o Período Letivo Suplementar Excepcional (PLSE) que fez uso do ensino remoto (ocorrido entre 15 de junho a 29 de julho), bem como divulgou a segunda Resolução nº 031/2020, que autoriza o retorno remoto do semestre 2020.6 a partir de 08 de setembro também deste ano.

<sup>3</sup> Todos os discentes inscritos na disciplina de Leitura e Produção de Texto Acadêmico I estiveram de acordo e assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que estabelece os parâmetros éticos para as ciências humanas e sociais.

**CAVALHEIRO, D. A. G.**

A contemporaneidade é um período histórico completamente distinto dos demais percorridos pela humanidade. Ao contrário da falta, carência ou ausência de produções materiais característica de todas as organizações sociais anteriores, no atual momento ocorre uma superprodução, o que também traz consequências problemáticas para as relações sociais. Nesse sentido, a informação e o conhecimento intelectual, que eram sempre restritos a uma elite, agora são disseminados com maior velocidade, permitindo uma maior acessibilidade para as demais classes sociais que antes encontravam-se marginalizadas do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, as facilidades que propiciaram esse processo de maior divulgação da informação, devido ao advento da Revolução Digital, ocasionam simultaneamente um problema na atual formação de professores.

A Era da Informação possibilitou uma vasta apreensão e comunicação de conhecimentos e ideias; contudo, a assimilação desses conteúdos, quando não mediada por um procedimento rigoroso, ocasiona confusões e dificuldades de aprendizagem. Por esse motivo, Barzotto (2013) apropriou-se da metáfora do manancial de textos para descrever a situação dos professores diante do novo desafio de organizar a excessiva carga de informações extraída das leituras realizadas ao longo da formação universitária.

Os desafios para as práticas de produção textual na universidade decorrem do desconhecimento generalizado sobre o contexto acadêmico dos discentes recém-ingressos na instituição. Essa total falta de familiaridade tem suas causas, segundo aponta o estudo realizado por Souza (2012), tanto nas dificuldades não resolvidas durante o processo de aprendizagem no ensino fundamental e médio, como na completa carência de auxílio doméstico nessa atividade intelectual, vez que os discentes assumem uma dupla jornada – diante da necessidade de complementar a renda familiar – na condição de “trabalhadores-estudantes”.

Não podemos esquecer, porém, que, ao ingressar no nível superior, o acadêmico é apresentado “compulsoriamente” a um novo universo de leituras, pois passa a trabalhar com modalidades textuais e concepções teóricas nunca antes estudadas, o que certamente lhe causa estranhamento e dificuldades de compreensão e produção textual. Os textos acadêmicos – assim como todos os demais gêneros textuais – têm suas regras próprias relacionadas aos modos de dizer e de organizar o discurso (como abordagem temática a estrutura proposicional) que não pertence às práticas de letramento dos alunos antes de estes ingressarem na universidade. (SOUZA, 2012, p. 156).

CAVALHEIRO, D. A. G.

Além da vivência compulsória de leituras durante a formação acadêmica, que ocasiona repetições mecânicas dos discentes nas práticas de produção textual, há o obstáculo gerado na relação entre docente e discente. Ao pesquisar produções textuais acadêmicas, Fabiano-Campos (2014) expõe que muitas vezes o ensino de graduação associa-se a uma didática mecânica, sem conferir o devido protagonismo ao discente. Este, por sua vez, sem referências da cultura acadêmica, apenas busca se afirmar diante dos seus professores reproduzindo cópias dos textos-fontes estudados em sala de aula, recorrendo ao uso exaustivo de repetitivas paráfrases, muitas vezes incorrendo no plágio.

Notamos que o texto do aluno é ancorado em outros textos por meio de escrita e não apresenta uma compreensão conceitual teórica nas análises de dados. Os textos são escritos de forma que se pode perceber que o ensino destinado a estes alunos não lhes tem assegurado uma posição de sujeitos do conhecimento, mas de reprodutores de um discurso dominante, hegemônico de área, às vezes, mediado pelo próprio professor. (FABIANO-CAMPOS, 2014, p. 164.)

Com o excesso de informações, a falta de familiaridade com a cultura acadêmica e professores que não adotam uma orientação pedagógica ao discente, a busca por conferir a habilidade de autoria durante o período de formação de professores torna-se uma quimera intelectual. Etimologicamente, autoria advém da raiz latina *auctor*, significando “ato-de-si”, criador, originário, relativo a autêntico, algo próprio de si. Ao buscar o conceito de autoria, Possenti (2002) aproxima o valor semântico de *autor* com o significado de *locutor*, aquele que seria o falante responsável por aquilo que é dito por si, assim também é conferida para a autoria não apenas a característica de originário como também a de responsabilidade moral por aquilo que é criado e falado. A produção de um texto autoral é conferida por meio de um próprio entendimento crítico.

Em suma: há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido. (POSSENTI, 2002, p.121).

A partir das problemáticas observadas durante a formação de professores do curso de Letras, no decorrer das atividades que demandam produção textual, como possibilitar

CAVALHEIRO, D. A. G.

a elaboração de um método de aprendizagem centrado no discente com potencial para engendrar uma escrita autoral como resultado? Para solucionar esse problema, observou-se que os discentes necessitavam ser reorientados nas suas leituras textuais durante as disciplinas da universidade. Os vícios de aprendizagem reproduzidos em textos puramente parafraseados e/ou plagiados são ocasionados por uma relação catedrática entre o docente e o discente, o qual confere um valor de verdade dogmática aos textos-fontes.

É necessário que os discentes sejam capazes de observar que as produções textuais, antes de tudo, são resultado de uma polifonia; ou seja, são uma amálgama de referências de outros autores. Diferentemente das leituras colegiais, muitas vezes monofônicas e sem apresentar em suas estruturas diálogos, os debates conceituais estabelecidos no ensino superior são formados por textos em que os autores se relacionam com uma pluralidade de vozes para atribuir conceitos e refutar opiniões. Diante dessa evidência, os discentes – recém-ingressos na universidade – afogam-se e procuram qualquer tábua de salvação para evitar seu derradeiro fim incorrendo na paráfrase e muitas vezes no plágio. Essa atitude recorrente, e que fere a ética institucional acadêmica, ocorre de modo inconsciente devido ao automatismo que engessa o ensino superior na atualidade. Portanto, a pesquisa procura orientar-se pela polifonia textual como maneira de solucionar o problema da escrita plagiada e de conferir ao discente um método para uma escrita autoral.

### **1. Dialogar com a voz do *outro*: a polifonia como conceito linguístico**

A polifonia é uma técnica de utilizar duas ou mais vozes para a composição de uma harmonia musical, preservando toda estrutura melódica e rítmica do som. Diferente da monofonia, em que se segue em uníssono apenas uma voz, a polifonia – *várias vozes* – é o conceito sonoro que permite compreender, como metáfora, a produção textual no contexto acadêmico. Segundo Roman (1993), esse conceito foi utilizado inicialmente pelo linguista e filósofo russo Mikhail Bakhtin no seu “Problemas da Poética de Dostoiévski”, em 1929. Ao realizar uma digressão histórica sobre a origem musical em que Bakhtin provavelmente fundamentou essa metáfora para sua teoria literária, Roman avaliou que a música medieval era caracterizada pelo *cantochão*, o estilo de canto monofônico e

CAVALHEIRO, D. A. G.

monódico do canto gregoriano sistematizado pela Igreja Católica. Porém, a partir da Baixa Idade Média, já no século XII, há os primeiros registros de partituras com duas vozes de independência rítmica. “A segunda voz passa a rebater nota por nota a melodia do cantochão em movimentos não apenas paralelos, mas variados, contrários, oblíquos.” (ROMAN, 1993, p. 208.) Posteriormente, a uniformidade musical é cada vez mais substituída por vozes independentes, o *moteto*, que conferia uma pluralidade melódica para os hinos e canções que mesclavam frases em latim com outras em idioma vernacular. “A politextualidade, que é um aspecto essencial do moteto, bem como a independência total, tanto melódica como rítmica, entre as vozes, será uma constante através dos séculos da era gótica e uma característica definidora dessa modalidade de polifonia.” (ROMAN, 1993, p. 209.) As relações dicotômicas, porém, dialéticas, entre o sagrado e o profano conferidas pela polifonia do moteto medieval representam uma nova visão de mundo. “A polifonia era uma linguagem dinâmica e mutável, flutuante e ativa, apropriada, portanto, para expressar a percepção carnavalesca do mundo, que possuía o homem medieval, oposta a qualquer ideia de acabamento e perfeição, que caracterizava o canto gregoriano.” (ROMAN, 1993, p. 202.)

Portanto, a antítese dicotômica entre sagrado-profano, nascimento-morte, trágico-cômico instaura, para Roman (1993), uma perspectiva carnavalesca ao moteto gótico, com sua multiplicidade de vozes, textos, idiomas, ritmos, na forma de polifonia. Isso, segundo Roman, é o arcabouço conceitual em que Bakhtin fundamenta sua teoria literária, ao observar esses padrões na literatura construída por Dostoiévski.

Se a metáfora musical parece ter ficado reservada por Bakhtin para caracterizar o romance de Dostoiévski, não significa que o conceito deva confirmar-se ao universo de teoria literária. O importante é que, fora desse domínio, não se perca de vista que o conceito de polifonia de Bakhtin compõe a mesma perspectiva dialógica de sua concepção de linguagem, ou seja, o dialogismo bakhtiniano é polifônico e carnavalesco (ROMAN, 1993, p. 218).

No contexto acadêmico, as produções textuais são fundamentalmente estruturadas numa amálgama de uma polifonia textual. Os relatórios de iniciação científica e projetos de pesquisa reportam-se a diversos cientistas e pesquisadores distintos, os quais também utilizam diversas outras referências em suas pesquisas, decorrentes de outras investigações. Ao discente recém-ingresso na comunidade acadêmica, compreender a polifonia no caráter textual é tornar-se competente para discernir as opiniões

CAVALHEIRO, D. A. G.

contrastantes dos diversos autores investigados, preservando a autenticidade das ideias dos autores, sem cair em deturpações ou cometer o crime de plágio.

As etapas para a produção textual devem obedecer antes de tudo à conduta da ética acadêmica, reconhecendo a multiplicidade, porém respeitando as ideias abordadas por cada autor. Ao longo da formação no ensino superior, o discente deve adquirir competências e habilidades que permitam-lhe expor de maneira objetiva as diversas ideias dos autores investigados para que, por fim, possa discorrer com um juízo crítico próprio e autoral sobre a temática pesquisada. Porém, outro desafio para a escrita autoral é o recurso da paráfrase, sempre muito utilizado pelo discente no período de formação docente. Seria esse recurso um sintoma de esgotamento da produção textual ou seria um indício de uma elaboração autoral? Ao identificar essa problemática intermediária nas investigações entre a polifonia textual e a busca por uma escrita autoral, será preciso uma digressão para definir os conceitos de paráfrases e limites do seu uso para que o discente atinja uma escrita autoral.

## 1.2. A escrita parafrástica entre o plágio e os indícios de autoria textual

Ao elaborar produções escritas a partir de textos-fontes de caráter polifônico, que dialogam com múltiplas vozes de diversos autores, é imprescindível o recurso da paráfrase. De acordo com Fuchs (1985), os estudos sobre paráfrase se concentram em três abordagens teóricas: a) *a paráfrase como equivalência formal entre frases*: centra-se no aspecto da linguística formal e lógica, visando demonstrar que dois enunciados são considerados equivalentes se possuírem o mesmo valor de verdade. Isso está muito próximo de uma das leis da lógica clássica, tal como o princípio da não-contradição que afirma a impossibilidade de uma afirmação ser verdadeira e falsa ao mesmo tempo; b) *a paráfrase como sinonímia entre palavras ou frases*: divide-se em duas concepções linguísticas distintas, pois uns seguiram na defesa de uma semelhança na identidade das palavras ou na proximidade de significado semântico. Segundo Fuchs (1985), os linguistas clássicos defendiam a sinonímia lexical em termos de identidade de “ideia principal” e de diferenças de “ideia acessória”. Em contrapartida, os linguistas contemporâneos seguiriam uma abordagem da sinonímia semântica, buscando apresentar a paráfrase a partir da identidade da palavra por meio de um núcleo semântico

CAVALHEIRO, D. A. G.

em comum com as demais. c) a *paráfrase como atividade de reformulação*: estruturado pela investigação da retórica, esse estilo expõe a paráfrase como um instrumento de reformulação textual, capaz de ser um tradutor das ideias do autor para a mesma língua do texto-fonte.

A tradição retórica e literária tem, desde sempre, abordado a paráfrase no plano do discurso, como uma atividade efetiva de reformulação pela qual o locutor restaura (bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não) o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto secundo. A paráfrase (intra-língua) se assemelha, aqui, à tradução (inter-língua), e a consideração de parâmetros ligados ao locutor e à situação particular de discurso é explícita: é o estudo dos tipos de reformulações e adotar em função do contexto e das circunstâncias que constitui, aqui, o objetivo. (FUCHS, 1985, p. 133-134 grifo do autor.)

A paráfrase na condição de reformulação é um dos aspectos mais recorrentes na escrita dos textos acadêmicos. Contudo, tal como é observado pelas pesquisas em produções textuais dos discentes em graduação de Letras, Fabiano-Campos (2014, p. 153) afirma que: “Entretanto, a prática da paráfrase, presente na construção do texto dos alunos, limita-se apenas à mobilização de palavras de autores estudados para dar sustentação à elaboração do seu texto”. A partir disso, é demonstrado que o ensino mecânico da paráfrase ocasiona uma imobilidade na escrita dos discentes, resultando muitas vezes em plágios acadêmicos.

Para além do problema de não ter alunos que produzam texto dentro das normas do gênero acadêmico e da língua padrão, o imobilismo é um problema porque a escrita é constitutiva do sujeito. Nessa denúncia, um traço se repete: a imobilidade do aluno frente aos desafios da escrita. Isso tem resultado numa produção parafrástica e, nas situações de imobilidade mais aguda, resulta numa escrita plagiária. Por meio dela, os sujeitos entram na ordem discursiva, nas regras da cultural e, desse lugar, podem produzir algo de seu, que contenha centelhas de singularidades. (BARBOSA, FABIANO-CAMPOS, 2014, p. 22.)

A partir disso, o fichamento é observado como uma importante ferramenta para o desenvolvimento da pesquisa científica, tanto para a área de ciências humanas e suas tecnologias como a área de linguagens e suas tecnologias. Ao produzir um fichamento de transcrição textual direta, o discente precisa ser ensinado não apenas a seguir os modelos de como produzir um texto autoral. O fichamento deve ser resultado da leitura e

CAVALHEIRO, D. A. G.

interpretação do texto-fonte que foi selecionado e organizado com as informações dos trechos e ideias mais importantes. Já os fichamentos de resumo com a paráfrase será recurso recorrente para que haja a reformulação ou tradução do texto-fonte, porém, esse instrumento sendo executado de maneira crítica permite espaço para que o discente apresente suas marcas autorais. Todavia, a paráfrase também pode ser um obstáculo se não for utilizada adequadamente, tal como já alertou a pesquisa das professoras Barbosa e Fabiano-Campos (2014), ao avaliarem a paráfrase nos escritos dos discentes, afirmaram que: “Os textos produzidos, por paráfrases mal articuladas de outros textos, são em grande parte muito similares porque resultam de um trabalho pouco ou quase nada criativo com a linguagem” (p. 22).

Diante disso, o fichamento apresenta-se como um importante objeto de estudo para que o discente compreenda a polifonia textual e possa assim, ao fichar textos-fontes, esboçar formas iniciais de uma escrita autoral. Dessa forma, será exposto o aspecto conceitual do fichamento e as suas diversas características que serão utilizadas pelo discente no decorrer de sua formação acadêmica.

### 1.3. O fichamento como instrumento para a produção textual acadêmica

O modelo de fichamento ensinado nas universidades é definido a partir de Weg (2006), que diz: “*Fichar* é o ato de selecionar, organizar e registrar informações, a partir da leitura do texto-fonte, [...]” (p. 13, grifo do autor). Segundo a autora, fichar é a forma encontrada de organizar as informações obtidas na leitura de um texto com o objetivo de elaborar um segundo texto a partir do texto-fonte. Esse segundo texto pode servir como material no momento em que houver a necessidade de produzir um texto escrito, como, por exemplo, trabalho de conclusão de curso (TCC), dissertação, tese e artigo científico. Esse material produzido através de um fichamento também pode se destinar a trabalhos orais como uma aula ou palestra.

Weg (2006, p. 35-37) expõe uma vasta categoria de tipos de fichamento: ficha de transcrição sem supressão; ficha de transcrição com supressão; ficha com supressão de parágrafos intermediários e ficha de resumo – podendo ser parafrástica ou texto adaptado. Comparando as fichas produzidas pelos discentes, sejam por transcrição com supressão ou de resumo parafrástica, observa-se que mesmo seguindo uma forma

**CAVALHEIRO, D. A. G.**

estrutural preestabelecida, o estilo de escrita apresenta indícios de cada autor. Entre esses diversos modos, há destaque para dois estilos: ficha de transcrição e ficha de resumo. A primeira, também chamada de ficha de transcrição direta, é assim denominada porque o discente transcreve de forma exata trechos do texto-fonte (2006, p. 34). Geralmente isso acontece quando o pesquisador pretende utilizar o texto citado em algum futuro trabalho. Na segunda modalidade, também chamada de ficha parafrástica, resumida ou texto adaptado, o pesquisador não transcreve a informação obtida de forma direta, exata, fiel. Isso acontece por dois motivos: 1) o autor não pretende fazer uma citação direta no seu trabalho do trecho fichado; ou 2) o autor sentiu a necessidade de tornar mais claro o pensamento do autor do texto-fonte (WEG, 2006, p. 37).

Ambos os modelos de fichamento exigem do seu autor a capacidade de selecionar informações fundamentais do texto-fonte, com o objetivo de reorganizá-las para que sejam registradas da forma mais clara possível tendo em vista uma futura consulta. Isso evidencia a necessidade que o aluno precisa ter de interpretar corretamente o texto objeto do fichamento, para que ele possa selecionar as informações que são essenciais e não meramente acessórias.

Quando se trata do fichamento de resumo, o aluno precisa ter um conhecimento mínimo sobre o assunto do texto-fonte para que sua ficha e o respectivo resumo feito por meio de paráfrases possa fazer algum sentido. Por isso, afirma-se que conhecer os modelos de produção de fichamento não é suficiente no momento de fichar um texto e resumir suas principais ideias para posterior consulta.

A tarefa mais difícil no processo de fichamento de um texto está na seleção do que será fichado. Quais informações são mais importantes? Quais são secundárias? No momento da escolha dos trechos que vão compor a ficha, os discentes são orientados quanto à interpretação do texto-fonte e ao desenvolvimento lógico que o autor propõe no momento em que escreve seu texto. É preciso dividir o texto em partes, sumarizá-lo, para obter a compreensão sobre a temática. Dessa forma, os discentes terão condições de cotejar as informações, separando as mais relevantes daquelas que são secundárias, respeitando o encadeamento lógico pretendido pelo autor, evitando com isso mutilações no texto que dificultam seu entendimento.

Para melhor compreensão da utilização do fichamento e da escrita da paráfrase como forma de construção autoral, serão analisados como objetos de pesquisa alguns

CAVALHEIRO, D. A. G.

textos produzidos por alunos de graduação na disciplina Leitura e Produção de Texto Acadêmico I, durante o semestre remoto de 2020.6. Os encontros das aulas ocorreram via acesso remoto na plataforma digital *Google Meet*, sendo realizadas leituras e orientações sobre o artigo de Sírio Possenti, nomeado *Indícios de Autoria*, publicado na Revista Perspectiva de Florianópolis, em 2002. Após as aulas, foram elaboradas as atividades de fichamentos por transcrição textual direta e fichamento de resumo pelos discentes. Desse banco de dados selecionaram-se duas atividades, um fichamento de transcrição textual direta e um fichamento de resumo, desenvolvidos por dois discentes distintos. Preservou-se a identidade desses discentes e os mesmos serão nomeados aluno (01) e aluno (02). Para resguardar com maior exatidão o trabalho desenvolvido pelos alunos, serão expostos recortes diretos dos seus fichamentos originais, preservando o conteúdo textual e a forma da ficha elaborada.

## **2. Em busca da autoria textual: análise dos fichamentos produzidos por discentes da graduação do curso de Letras da UFRN**

Entre os dias 24 e 27 de setembro de 2020 foi realizada a “Atividade 3 – fichamento de artigo científico”, na qual os discentes foram orientados a produzir os primeiros fichamentos acadêmicos. Ambos os discentes seguem os parâmetros estruturais para produção do fichamento de transcrição com supressão, como fundamentou Weg (2006), selecionando, organizando e registrando as informações do texto-fonte seguindo a sequência de raciocínio do autor. No entanto, mesmo com as orientações semelhantes obtidas pela leitura de Weg (2006), e apesar de seguirem uma característica formal similar, cada estudante seleciona e dispõe das informações de maneira distinta no fichamento de transcrição textual direta. Essa maneira individual já se configura como o primeiro indício de autoria, mesmo que seja algo muito peculiar e sutil, evidencia o fato de que durante o desenvolvimento do processo interpretativo, a organização das informações é prioridade para o gênero textual acadêmico. ISSN: 2359-1064

Ao realizar o fichamento do texto-fonte, os discentes organizam as informações de maneira diferente. Como observado na produção do aluno (01), este resguarda maior volume das informações pois seleciona uma média de doze linhas da página 106, verificando-se uma prioridade em descrever os aspectos conceituais introdutórios

CAVALHEIRO, D. A. G.

elencados pelo autor do texto-fonte. Em contrapartida, o aluno (02) é mais sintético ao registrar as informações, direcionando-se logo para a página seguinte, e preserva a referência conceitual ao filósofo francês Michel Foucault, a quem o autor do texto-fonte aludiu. O aluno (01) expõe também a referência do texto-fonte ao autor francês mencionado (ILARI, 1985).

<u>FICHAMENTO</u>	
Fichamento (Transcrição textual - de citação direta – com supressão de termos e com supressão de parágrafo intermediário)	
Artigo Científico: POSSENTI, S. Indícios de autoria. <b>Perspectiva</b> , Florianópolis, v. 20, n.1, p.105-124, jan./ jun. 2002.	
<b>I) A Questão</b>	
“[...] um texto ser bom ou ruim tem mais a ver com <i>como</i> do que com <i>o quê</i> [...]. [...] Ora, tanto a mensagem quanto o discurso crítico eram uma questão de ‘ <i>o quê</i> ’. Mas, mesmo nesse tempo, os que desconfiavam de que um texto não era mero pacote para uma mensagem já diziam que corrigir textos era uma questão de levar em conta preponderantemente a forma (ILARI 1985). [...] Quando se fala de leitura, especialmente na escola [...], enfoca-se basicamente <u>o</u> <i>o quê</i> do texto, vale dizer, seu conteúdo, sua suposta mensagem [...]. Ora, ler deveria (?) ser, antes de mais nada, desmontar um texto para ver como ele se constrói, até para que se possa dizer qual a relação entre seu modo de ser construído e os efeitos de sentido que produz (digo isso pensando não na circulação dos textos e em seus vários suportes, mas em sua interpretação, isto é, sua decifração).” (P. 106)	

Figura 1: “Atividade 3 – fichamento de artigo científico”: realizada entre 24 e 27 de setembro de 2020 pelo aluno (01).

CAVALHEIRO, D. A. G.

Atividade de Fichamento por citações

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002.

[...] para Foucault, a noção de autor se constitui a partir de um correlato, a noção de obra. Só temos um autor se temos uma obra que possa consistentemente ser associada a esse autor” (p. 107)

[...]

“Como condição mínima, diria que é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação [...] com a questão do estilo [...]. Trata-se, pois, de tornar objetiva essa noção – quem sabe detectável em traços, em indícios.” (p. 108)

[...]

“[...] um texto do qual se diga que é bom não pode ser avaliado apenas com base em categorias da textualidade tal como as teorias de texto tratam desta questão (muito menos, é claro, a partir de categorias da gramática [...]). Penso que *um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos*. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição” (p. 108-109)

[...]

“Trata-se então de dar alguma objetividade à noção de autoria. A questão é como identificar a presença do autor – como encontrar autoria num texto, como distinguir textos *com* de textos *sem* autoria”. (p. 110)

[...]

a) “Não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical [...]. Ora, se um ‘texto’ não for mais que um amontoado de frases, então ainda não temos um texto”. (p. 110)

Figura 2: “Atividade 3 – fichamento de artigo científico”: realizada entre 24 e 27 de setembro de 2020 pelo aluno (02).

Em ambos os fichamentos são preservadas de maneira coerente as informações expostas pelo texto-fonte, demonstrando compreensão sobre a característica estrutural da polifonia presente durante o debate que é estabelecido pelo autor estudado. Porém, no primeiro ato de interpretação textual, o aluno (01) extraiu da página 106 do texto-fonte uma quantidade de palavras maior que o aluno (02). Este, por sua vez, se utilizou da síntese para organizar as informações do texto-fonte da página 107 até a página 110 num espaço mais reduzido, ignorando a página 106. Cada discente optou por um estilo que irá se configurar na próxima etapa como modelo inicial de sua escrita autoral.

Subsequentemente, entre os dias 01 e 04 de outubro houve a denominada “Atividade 4 – fichamento por resumo”, em que foram elaborados textos seguindo o modelo apresentado por Weg (2006), baseado numa escrita que se serve da paráfrase para traduzir as ideias apresentadas pelo texto-fonte. Cada discente desenvolveu seu próprio fichamento por resumo a partir dos fichamentos de transcrição elaborados na atividade anterior. Apesar da estrutura preestabelecida do fichamento por resumo ter sido estudada em sala de aula, e dos dois alunos terem utilizado o mesmo texto-fonte – no caso, de Sírio Possenti (2002) –, as produções textuais de ambos foram novamente

CAVALHEIRO, D. A. G.

distintas. Tanto na apresentação geral de conteúdo do texto-fonte como na escolha das palavras, guardando as particularidades de cada discente e resultando em diferentes modos de percepção e organização das informações primárias.

O aluno (01) optou por apresentar e organizar as informações de maneira mais detalhada, utilizando 117 palavras, o que contrastou com o modelo mais sintético seguido pelo aluno (02), que usou apenas 87 palavras, ou seja, 25% a menos do que o aluno (01). Enquanto o aluno (01) procurou referenciar o autor do texto-fonte, o aluno (02) optou por mencioná-lo de maneira indireta, referindo-se apenas a “o autor”. Esses indícios permitem evidenciar que mesmo utilizando o mesmo texto e as mesmas orientações normativas para a produção de uma pesquisa acadêmica, os discentes esboçam uma marca de desenvolvimento de autoria ao organizar as informações em um texto-fonte. Observam-se esses aspectos por meio dos excertos extraídos das fichas de resumo de ambos os alunos:

<u>Fichamento</u> – por resumo e citação direta de até 3 linhas, conforme regras da ABNT e definições da autora WEG (2006)	
Artigo Científico: POSSENTI, S. Indícios de autoria. <i>Perspectiva</i> , Florianópolis, v. 20, n.1, p.105-124, jan./ jun. 2002.	
<b>1. A QUESTÃO</b> “[...] um texto ser bom ou ruim tem mais a ver com <i>como</i> do que com <i>o quê</i> “[...]” ..... “Houve um tempo em que se disse, a propósito de redações escolares, que importava o conteúdo. “[...] tanto a mensagem quanto o discurso crítico eram uma questão de o quê. “[...] um texto não era mero pacote para uma mensagem [...]” ..... “[...] os textos, quando se trata de objetivar a análise, [...] não se trata apenas de matar a cobra. Quando se fala de leitura, especialmente na escola [...] enfoca-se basicamente o quê do texto [...] sua suposta mensagem [...] ler deveria (?) ser, [...] desmontar um texto para ver como ele se constrói, [...] entre seu modo de ser construído e os efeitos de sentido que produz [...]” (p. 106)	<b>RESUMO</b> Na primeira parte do seu artigo, “Indícios de autoria”, Sírio <u>PosSENTI</u> abre uma discussão defendendo que <u>as qualidades</u> de um texto são medidas por <i>como</i> ele é construído e não <i>o que</i> ele tem de informação. Dentro dessa temática, o autor questiona alguns procedimentos escolares, em que a escrita por muito tempo se deteve apenas com o conteúdo dos textos, ou seja, o texto era visto como um suporte para uma mensagem. Por sua vez <u>a leitura</u> , em particular na escola, também focava apenas na mensagem do texto, na atividade de decodificação, a qual <u>PosSENTI</u> critica apontando que ler deveria ser uma análise da forma que o texto é construído e os efeitos de sentido que provoca.

Figura 3: “Atividade 4 – fichamento por resumo”: realizada entre 01 e 04 de outubro de 2020 pelo aluno (01).

CAVALHEIRO, D. A. G.

FICHAMENTO

Fichamento - por resumo e citação direta de até 3 linhas, conforme regras da ABNT e definições da autora WEG (2006)

Artigo Científico:

POSSENTI, S. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n.1, p.105-124, jan./ jun 2002.

1. A QUESTÃO	RESUMO
<p>“[...] um texto ser bom ou ruim tem mais a ver com <i>como</i> do que com <i>o quê</i>” [...]</p> <p>.....</p> <p>“Houve um tempo em que se disse, a propósito de redações escolares, que importava o conteúdo. “[...] tanto a mensagem quanto o discurso crítico eram uma questão de o quê. “[...] um texto não era mero pacote para uma mensagem [...]”</p> <p>.....</p> <p>“[...] os textos, quando se trata de objetivar a análise, [...] não se trata apenas de matar a cobra. Quando se fala de leitura, especialmente na escola [...] enfoca-se basicamente o quê do texto [...] sua suposta mensagem [...] ler deveria (?) ser, [...] desmontar um texto para ver como ele se constrói, [...] entre seu modo de ser construído e os efeitos de sentido que produz [...]” (p. 106)</p>	<p>Neste primeiro tópico, o autor elucida a questão principal de seu artigo, qual seja a de que a análise de um texto deve levar em conta menos o seu conteúdo e mais a forma como o texto se constrói para abordá-lo. Embora se debatesse que, no contexto de atividades escolares, o conteúdo do texto era fundamental, o autor aponta que a forma assumida pelo texto é mais importante ainda, pois o modo como o texto é produzido revela os efeitos de sentido que são gerados por ele.</p>

Figura 4: “Atividade 4 – fichamento por resumo”: realizada entre 01 e 04 de outubro de 2020 pelo aluno (02).

Os alunos tomaram suas próprias fichas e a partir delas fizeram um resumo colocando com suas palavras o que cada autor argumentou no texto-fonte. Por meio desses dois excertos verifica-se que mesmo havendo padrões preestabelecidos para a produção textual do gênero acadêmico, há marcas de autoria no processo produtivo de cada discente, sejam fichamentos ou resumos, sem incidência de interpretação equivocada do texto-fonte. Observa-se que o aluno (01) retoma várias vezes o nome do autor mencionado “Sírio Possenti” e depois “Possenti”. Em contrapartida, o aluno (02) optou por não mencionar o autor do texto-fonte, Possenti, chamando-o apenas “o autor”.

É possível sentenciar que em nenhum caso alguém está certo ou errado, porém a amostragem demonstra que são duas formas distintas de organização da prioridade das informações, marcando os indícios de autoria de cada discente. Pode-se aventar uma hipótese explicativa das diferenças de escrita dos discentes. O aluno (01) apresenta necessidade de preservar o nome do autor do texto-fonte talvez para enfatizar a autoridade da qual a informação fichada procede, enquanto o aluno (02) elabora uma escrita sintética, priorizando apenas as informações apresentadas no texto-fonte, sem

CAVALHEIRO, D. A. G.

tanta necessidade de reportar-se ao seu autor. Em outro recorte das fichas de resumo, observam-se mais aspectos semelhantes na escrita de ambos.

Isso evidencia que há certa semelhança na produção do fichamento devido aos aspectos padronizados. Porém, uma análise minuciosa indica que a organização textual dos resumos possui uma formação diferenciada. Em outro excerto dos fichamentos de resumo analisado, o aluno (01) organizou as informações utilizando 4 parágrafos curtos, contendo 157 palavras, enquanto o aluno (02) sistematizou as informações em apenas dois parágrafos mais longos, contendo 256 palavras, sendo 38% maior que o aluno (01). Nas referências ao escritor do texto-fonte, Possenti, há uma distinção nesse momento: se, na ficha anterior, o aluno (01) mencionou o nome do escritor várias vezes, agora ele não apresenta mais essa necessidade, recorrendo aos termos sinônimos como “o autor” “o articulista”. Por sua vez, o aluno (02), que antes não o fez, nesse momento menciona três vezes o nome do escritor “Possenti”.

2. AUTORIA: O QUE É?	RESUMO
<p>“Tem-se falado cada vez mais em autoria [...]. Embora o conceito de autoria não seja uniformemente empregado, embora, talvez, nem tenha sido objetivamente definido, creio que se trata de uma noção de interesse. [...] pretendo tornar um pouco objetiva esta noção [...]”</p> <p>“[...] para Foucault, a noção de autor se constitui a partir de um correlato, a noção de obra. Só temos um autor se temos uma obra que possa consistentemente ser associada a esse autor. [...] para Foucault, a noção de autor é discursiva [...] ele distingue tão claramente a noção de autor da de escritor. Esta designa o indivíduo que escreve, <u>enquanto que</u> a de autor <u>esta</u> revestida de traços históricos variáveis, que tem a ver em grande parte com o modo pelo qual são vistos e considerados os diversos discursos em diferentes épocas em cada sociedade [...]”</p> <p>“Foucault (1969, p. 58) fala também de autores como <u>‘fundadores de discursividades’</u>, tais como Freud e Marx. Esses se caracterizam não só por serem os autores de suas obras, mas também por terem produzido ‘a possibilidade e a regra de produção de outros textos’.”</p>	<p>Na segunda parte do artigo o autor procura objetivar o conceito de autoria o qual não é uniformemente empregado nem definido de forma objetiva. Para isso, o articulista recorre à Foucault que apresenta a noção de autor que é discursiva e caracteriza o indivíduo que é dotado de peculiaridades históricas e rodeado de discursos variáveis.</p> <p>A partir desse conceito, Possenti relaciona a noção de autor com a noção de singularidade que por sua vez é relacionada com a ideia de estilo, a fim de tornar objetiva a noção de autor para que seja possível detectar seus traços e indícios em um texto.</p> <p>Mais a frente o articulista pontua que um texto só pode ser analisado em termos discursivos, ou seja, um texto ser bom ou não depende principalmente da subjetividade e dos dados históricos, discursos, em que o texto está inserido, elementos que por sua vez se relacionam com a singularidade e com a tomada de posição.</p> <p>Dessa forma, o autor conclui que uma teoria do discurso proporciona um posicionamento claro à noção de subjetividade que exclui a ideia de que essa noção se define pelo modo como era empregada na estética romântica, mas também mostra como um indivíduo pode</p>

Figura 5: “Atividade 4 – fichamento por resumo”: realizada entre 01 e 04 de outubro de 2020 pelo aluno (01).

CAVALHEIRO, D. A. G.

2. AUTORIA: O QUE É?	RESUMO
<p>“Tem-se falado cada vez mais em autoria [...]. Embora o conceito de autoria não seja uniformemente empregado, embora, talvez, nem tenha sido objetivamente definido, creio que se trata de uma noção de interesse. [...] pretendo tornar um pouco objetiva esta noção [...]”</p> <p>“[...] para Foucault, a noção de autor se constitui a partir de um correlato, a noção de obra. Só temos um autor se temos uma obra que possa consistentemente ser associada a esse autor. [...] para Foucault, a noção de autor é discursiva [...] ele distingue tão claramente a noção de autor da de escritor. Esta designa o indivíduo que escreve, <u>enquanto que</u> a de autor <u>esta</u> revestida de traços históricos variáveis, que tem a ver em</p>	<p>A seguir, <u>Possenti</u> aborda o conceito de autoria, buscando objetivar esta noção que ainda é pouco definida. De início, ele considera que a ideia de autor apresentada por Foucault é central. Para este, a ideia de autor deve ser pensada junto com a ideia de obra. No entanto, <u>Possenti</u> faz a ressalva de que, em Foucault, a noção de autor é baseada no discurso que ele produz. Portanto, há uma distinção entre o escritor (aquele que escreve) e o autor, pois este último é perpassado por condições históricas variáveis capazes de avaliar distintamente seu discurso. Além disso, Foucault também apresenta a noção de que certos autores fundam discursividades, ou seja, a partir de sua obra, <u>criam mecanismos teóricos para a</u></p>
<p>grande parte com o modo pelo qual são vistos e considerados os diversos discursos em diferentes épocas em cada sociedade [...]”</p> <p>“Foucault (1969, p. 58) fala também de autores como <u>‘fundadores de discursividades’</u>, tais como Freud e Marx. Esses se caracterizam não só por serem os autores de suas obras, mas também por terem produzido ‘a possibilidade e a regra de produção de outros textos’.”</p>	<p>elaboração de outros textos. Na visão de <u>Possenti</u>, para chegarmos a uma noção de autoria mais objetiva, deve-se levar em consideração os elementos da singularidade e do estilo. Segundo ele, somente em termos discursivos é possível avaliar a qualidade de um texto, o que significa que essa avaliação considera a subjetividade nele presente e como se dá sua inserção em um discurso historicamente ancorado, enquanto manifestação de uma tomada de posição. Entretanto, o autor</p>

Figura 6: “Atividade 4 – fichamento por resumo”: realizada entre 01 e 04 de outubro de 2020 pelo aluno (02).

Para a elaboração das fichas de resumo, a paráfrase é o recurso utilizado para produzi-lo. O aluno (01), em seu fichamento de transcrição textual direta, retira o seguinte trecho: “Tem-se falado cada vez mais em autoria [...]. Embora o conceito de autoria não seja uniformemente empregado, embora talvez nem tenha sido objetivamente definido, creio que se trata de uma noção de interesse. [...]” (grifo nosso). Em seguida, é realizado o fichamento de resumo, parafraseando o autor do texto-fonte da seguinte forma: “Na segunda parte do artigo o autor procura objetivar o conceito de autoria, o qual não é uniformemente empregado nem definido de forma objetiva” (grifo nosso). Observa-se que o aluno (01) parafraseou a ideia focando na temática do objetivo exposta no texto-fonte sobre a questão da autoria. Na frase grifada, o aluno (01) apropria-se das palavras do autor sem que haja muitas alterações, apenas uma mudança do tempo do verbo ser: no original, “não seja” (imperativo negativo), sendo substituído por “não é” (presente do indicativo).

A paráfrase dessa frase é um exemplo do sintoma diagnosticado por Fabiano-Campos (2014), que expõe esse fenômeno como estagnação da escrita acadêmica.

**CAVALHEIRO, D. A. G.**

Porém, sobre o mesmo trecho, o aluno (02) realizou a seguinte paráfrase em seu fichamento de resumo: "A seguir, Possenti aborda o conceito de autoria, buscando objetivar esta noção que ainda é pouco definida". A opção por parafrasear apenas o objetivo do autor do texto-fonte de maneira mais sintética permitiu evitar incorrer num resumo plagiário, aproximando-se de uma estrutura textual autoral. Ambos os discentes expressaram compreensão da característica polifônica do texto-fonte ao realizar o fichamento de transcrição textual, apresentando uma nítida compreensão em atribuir de maneira correta as ideias aos seus autores correspondentes. Contudo, por meio do fichamento de resumo verifica-se que a paráfrase ainda é um recurso adotado com dificuldade. Enquanto alguns estudantes, talvez por insegurança na sua formação escolar, realizam uma paráfrase mais mecânica, copiando trechos quase completos em seus resumos, outros discentes manejam a paráfrase de maneira sintética e crítica, ao reconhecer as informações organizadas pelas fichas de transcrição direta, elaborando textos bem estruturados e permitindo a observação de alguns indícios de autoria em sua produção textual.

Portanto, o fichamento – tanto aquele por transcrição textual direta como o de resumo – é o instrumento que permite o exercício escrito, aparelhando o discente a desenvolver a sua escrita autoral no contexto da produção textual acadêmica. Embora o fichamento seja delimitado por critérios prévios de seleção, organização e registro de informações, seguindo os padrões da ABNT, na prática comprova-se que não há um modelo único e preestabelecido para esse gênero acadêmico, pois há diferenças individuais dos discentes quanto à interpretação e à organização das informações dos textos-fontes estudados. A execução do fichamento como prática da produção textual acadêmica permite que o discente compreenda a estrutura da polifonia textual e a aplicação da paráfrase para assim apresentar as suas marcas de autoria em seus próprios textos.

### **Considerações finais**

ISSN: 2359-1064

Os resultados preliminares observados na análise dos fichamentos – sejam de transcrição textual direta ou de resumo – produzidos pelos discentes do curso de Letras, apontam que apesar de haver orientações padronizadas para a elaboração, cada

**CAVALHEIRO, D. A. G.**

estudante expõe as seleções do fichamento e dos resumos de maneira própria. Tanto o arranjo das informações extraídas do texto-fonte como as paráfrases permitem que os discentes apresentem indícios autorais em seus escritos, durante o processo interpretativo de textos do gênero acadêmico.

Os obstáculos da produção textual do discente devido à falta de proximidade com o ambiente de ensino superior, à carência de suporte familiar ou a problemas educacionais não sanados em etapas anteriores, podem ser superados por meio do exercício de fichamentos. Estes são instrumentos que auxiliam o discente tanto na compreensão estrutural da polifonia textual do gênero acadêmico, como também permitem um aperfeiçoamento da utilização da paráfrase para sintetizar os textos-fontes em fichamentos de resumo.

Outra evidência importante extraída da investigação é que a produção de fichamento no nível acadêmico não se limita a modelos e regras preestabelecidas pela ABNT. O discente necessita dessa ferramenta para interpretar o texto-fonte de forma adequada, para que possa apropriar-se das palavras e ideias dos autores estudados com maior domínio no momento de produzir seu próprio texto. Ao mesmo tempo, ao analisar as produções escritas dos dois alunos, constata-se que eles apresentam abordagens muito particulares ao selecionar e reorganizar as informações do original que será utilizado na escrita do seu próprio texto.

O fichamento como ferramenta de pesquisa acadêmica é colocado neste trabalho apenas como um exemplo de produção textual que pode auxiliar o aluno no momento de trabalhar com suas leituras e escritas na vivência universitária. Toma-se a abordagem da prática do fichamento como uma introdução para a escrita autoral do graduando, evidenciando-se que o ensino do fichamento não pode se limitar apenas às regras e modelos estabelecidos, mesmo possuindo indícios de autoria na seleção e ordenamento das informações para produzir palavra própria.

Em suma, os obstáculos do entendimento polifônico textual e da escrita parafrástica que o discente enfrenta ao tentar elaborar a própria produção escrita no contexto acadêmico, não é solucionado apenas com memorização das regras e padrões ABNT. A solução não perpassa por modelos engessados preexistentes, mas exige um constante esforço na produção de fichamentos. Estes devem orientar a interpretação e elucidar o encadeamento lógico que o autor do texto-fonte pretendeu transmitir ao escrever seu

CAVALHEIRO, D. A. G.

texto para que os alunos de graduação possam se apropriar de forma correta do pensamento do autor estudado ao construir o seu próprio conteúdo textual.

## REFERÊNCIAS

BAKHTHIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BARBOSA, Marinalva Vieira; FABIANO-CAMPOS, Sulemi. A difícil arte de dialogar com a palavra do outro para produzir palavra própria. **Revista Interdisciplinar**. Itabaiana/SE, Ano IX, v. 20, p. 35-46. jan./jun. 2014.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Todo menino que nascer, atirá-lo-eis ao Nilo – ou num manancial de textos. In: BARBOSA, Juliana B; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 157-172.

FABIANO-CAMPOS, Sulemi. A paráfrase como ponto de estagnação na escrita acadêmica. **Revista GELNE**, Natal, vol. 16 n. 1/2, p. 149 – 166. 2014.

FUCHS, Catherine. A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação? **Caderno de Estudos Linguísticos**. n. 9. 1995. p. 129-134.

POSSENTI, Sírio. Índícios de Autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 105-124, jan/jun. 2002.

ROMAN, Artur Roberto. O conceito de polifonia em Bakhtin – o trajeto polifônico de uma metáfora. **Revista Letras**, [S.l.], v. 42, dec. 1993. ISSN 2236-0999. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19126>>. Acesso em: 27 abril de 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v42i0.19126>.

SOUZA, Clinio Jorge de. Letramento Acadêmico: da escrita à leitura científica. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**. Faculdade Anhanguera de Sorocaba, v.6 n. 15. p. 155 – 172, 2012.

WEG, Rosana Morais. **Fichamento**. São Paulo: Paulistana, 2006.

ISSN: 2359-1064



CAVALHEIRO, D. A. G.

Como citar este artigo (ABNT)

CAVALHEIRO, D. A. G. **A polifonia textual e a busca pela escrita autoral: Análise de fichamentos acadêmicos produzidos por graduandos.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 8, n. 1, p. XXX-XXX, 2021. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

CAVALHEIRO, D. A. G. (2021). **A polifonia textual e a busca pela escrita autoral: Análise de fichamentos acadêmicos produzidos por graduandos.** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Recebido em: 25/01/2021

Aprovado em: 22/06/2021

Publicado em: 01/07/2021

ISSN: 2359-1064

