

O USO DE CONECTORES COMO UM RECURSO DO “RECORTA E COLA” EM ESCRITA ACADÊMICA

Sulemi FABIANO (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

RESUMO: Esta pesquisa é fruto das investigações realizadas no *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise - GEPPEP* da Faculdade de Educação da USP e no *Grupo de Pesquisa Escrita e Singularidade - ESSI* do Departamento de Letras da UFRN. 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; b) observar a recorrência ao discurso “do outro” como instância apelativa da responsabilidade enunciativa e c) investigar a relação estabelecida entre o sujeito e o conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita acadêmica. Conectores. Apropriação de conhecimento.

1. Introdução

Neste trabalho, primeiramente, analisamos o uso dos conectores com base na Linguística Textual por meio dos autores Koch (1999) e Adam (2008) e posteriormente discutimos com base na teoria lacaniana 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 do curso de Letras, de uma dada instituição pública. Dos quais, analisamos recortes de apenas 02 alunos em que consideramos ser relevantes para a amostra da análise que propomos.

O aluno iniciante será tratado por (AI) e o aluno concluinte por (AC). Os recortes foram selecionados de um mesmo texto, tanto em (AI) como em (AC) respeitamos a ordem de escrita, ou seja, aquilo que designamos parágrafo 01 e 02 são sequências exatas de como está escrito nos textos originais em que os excertos foram recortados. Apresentamos abaixo 02 quadros com os excertos que analisaremos durante o desenvolvimento do trabalho.

Excertos que serão analisados: objeto de estudo

Excerto 01

Aluno Iniciante (AI)

1º parágrafo

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

2º parágrafo

6Tendo em vista essa posição, utilizaremos vários artifícios para
7abrangermos essa quebra no preconceito lingüístico, criado pelos então
8livros didáticos: Transcrição e análise da fala de uma criança;
9apontamento e análise dos textos utilizados como exemplos nos livros
10didáticos; além das citações teóricas, confirmando a tese que se segue
11no desenvolver desse texto. (p. 3)

(Dados coletados pela aluna Luana Danielle do Nascimento Silva de
Medeiros 2º semestre de letras da UFRN)

Excerto 02

Aluno Concluinte (AC)

1º parágrafo

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

2º parágrafo

6O caráter do processo educativo é essencialmente reflexivo, **segundo**
7Skinner, aprendizagem é basicamente uma mudança de comportamento
8que é ensinado através de reforços imediatos e contínuos a uma resposta à
9um estímulo emitida pelo sujeito, e que seja mais próxima da resposta
10desejada. Fortalecidas, as respostas serão emitidas cada vez mais
11adequadamente, até se chegar ao comportamento desejado. (p. 9)

(Dados coletados pela aluna Thaíse Santos Arimatéia 2º semestre de letras da UFRN)

2. 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 do encadeamento, e isso pode ser feito mediante o uso de conjunções, elementos que estabelecem, entre orações ou partes do texto, diversos tipos de relações.

Na análise em questão, 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 de nossa análise o aluno utiliza um conector de conformidade como uma modalidade de um discurso autorizado. O (AI) utiliza o nome do autor *Marcuschi* (linha 01) para iniciar a discussão de um determinado assunto. Parece fazer uso de um conector de conformidade para relacionar o texto escrito com as leituras realizadas para elaborar seu texto.

O segundo parágrafo do (AI) inicia com o conector *tendo em vista essa posição* (linha 06), 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). O conector *tendo em vista* no texto do (AI) tem a função de explicação ou justificativa, isto é, uma tentativa, de o primeiro ato de fala, ser explicado ou justificado pelo anterior.

Observamos que no texto do (AI) 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 (AI) o emprego do conector *essa* (linha 06) 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”.

Mas podemos dizer que há um estranhamento na conexão, se avaliado pela questão lógico-semântica de estabelecer conexão entre os parágrafos, o conector *essa* (linha 06) não consegue estabelecer uma operação de ligação de base que assegura o agrupamento dos dois parágrafos. Vejamos no excerto 01 que o (AI) 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 (AI) retoma o primeiro por meio do conector *essa* (linha 06), apresenta a seguinte idéia: *utilizaremos vários artifícios para abrangermos essa quebra no preconceito lingüístico, criado pelos então livros didáticos* (linhas 06 e 07). Vimos que não há explicitamente uma relação lógico-semântica, ou mesma discursiva, entre os argumentos que *Marcuschi* propõe e o que (AI) escreve no segundo parágrafo como sendo uma posição colocada pelo autor na citação, uma vez que o primeiro parágrafo do (AI) descreve um ponto de vista de *Marcuschi* e no segundo parágrafo, por meio do conector *essa* (linha 06), (AI) procurou atribuir um posicionamento que não condiz com o assunto anteriormente citado.

Para Adam (2008) os conectores têm a particularidade, relativamente 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. No caso da nossa análise, o conector *conforme* (linha 01) utilizado por (AI) parece ter mais clareza do emprego do que do (AC), ao utilizar o conector *segundo* sem a utilização das aspas. Esses elementos acabam por estabelecer somente uma organização textual global e não mostra que houve apropriação do conhecimento por parte de (AI) e (AC).

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

3. 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. E isso é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua. Entre essas unidades, incluem as indicações de quadros mediadores como: *segundo*, *de acordo com* e *para*.

Percebemos que o (AI) utilizou o conector *conforme diz Marcuschi* (linha 01), se avaliarmos o uso desse conector *conforme* a partir dos apontamentos feitos por Adam (2008) sobre a responsabilidade enunciativa, observamos que o (AI) atribui ao conector uma espécie de introdutor de assunto e utiliza as aspas para marcar o discurso do “outro”. Mostra que citou o trecho da obra de *Marcuschi*, isso parece recair a responsabilidade do dizer, diretamente sobre o autor citado, no caso *Marcuschi*, e não no (AI) que retomou o autor para fundamentar seu trabalho de pesquisa.

Já o (AC) recorre ao conector conformativo *segundo Jean Piaget* (linha 01) e *segundo Skinner* (linha 07) como uma espécie de citação indireta, não utiliza aspas, e faz cópia literal

do trecho citado, conforme verificamos no texto fonte. 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), o (AC) parece tomar para si a responsabilidade do dizer do “outro”, quando na verdade a responsabilidade enunciativa seria dos autores citados. Arriscaríamos em 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 recurso 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. E 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. Então, no uso da citação indireta parece que desempenhamos uma responsabilidade do dizer que não é completamente nossa.

Vejamos nos excertos 01 e 02 analisados, que o (AI) faz uso diferente da modalidade *conforme* do que o (AC) ao recorrer à modalidade *segundo*. O (AI) 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” faz cópia literal do texto, com um aparato que a própria materialidade textual fornece que são os recursos das citações indiretas. Não podemos afirmar que isso seja 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 escrita que dê sustentação para tentar distanciar sua palavra da do “outro”.

Consideramos que os conectores utilizados nos excertos de (AI) e (AC) somente cumprem requisitos textuais de organização estrutural e não atingem o nível lógico-semântico.

4. O “recorta e cola” como representação imaginária de escrita

Na produção acadêmica da atualidade, é raro encontrarmos indícios de filiação simbólica, compreendida como o trabalho de honrar a produção de quem lhe precedeu, visando a dar conseqüência 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.

O “outro” sobre o qual falamos pode ser qualquer forma de sustentação que o texto apresenta como suporte para localizar o leitor do lugar em que se fala. O “outro” que aqui apresentamos são os nomes de autores e conceitos de área que são utilizados como preenchimento de lacunas para sustentação da escrita acadêmica.

Observamos que nos excertos de (AI) 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, sinalizando de que se trata de um aluno sem a própria palavra.

Durante a formação universitária o aluno aprende a utilizar certos conectores como os mostrados nos excertos 01 e 02 de (AI) e (AC) que servem como âncora e não há mostra 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, 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.

5. O paradigma de escrita acadêmica que propomos

Nossa tese é a defesa de que numa produção escrita deve haver uma filiação simbólica, 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.

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, pois além de retomarmos o autor e recobrirmos um conhecimento de área, precisamos organizar um conhecimento com outros significantes que circulam na cultura. Damos uma nova interpretação ao que já foi dito. Isso 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 a formação de um aluno tem de permitir que ele transcenda representações imaginárias de produção do conhecimento, tais como o uso de conectores entre as remissões do discurso do outro entre os parágrafos como um recurso de disfarce do “recorta e cola”.

Há 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). Assim, ao escrever, o aluno 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”: 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.

Referências

- ADAM, J. M. **A lingüística textual**: introdução á 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 lingüística**: equivalência, sinonímia ou reformulação? Tradução de João W. Geraldí. Cadernos de estudos lingüísticos, Campinas: Editora da UNICAMP, n. 8, p. 129-134, 1985.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A Coesão Textual**. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 1999.
- LACAN, Jacques. “O simbólico, o imaginário e o real”. In: **Nomes-do-Pai**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- RIOLFI, Claudia. 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.