

Sulemi Fabiano¹

Resumo: A questão que norteia a pesquisa é: como um aluno em formação, ao se apropriar de uma teoria, utiliza os conectores para dar a ver sua inserção em uma área do conhecimento? Temos como objetivos: a) investigar como o aluno vai se apropriando da escrita do texto acadêmico por meio do uso dos conectores e b) observar a recorrência ao discurso “do outro” como instância apelativa da responsabilidade enunciativa.

Palavras-chave: escrita acadêmica; conectores; responsabilidade enunciativa; apropriação de conhecimento.

Abstract: The guiding question in this research is: How can a student, when he attains a theory, use the connectors in order to show his insertion in a field of knowledge? Our aims are: a) to investigate how a student acquires the academic text writing by means of connectors and b) to observe how one refers to the “other” discourse as an appealing instance of utterance responsibility.

Keywords: academic writing; connectors; utterance responsibility; knowledge attainment.

Introdução

Neste trabalho, primeiramente, analisaremos o uso dos conectores com base na Linguística Textual, por meio dos autores Koch (1999) e Adam (2008) e, posteriormente, discutiremos a questão do “recorta e cola” como representação imaginária de escrita.

Tomamos como objeto de estudo textos produzidos por alunos iniciantes da disciplina de *Leitura e Produção de Textos* e relatórios produzidos por alunos concluintes da disciplina *Estágio Supervisionado de Formação de Professores*, ambas disciplinas do Curso de Letras de uma dada instituição pública. Para a amostra da análise que propomos desenvolver neste trabalho, selecionamos recortes de textos de dois alunos, um do início da graduação e outro que estava no término do curso.

O aluno iniciante será tratado por (AI) e o aluno concluinte por (AC). Os recortes foram selecionados de um mesmo texto. Tanto nos dados de (AI) como nos de (AC)

1. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

respeitamos a ordem de escrita, ou seja, aquilo que designamos parágrafo 01 e 02 são seqüências exatas de como está escrito nos textos originais em que os excertos foram recortados. Apresentamos abaixo dois quadros com os excertos que analisaremos durante o desenvolvimento do trabalho.

Destacamos que os grifos dos excertos foram feitos para dar mais visibilidade aos dados analisados.

Excerto 01

Aluno Iniciante (AI)

1º parágrafo

1 Conforme diz Marcuschi, “Deve-se frisar que não se trata de 2 transformar a fala num tipo de conteúdo autônomo no ensino de 3 língua: ela tem de ser vista integradamente e na relação com a 4 escrita. [...] A fala mantém com a escrita relações mútuas e 5 diferenciadas, influenciando uma a outra nas diversas fases da 6 aquisição da escrita.” (2005, p. 25)

2º parágrafo

7 Tendo em vista essa posição, utilizaremos vários artifícios para 8 abrangermos essa quebra no preconceito lingüístico, criado pelos 9 então livros didáticos: Transcrição e análise da fala de uma 10 criança; apontamento e análise dos textos utilizados como 11 exemplos nos livros didáticos; além das citações teóricas, 12 confirmando a tese que se segue no desenvolver desse texto. (p. 3)

Excerto 02

Aluno Concluinte (AC)

1º parágrafo

1 Segundo Jean Piaget o conhecimento do indivíduo sobre o 2 mundo está ligado à sua adaptação à realidade. Apenas através do 3 conhecimento, pode o homem se adaptar ao mundo. Tais 4 conhecimentos são o próprio desenvolvimento da pessoa humana, 5 porque o papel do desenvolvimento é produzir estruturas lógicas 6 que permitam ao homem agir sobre o mundo.

2º parágrafo

7 O caráter do processo educativo é essencialmente reflexivo, 8 segundo Skinner, aprendizagem é basicamente uma mudança de 9 comportamento que é ensinado através de reforços imediatos e 10 contínuos a uma resposta à um estímulo emitida pelo sujeito, e 11 que seja mais próxima da resposta desejada. Fortalecidas, as 12 respostas serão emitidas cada vez mais adequadamente, até se 13 chegar ao comportamento desejado. (p. 9)

O uso dos conectores sob a ótica da linguística textual

Para Koch (1999) os elementos linguísticos são vistos por meio de encadeamento que diz respeito aos procedimentos linguísticos dos quais se estabelecem, entre segmentos de textos, parágrafos e diversas relações semânticas e ou pragmáticas. Essa sequência faz com que o texto tenha uma progressão no nível textual. Os conectores interfrásticos assumem o papel de fazer o encadeamento, o que pode ser feito mediante o uso de conjunções, elementos que estabelecem, entre orações ou partes do texto, diversos tipos de relações.

No primeiro parágrafo do (A1), observamos que o aluno faz recorrência ao uso do conector *conforme* (linha 01) para introduzir uma citação de *Marcuschi* (linha 01). Esse tipo de relação pode ser chamado de lógico-semântica, pois “relações entre orações que compõem um enunciado são estabelecidas por meio de conectores ou juntores do tipo lógicos” (KOCH, 1999, p. 62).

Na relação de conformidade há uma espécie de conexão entre orações em que uma se mostra em conformidade ao conteúdo da outra. No caso da análise, o aluno utiliza um conector de conformidade como uma modalidade de um discurso autorizado. O (A1) utiliza o nome do autor *Marcuschi* (linha 01) para iniciar a discussão de um determinado assunto. Portanto, faz uso de um conector de conformidade para relacionar o texto escrito com as leituras realizadas para elaborar seu texto.

O segundo parágrafo do (A1) inicia com o conector *tendo em vista essa posição* (linha 07). Podemos considerar que *tendo em vista* é um conector que estabelece uma relação discursiva ou argumentativa, pois “os encadeadores de tipo discursivo são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos, sendo cada enunciado resultante de um ato de fala distinto” (KOCH, 1999, p.62). Assim, o conector *tendo em vista* no texto do (A1) tem a função de explicação ou justificativa, isto é, uma tentativa de o primeiro ato de fala ser explicado ou justificado pelo anterior.

Verificamos que no texto do (A1) há uma tentativa de encadear o primeiro ato de fala com o segundo. Isso é confirmado pelo emprego da expressão *essa posição* (linha 06), uma construção textual da referência caracterizada como anáfora pronominal. Adam (2008, p. 131) afirma que a “operação de ligação de base compreende operações que asseguram o agrupamento das proposições-enunciado. Combináveis entre si, essas operações têm escopo bastante variado. Elas unem os constituintes de proposições próximas ou distantes”.

Percebemos que no texto do (A1) o emprego do conector *essa* (linha 07) parece não ter discursivamente a função de unir uma proposição a outra. Adam (2008, p.131) salienta que “as anáforas demonstrativas estão longe de ser idênticas, tratam-se, de fato, de possibilidades concorrentes produtoras de efeitos de sentido específicos”. No caso do emprego analisado, essa não retoma o que foi dito anteriormente.

Portanto, podemos dizer que há um estranhamento na conexão, se essa for avaliada pela questão lógico-semântica de estabelecer conexão entre os parágrafos, isso porque o conector *essa* (linha 07) não consegue estabelecer uma operação de ligação de base que assegura o agrupamento dos dois parágrafos.

Vejamos que no excerto 01 o (A1) introduziu uma citação de *Marcuschi* que discute a relação entre a fala e a escrita no ensino de língua. Porém, o segundo parágrafo, em

que (A1) retoma o primeiro parágrafo por meio do conector *essa* (linha 07), apresenta a seguinte ideia: *utilizaremos vários artifícios para abrangermos essa quebra no preconceito linguístico, criado pelos então livros didáticos* (linhas 07 e 08).

Vimos que não há explicitamente uma relação lógico-semântica, ou mesma discursiva, entre os argumentos que *Marcuschi* propõe e o que (A1) escreve no segundo parágrafo como sendo uma posição colocada pelo autor na citação, uma vez que o primeiro parágrafo do (A1) descreve um ponto de vista de *Marcuschi*. Já no segundo parágrafo, por meio do conector *essa* (linha 07), (A1) procurou atribuir um posicionamento que não condiz com o assunto anteriormente citado.

Para Adam (2008), os conectores têm a particularidade, em relação aos outros organizadores textuais, de marcarem uma orientação argumentativa. Eles podem enfatizar o processo de segmentação das unidades textuais, podem indicar o tipo de relação estabelecida entre diferentes unidades textuais e assinalar, de forma mais ou menos ostensiva, a organização textual global.

Observamos que não há no uso do primeiro parágrafo para o segundo do (AC) uma ênfase na segmentação de unidades textuais, pois o segundo parágrafo não indica uma relação entre diferentes unidades textuais. Aparentemente, o conector funciona como um organizador textual cuja função fundamental é marcar uma conexão entre duas unidades semânticas, de modo que eles podem acrescentar (ou não) a função de conexão.

Responsabilidade enunciativa dos enunciados

Adam (2008, p. 117) afirma que por meio do uso do conector é possível analisar, pela *materialidade textual*, o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição, sendo suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua. Entre essas unidades, incluem-se as indicações de quadros mediadores como: *segundo*, *de acordo com* e *para*.

Se avaliarmos o uso que o (A1) faz do conector *conforme* (linha 01) a partir dos apontamentos feitos por Adam (2008) sobre a responsabilidade enunciativa, observamos que o (A1) atribui ao conector uma espécie de introdutor de assunto e utiliza as aspas para marcar o discurso do “outro”. Ao citar o trecho da obra de *Marcuschi*, parece que a responsabilidade do dizer recai diretamente sobre o autor citado, no caso *Marcuschi*, e não no (A1), que retomou o autor para fundamentar seu trabalho de pesquisa.

Já o (AC) recorre ao conector conformativo *segundo* nas linhas (01 e 08) que, aparece no texto acompanhando os nomes dos autores *Jean Piaget* (linha 01) e *Skinner* (linha 08), o conector sugere uma espécie de citação indireta, já que não utiliza aspas. Ao verificarmos no texto fonte, vimos que o aluno, nesse recorte, faz cópia literal do trecho citado. Aparentemente, isso seria um simples erro metodológico no emprego das aspas na citação indireta. Mas, se avaliarmos a partir da responsabilidade enunciativa proposta por Adam (2008), podemos dizer que o (AC) parece tomar para si a responsabilidade do dizer do “outro”, quando na verdade a responsabilidade enunciativa seria dos autores citados.

Assim, arriscaríamos a dizer que isso é um exemplo do que chamamos de disfarce do “recorta e cola” na escrita acadêmica. Como afirma Adam (2008), na própria materialidade textual temos recursos para marcar o grau de responsabilidade do enunciador com o seu dizer.

Diríamos que na citação direta, quando usamos as aspas, ou recuamos a margem, compartilhamos em menor grau a responsabilidade enunciativa com o autor do texto citado. Já numa citação indireta, quando tentamos parafrasear um texto de um autor, que comumente aparece acompanhado dos termos *segundo*, *conforme*, *de acordo*, entre outros, assumimos uma maior responsabilidade pela interpretação do dizer. Assim sendo, no uso da citação indireta parece que desempenhamos uma responsabilidade do dizer que não é completamente nossa.

Vemos nos excertos 01 e 02 analisados que o (A1) faz uso diferente da modalidade *conforme* em comparação ao (AC) ao recorrer à modalidade *segundo*. O (A1) começa seu texto com uma mediação, mas não se sente autorizado a falar pelo autor, tanto que recorre ao uso das aspas para marcar na materialidade textual a voz do sujeito enunciador. No caso do (AC), ele também inicia seu texto com um mediador, mas não usa as aspas para marcar o discurso do “outro”, de modo a fazer cópia literal do texto, com um aparato que a própria materialidade textual fornece que são os recursos das citações indiretas. Não podemos afirmar que tal uso seja um exemplo de má fé, porque o aluno pode se sentir autorizado a fazer esse tipo de “recorta e cola” por estar no final do curso de graduação e por não ter uma formação de e para a escrita que lhe dê sustentação para tentar distanciar sua palavra da do “outro”.

Consideramos que os conectores utilizados nos excertos de (A1) e (AC) somente cumprem requisitos textuais de organização estrutural e não atingem o nível lógico-semântico. No caso da nossa análise, o conector *conforme* (linha 01) utilizado por (A1) parece ter mais clareza do emprego do que do (AC), ao utilizar o conector *segundo* sem a utilização das aspas.

Até aqui apresentamos uma análise com base nos pressupostos da linguística textual a partir do uso dos conectores nos textos de alunos iniciantes e concluintes do curso de Letras. No próximo item, discutimos o modo como os alunos de graduação lidam com a teoria nos textos produzidos durante o curso e, em seguida, apresentamos uma reflexão acerca trabalho com a escrita, nos cursos de graduação, que vem sendo desenvolvido na universidade.

O ensino de escrita acadêmica que propusemos

Nesta parte do texto, apresentamos uma reflexão com base nos resultados de pesquisas que vimos desenvolvendo há mais de 10 anos². Em nossos estudos, não temos apenas a preocupação em saber se o aluno está ou não utilizando corretamente o conectivo adequado, temos como objetivo depreender em que medida o uso desses recursos linguísticos, por exemplo, os conectores, denunciam um modo do aluno se relacionar com a escrita e com o conhecimento produzido na área.

Percebemos que na produção acadêmica da atualidade, é raro encontrarmos indícios

de filiação simbólica, compreendida aqui como o trabalho de honrar a produção de quem lhe precedeu, visando a dar consequência a ela. Autores, quando citados, tendem a ser incluídos como argumentos de autoridade, acessórios que garantem o prestígio de quem escreve. Os autores aparecem nos textos acompanhados de conectores que marcam ou não a responsabilidade do dizer conforme mostramos nos excertos 01 e 02.

Observamos nos excertos de (A1) e (AC) uma escrita que se assegura num salvadorismo, como: *segundo, conforme diz*. É o mesmo se o aluno dissesse: *falo isso, escrevo aquilo porque tal autor já autorizou esse dizer*. Porém, salientamos que isso seria mais aceitável numa escrita no início da graduação, por outro lado, não é possível permitir textos com os mesmos modalizadores do “outro” no final do curso. O que encontramos após 03, 04 ou 05 anos de graduação são alunos que não se sentem autorizados a discutir, questionar os teóricos que lhes foram apresentados durante o curso, vemos alunos a aceitarem passivamente as palavras que vem do “outro” como uma autoridade inquestionável.

Não fazemos tal afirmação baseados apenas nos dados que foram apresentados neste trabalho, mas em pesquisas realizadas em mais de uma década, a partir de análises de diferentes textos produzidos por alunos de graduação e selecionados de diversas instituições de ensino superior do país.

Observamos que durante a formação universitária o aluno aprende a utilizar certos conectores como os mostrados nos excertos 01 e 02 de (A1) e (AC) que servem como âncora, sem dar mostras da absorção de um conhecimento.

A partir dessas observações apresentamos um exemplo de escrita que é muito comum na universidade, em que não há uma escrita que vá além do engessamento do nome de autores, da reafirmação de conceitos congelados de área. No excerto 02 do (AC) podemos dizer que a universidade, neste caso, não foi capaz de provocar no aluno um deslocamento, de modo que ele se manteve numa posição movediça entre o *conduzir pelo nome do outro* ou *conduzir pela palavra do outro*. Percebemos uma escrita que não acrescenta nada, um aluno que aparece sempre na condição de assumir a posição do outro.

Nossa tese é a defesa de que numa produção escrita deve haver uma filiação simbólica, a qual indica a transmissão de uma herança, de marcas, de um nome. A conquista da herança permite, por meio de um ato de criação, que o sujeito imprima àquilo que herdou sua marca.

Abordamos pelo menos duas funções de filiação, a primeira é aquela que retoma um autor para recobrir um conhecimento de área, por exemplo, a paráfrase como reformulação (FUCHS, 1985), em que há a interpretação do texto fonte. Ou seja, recobrimos com palavras aquilo que o outro já disse, não acrescentamos nada ao discurso do “outro”. Porém, salientamos que a paráfrase consiste em uma aprendizagem e não se constitui como uma produção escrita, pois segundo Barzotto (2007, p. 170), a “incorporação de um texto em outro feita de forma repetidora ou parafrástica, protegida pelos postulados também repetidos, parafraseados” leva a uma estagnação da produção do conhecimento.

A segunda função abordada é a filiação simbólica, a partir da qual se entende que além de retomarmos o autor e recobrirmos um conhecimento de área, precisamos organizar um conhecimento com outros significantes que circulam na cultura. Nesse modo de

filiação, damos uma nova interpretação ao que já foi dito, o que consiste em acrescentar outros significantes aos que já foram colocados em torno de um assunto.

Entendemos ser a apropriação de conhecimento a possibilidade de o sujeito poder operar sobre e com a linguagem de modo singular, através da mobilização de elementos linguístico-discursivos que acabam por produzir marcas que caracterizam tentativas de produção de conhecimento. Trata-se de um modo de poder estabelecer relação entre a produção escrita realizada na universidade, permitindo que se estabeleça uma dimensão subjetiva/singular daquele que escreveu com seu escrito.

Defendemos, neste trabalho, a hipótese de que o ensino da escrita tem de permitir que o aluno transcenda representações imaginárias de produção do conhecimento, tais como o uso de conectores entre as remissões do discurso do outro, como um recurso de disfarce do “recorta e cola”.

Na maior parte dos textos produzidos pelos alunos, e analisados em nossas pesquisas, observamos a ausência do que chamamos:

- (1) criação de estratégias para a apropriação do conhecimento;
- (2) compreensão do texto através de questionamento da bibliografia lida;
- (3) operação com a teoria e os dados analisados;
- (4) absorção do discurso do outro.

Essa lógica de apropriação só é possível se, entre outros fatores, aquele que escreve realizar um “trabalho de escrita” (RIOLFI, 2003). Esse trabalho caracteriza-se por um modo de lidar com a escrita a partir do qual aquele que escreve inscreve-se em uma enunciação caracterizada pela retroação e pela reciprocidade, que permite ao sujeito operar sobre a linguagem e sofrer os efeitos dela.

Por outro lado, a retomada de conceitos teóricos, sem a devida apropriação do conhecimento, incorre na utilização dos conceitos como uma espécie do que estamos chamando metaforicamente de “recorta e cola” a partir do uso de conectores. O aluno, ao utilizar os autores que embasam seu trabalho, cola-se neles como se fossem “autoridades” para obter sucesso, ou seja, para falar de algo que será aceito pelos seus pares. O aluno retoma, de maneira reprodutiva, os discursos debatidos no meio acadêmico, para reforçar o argumento do que está sendo dito sem acrescentar outros significantes ao que está sendo dito.

As tentativas de amarras são feitas por meio de elementos linguísticos que a própria língua oferece. No caso específico dessa análise as ligações foram feitas por meio do uso dos conectores. Assim, enfatizamos que o ensino da escrita tem de ultrapassar essas representações imaginárias de escrita e fazer com que o aluno imprima sua marca no texto por meio da absorção dos conteúdos que lhes são oferecidos durante o curso de graduação.

Referências

- ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução Maria das Graças Soares e outros. Revisão técnica João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARZOTTO, V. H. Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas. In: Eduardo Calil. (Org.). **Trilhas da Escrita**: Autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007, v. 1, p. 159-170.
- FUCHS, C. A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação? Tradução de João W. Geraldi. **Cadernos de estudos linguísticos**, n. 8, p. 129-134, Campinas: Editora da UNICAMP, 1985.
- KOCH, I. G. V. **A Coesão Textual**. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 1999.
- RIOLFI, C. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. **Leitura**: Teoria & Prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil, 2003. p. 40, 47-51.

Notas:

*FONTE: Este texto, intitulado "O uso de conectores como um recurso do 'recorta e cola' em escrita acadêmica" apareceu nos Anais do XXIII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos – GELNE. Teresina-PI: UFPI, 2010.

¹ Contatos: sulemifabiano@yahoo.com.br

²Algumas dessas pesquisas as quais nos referimos podem ser encontradas a partir das seguintes referências:

FABIANO, S. **A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras**. 211 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista: Araraquara, 2007.

FABIANO, S. **Pesquisa na graduação**: a escrita do gênero acadêmico. Cáceres-MT: Editora da UNEMAT, 2004.