

A PARÁFRASE COMO PONTO DE ESTAGNAÇÃO NA ESCRITA ACADÊMICA

PARAPHRASE AS STANDSTILL POINT IN ACADEMIC WRITING

Sulemi Fabiano Campos¹

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

O foco deste artigo é a presença da paráfrase na escrita acadêmica. Estamos entendendo como paráfrase a organização e a reformulação de um conhecimento anteriormente produzido. Tomamos como fundamentação teórica os conceitos de paráfrase de Pêcheux (1997), Fuchs (1985) e Maingueneau (1997A). Consideramos que a paráfrase é um primeiro estágio de escrita, mas não aceitável para ser dado como produção que demanda compreender a relação daquele que escreve com uma filiação teórica. Nosso *corpus* é constituído de textos monográficos de alunos concluintes do curso de graduação em Letras de uma dada universidade pública. Salientamos que a análise dos textos acontece em diferentes níveis, que podem ser de palavras, sentenças, períodos. Propomos uma leitura dos dados numa perspectiva textual/discursiva, não fazendo uma distinção linear entre texto e discurso.

PALAVRAS-CHAVE: escrita acadêmica; paráfrase

ABSTRACT

The focus of this article is the presence of the paraphrase in the academic writing. We understand like paraphrase the organization and reformulation of a knowledge previously produced. We take how theoretical basis the concepts of paraphrase of Pêcheux (1997), Fuchs (1985) and

1 Professora Doutora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso/GETED e integrante do e Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP/USP.

Maingueneau (1997). We think that the paraphrase is a first stage of writing, but it is not acceptable to be given as production that demand understand the relation of that one who writes with a theoretical affiliation. Our corpus is been made up of monographic texts of graduating students from undergraduate program in Letters of a given Public university. We point out that the analysis of the texts happens in different levels, which can be of words, sentences, periods. We propose a reading of the data in a textual/discursive perspective, without doing a linear distinction between text and speech.

KEYWORDS: academic writing; paraphrase

INTRODUÇÃO

Neste artigo, a paráfrase será considerada como recurso para compreendermos em que medida o aluno de graduação, ao longo do processo de escrita, consegue organizar e reformular o conhecimento mobilizado por ele em seus textos. Buscamos contribuir com a aquisição/formação de um olhar mais acurado sobre o texto do aluno. Assim, ao invés de apenas analisá-lo com o objetivo de apontarmos falhas, propomo-nos a avaliar a escrita do graduando a partir dos estudos sobre paráfrases, com o intuito de compreender como circula o conhecimento na universidade e como esse conhecimento reflete-se na escrita dos alunos em formação.

Dentro dos textos dos alunos de Letras, optamos pelos trabalhos cujo foco era a língua portuguesa ou linguística. Quanto aos recursos metodológicos, para uma melhor compreensão do nosso leitor, os textos dos alunos foram enumerados a partir da primeira apresentação dos dados por uma ordem de classificação de aluno (1) e aluno (3), resguardando, assim, a identidade dos sujeitos-alunos escolhidos para compor o *corpus* da pesquisa. Os dados analisados estão transcritos exatamente como foram produzidos, sem qualquer correção. Todos os dados serão analisados tendo como referência a comparação entre o texto fonte, texto dos autores que são citados pelos alunos, e os textos produzidos pelos alunos.

Para este artigo, vamos nos deter na análise de três casos, a partir dos quais faremos uma reflexão sobre a produção do conhecimento na universidade. Cumpre destacar que essa reflexão tem como base os

resultados de pesquisas que vimos desenvolvendo há mais de 15 anos, ao longo de nossa carreira como docente no ensino superior².

1. Discussões teóricas sobre paráfrase

Recorrendo aos conceitos de paráfrases, encontramos vários autores que defendem a proposta de paráfrase como processo de reformulação. Pêcheux (1997) definiu dois elementos constituintes da paráfrase: “base linguística e processo discursivo”. O autor explica que “o processo discursivo passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc, que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada” (p. 161). Ele apresenta a possibilidade de substituição sob duas formas fundamentais: “1^a a da equivalência – ou possibilidade de substituição simétrica (dois elementos substituíveis A e B possuem o mesmo sentido) na formação discursiva considerada; 2^a a da implicação – ou da possibilidade de substituição orientada -, tal que a relação substituição A por B não seja a mesma que a relação de substituição B por A”. (Pêcheux, 1997, p. 164)

Tomando como base a afirmação de que “não há o mesmo no diferente, isto é, formas diferentes significam diferentemente”, (Orlandi, 2001, p. 119), o nosso estudo se debruça sobre o entendimento do que sejam essas formas diferentes de dizer na produção dos graduandos. Investigamos se o que definimos como paráfrase pode ser considerada uma produção de conhecimento

De acordo com Fuchs (1985), os estudos sobre paráfrase centram-se, basicamente, em três abordagens teóricas: a) a paráfrase como equivalência formal entre frases, levando em consideração a veracidade do enunciado, com base em postulados lógicos; b) a paráfrase definida a partir de critérios semânticos entre o enunciado primeiro e o enunciado segundo, compreendidos a partir de uma relação sinonímica e c) a paráfrase apontada como uma atividade de reformulação, considerando-se que tal atividade

2 Algumas 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.

varia segundo os sujeitos e a situação em que a atividade parafrástica é produzida.

Segundo a autora, muitos linguistas formalistas, mesmo recusando o critério da identidade de valores verdade, retomam da lógica a ideia de tratar a paráfrase em termos de equivalência: duas paráfrases são equivalentes na medida em que compartilham uma propriedade comum. Assim, deve-se estabelecer as famílias de enunciados que, em língua, são equivalentes, isto é, dos quais o linguista pode descrever o parentesco sintático e que ele postula terem “o mesmo sentido”.

Já a segunda abordagem repousa sobre a ideia de uma identidade da “ideia principal” e de diferenças de “ideias acessórias”, ou um núcleo semântico de partida comum sobre o qual se anexam semantismos diferenciais, que modulam diversamente o núcleo de partida. Fuchs (1985) ressalta que a identidade referencial é uma condição necessária, mas não *suficiente* da sinonímia, pois pode referir-se a um mesmo objeto ou estado de coisas semanticamente divergente e até contraditório. Assim, é necessário que não só o referente denotado, mas também o sentido denotativo de base seja idêntico.

O principal problema levantado pela autora tanto na abordagem em termos de equivalência formal como de sinonímia semântica está no fato de tratarem a paráfrase como uma propriedade intrínseca de grupos de enunciados, relação virtual na língua, e não como uma relação atualizada no discurso; uma abstração feita a toda consideração sobre a prática linguística concreta dos sujeitos. Ao contrário, a tradição retórica e literária aborda a paráfrase no plano do discurso, como uma atividade efetiva de reformulação pela qual o locutor restaura (bem ou mal) o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto-segundo.

Neste aspecto, levam-se em consideração explicitamente os parâmetros ligados ao locutor e à situação particular de discurso, pois se trata de estudar os tipos de reformulação a adotar em função do contexto e das circunstâncias. É este o ponto das abordagens da paráfrase nas perspectivas enunciativas, discursivas e pragmáticas.

Por outro lado, Maingueneau (1997) mostra que a paráfrase tem relação com as operações metadiscursivas, pois:

Diante da atividade de parafraseagem, a AD adota um ponto de vista que vai ao encontro das representações que os usuários fazem espontaneamente. Para estes últimos, **parafrasear consiste em colocar-se em uma posição de exterioridade relativa face à seqüência de seu próprio discurso**; nessa concepção ‘a presença de um marcador de reformulação parafrástico conduz à conclusão de que existem problemas ou obstáculos à comunicação. Por um lado, **a reformulação parafrástica é um meio de superar estes obstáculos [...] em tudo o que depende da compreensão, das hipóteses dos interlocutores, quanto aos conhecimentos ou às capacidades intelectuais dos outros**, as suposições que fazem sobre o conhecimento partilhado, etc.; por outro lado, existem problemas que resultam das relações que os interlocutores estabelecem entre si, das atitudes de uma face ao outro, e das ameaças potenciais para suas faces positivas ou negativas que qualquer ato comunicativo constitui’. [...] **A parafraseagem aparece em AD como uma tentativa para controlar em pontos nevrálgicos a polissemia aberta pela língua e pelo interdiscurso**. Fingindo dizer diferentemente a ‘mesma coisa’ para restituir uma equivalência preexistente, a paráfrase abre, na realidade, o bem-estar que pretende absorver, ela define uma rede de desvios cuja figura desenha a identidade de uma formação discursiva. (Maingueneau, 1997, p. 96, grifos nossos.)

Esse procedimento de parafraseagem é bastante presente na escrita acadêmica. Trata-se de um tipo de incorporação das referências das leituras feitas para embasamento teórico dos trabalhos acadêmicos. 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.

2. Análise de textos produzidos por alunos da graduação em Letras

Envolvidos nesse contexto, discutimos o conceito de paráfrase na utilização da escrita acadêmica. Não propomos aqui nenhuma reformulação desses procedimentos, buscamos somente questionar o uso excessivo desses recursos na escrita dos alunos e não, por exemplo, o grau de paráfrase de um determinado texto. Enfim, analisamos os dados com o objetivo de compreendermos a atual realidade da produção e apropriação do conhecimento na universidade, especificamente no curso de Letras.

Apresentamos, na sequência, um exemplo de paráfrase utilizada no texto de um aluno concluinte da graduação em Letras:

Aluno (1) - **Acabam contribuindo com uma educação que leva os jovens para uma falsa realidade**, influenciando os alunos a se alienarem e permanecerem com conhecimentos de lugares de senso comum e **atitudes um pouco críticas** em relação à sociedade. (p. 32, grifos nossos)

Bonazzi e Eco (1972), [...] afirmam que a seleção dos textos de leitura para o ensino elementar trata de questões como a família, a pátria, a linguagem e o trabalho, entre outros, de “maneira falsa, grotesca, risível”, e, deste modo, **“educam os jovens para uma falsa realidade**, enchem sua cabeça com lugares comuns, com coisas chãs, com **atitudes não críticas”**. (Britto, 2000, p. 251, grifos nossos)

Nessa comparação entre o texto produzido pelo aluno (1) e o do autor lido por ele, verificamos que há uma interpretação determinativa. Para o aluno, a evidência já está pré-dada “Acabam contribuindo” quando no texto do autor há uma interpretação explicativa “Bonazzi e Eco afirmam”. Estruturalmente, o impasse se resolveria pelo uso da citação, outra característica formal do texto acadêmico. Como pontuamos, no trecho retirado da obra de Britto (2000) há, primeiramente, o uso da citação indireta “Bonazzi e Eco (1972) [...] afirmam que a seleção dos textos de leitura para o ensino elementar” e, num segundo momento, o autor faz uso da citação direta, “maneira falsa, grotesca, risível” e “educam os jovens para uma falsa realidade”.

Se compararmos esse trecho com o que o aluno (1) escreveu como sendo similar, notamos um apagamento dos sujeitos enunciadores marcados pelo nome dos autores, pois o aluno (1) escreve: “acabam contribuindo com uma educação que leva os jovens para uma falsa realidade”. Assim, não é marcada no texto a voz do “outro”. Trata-se do que caracterizamos como uma indeterminação, o aluno (1) marca estruturalmente o sujeito gramatical da oração, sem dizer quem realmente diz “que a seleção dos textos de leitura [...] educam os jovens para uma falsa realidade”, como se o leitor fosse seu cúmplice ou soubesse quem foi o sujeito que disse “acabam”.

Nessa indeterminação, consideramos haver mais uma verificação de que os alunos escrevem sob o ponto de vista de uma explicação, pois no apagamento do uso das aspas e na citação da fonte o sujeito se inscreve numa outra formação discursiva diferente da utilizada pelo autor. Avaliamos esse distanciamento no que se refere à localização das informações “fontes”. A nosso ver, trata-se de uma amostragem da reprodução textual.

Buscamos respaldo nas teorias da semântica para analisarmos o emprego da negação nos textos do aluno (1) e do autor. A expressão de Bonazzi e Eco (1972) citada por Britto (2000) é: “atitudes não críticas”; já a expressão correspondente no texto do aluno (1) é “atitudes um pouco críticas”. Sabemos que existem várias formas de negar e, conforme o uso das expressões, há alteração de sentido. Portanto, nem sempre o “não” nega o sentido da negação posto no enunciado. No exemplo analisado, há uma afirmação por trás de uma negação, quando o sujeito enuncia “atitudes não críticas” está parcialmente afirmando que as “atitudes não são críticas”, pois o enunciador afirma a atitude e nega o seu valor de criticidade.

Neves (2000), em seus estudos gramaticais, afirma que a negação é tida como algo que atua no nível sintático-semântico, no interior do enunciado, bem como no nível pragmático. Para essa autora, o fenômeno da negação é ainda “um processo formador de sentido”, que age como “instrumento de interação dotado de intencionalidade”.

Nessa linha, pode-se ainda apontar a expressão *um pouco* e contrastá-lo com *pouco*. O primeiro elemento tem valor de uma quase afirmação, enquanto o segundo tem valor de quase uma negação, uma restrição que mostra que:

A explicação que acaba de ser proposta para dar conta dos efeitos de sentido diferentes de *pouco* e *um pouco*, mesmo se se assemelhar, à primeira vista, à de Pottier, tem sobre ela algumas vantagens, que se relacionam especificamente com a utilização da noção de pressuposição. Reconhecendo-se, em língua, apenas uma diferença de quantidade entre *pouco* e *um pouco*, diferença que é necessariamente bastante fluida, tem-se dificuldade de compreender que os efeitos de sentidos obtidos na fala sejam radicalmente distintos, e que o simples fato de empregar as duas expressões as faça encaminharem-se em direções diametralmente opostas. Tal dificuldade desaparece em nossa interpretação, pois na distinção entre posto e pressuposto permite estabelecer, desde o nível lingüístico, uma separação radical entre *pouco* e *um pouco*. De fato, quando se olha o que põem, essas duas expressões dependem de categorias semânticas diferentes: *pouco* pertence à categoria da limitação, do mesmo modo que os diferentes tipos de negação; *um pouco*, por sua vez, pertence à categoria da posição, do mesmo modo que a afirmação e os diferentes reforços da afirmação. (Ducrot, 1972, p. 211-212, grifos do autor)

Logo, constatamos que se substituíssemos a expressão “atitudes não críticas” por “atitudes *pouco* críticas” haveria uma aproximação na mesma incidência de negar em um grau mais baixo em uma escala de argumentos. O que se pode compreender é que *um pouco* delimita o limite de afirmação, enquanto *pouco* restringe a negação. A oposição não marca aqui uma diferença de grau, mas uma divergência radical. O enunciado “atitudes pouco críticas” está quase perto da negação, enquanto o segundo, “atitudes um pouco críticas”, de uma afirmação.

Observamos que, por um lado, o autor generaliza a negação, já que esta incide sobre a atitude, sendo o mesmo que dizer “não há criticidade na atitude”; por outro lado, temos o aluno (1) que nega a generalização ao colocar a negação numa escala de argumentos, “um pouco crítica” é como se dissesse “há um pouco de crítica”. Os textos entram na ordem do

modalizar e do generalizar pelas palavras, que são características do texto acadêmico. Entretanto, podemos dizer que o uso feito por este aluno não pode ser analisado como estratégia de deslocamento de sentido entre o texto primeiro e o texto segundo.

Para um leitor menos atento, talvez não haja nenhuma alteração de sentido na substituição de “atitudes não críticas” por “atitudes um pouco críticas”. Porém, como foi exposto, há uma diferenciação entre as expressões; o que aponta para uma paráfrase calcada numa compreensão limitada do texto lido pelo aluno.

Utilizamos a palavra limitada no sentido de não autorizada. No nosso entender, o aluno (1) não se autoriza a fazer afirmações porque na literalidade do texto ele não ocupa um lugar de sujeito do dizer, outorgando, assim, a palavra ao outro, a um sujeito que poderia ser responsável pelo dizer.

Em síntese, distinguimos o seguinte movimento entre o texto produzido pelo aluno (1) e pelo autor Britto: a) paráfrase de equivalência entre os textos analisados; b) o aluno (1) procura em alguns momentos eliminar os sujeitos da enunciação indicados no texto do autor; c) desaparecimento das aspas que Britto utiliza para a citação direta de Eco e Bonazzi e d) alteração de sentido do texto de Eco e Bonazzi.

De outro trecho do texto do aluno (1) depreendemos um exemplo do que Fuchs (1985) definiria aparentemente como paráfrase a partir de critérios linguísticos entre enunciados compreendidos a partir de uma relação sinonímica. Observemos mais de perto o que o texto tem a nos dizer:

Aluno (1) - Mesmo com o **surgimento** de algumas **produções didáticas** que **tentam trazer um perfil mais moderno**, que considera as diversas pesquisas linguísticas em relação ao ensino de língua, não **percebem** nenhuma evidência de **mudança substancial ao ensino de língua materna**. (p. 32, grifos nossos)

E, ainda que as produções mais **recentes** de **livro didático** tenham **mostrado** a preocupação de **incorporar** novas linguagens e um perfil **mais moderno**, assim como **valorizar tratamentos considerados politicamente**

corretos de temas sociais, não **há** evidências de que tenha havido **mudanças substanciais**. (Britto, 2000, p. 252, grifos nossos)

Essa ocorrência nos mostra que o aluno (1), ao parafrasear o texto de Britto, estabelece um jogo de equivalência sinonímica entre seu texto e o texto fonte. No primeiro momento, se avaliarmos o contexto empregado, temos uma relação de sentido entre algumas expressões que parecem correspondentes. No segundo momento, isso que se tem como correspondente passa a alterar o sentido, provoca outro significado, um deslocamento de sentido. No texto do aluno (1), na tentativa de estabelecer uma correspondência de significação entre os textos, ele escreve “surgimento” para substituir “recentes”. Imaginemos um contexto em que alguém enuncie: (a) “surgiu uma produção didática sobre este assunto” ou (b) “esta produção didática sobre este assunto é recente”. Há uma alteração de sentido ao substituir “surgiu” por “recente”: em (a) interpreta-se como se antes não existissem “produções didáticas” sobre aquele determinado assunto, o que nos remete à esfera da “unicidade”, já em (b) o termo “recente” leva-nos à ideia de que existem outras “produções didáticas” além da mencionada, mas que esta é a mais nova entre tantas publicações que discutem sobre aquele determinado assunto. Temos então a ruptura da ideia de “único”.

Em nossas análises consideramos que essa atitude do aluno (1) parece ser uma indicação explícita de contraposição ao que está escrito no texto utilizado por ele como base. Mas esse dado mostra-nos muito mais, pois se trata de uma tentativa de apoiar-se no texto e não de dizer outra coisa que não esteja autorizada, justamente o que procuramos anteriormente demonstrar: há um jogo textual entre os processos de modalização e de generalização que fica marcado entre as formações discursivas e ideológicas que o aluno (1) e o autor ocupam. Talvez seja mais indicado, então, apontarmos para uma insegurança na leitura e na transposição do texto lido para seu próprio trabalho, uma marca explícita do controle da evidência.

Observamos ainda nesse trecho novamente a inversão da generalização e da modalização entre o texto do aluno (1) e do autor. O aluno (1) escreve “tentam trazer um perfil mais moderno” enquanto diz Britto “tenham

mostrado a preocupação de incorporar novas linguagens e um perfil mais moderno”, verificamos que enquanto o autor generaliza uma afirmação, o aluno (1) modaliza o seu dizer, o que nos parece é que o texto vai sendo montado a partir desse jogo textual entre o aluno (1) e o autor Britto. O uso da modalidade nesse jogo textual, entre o aluno (1) e o autor, também corresponde a que:

A expressão da subjetividade de um enunciador que assume com maior ou menor força o que enuncia, ora comprometendo-se, ora afastando-se, seguindo normas determinadas pela comunidade em que se insere. A isso não escapa o discurso científico, mesmo que se caracterize pelo uso de meios linguísticos capazes de “fazer crer” na imparcialidade e neutralidade da pesquisa. (Coracini, 1991, p. 113)

Notamos a tentativa de aproximação entre o texto do autor e o do aluno (1) ao analisar os enunciados “valorizar tratamentos considerados politicamente corretos de temas sociais” e “considera as diversas pesquisas linguísticas em relação ao ensino de língua”. Conforme o descrito, o autor não especifica quais são os “temas sociais” tratados em seu trabalho, ao passo que o aluno (1) descreve esses “temas sociais” como “pesquisas linguísticas em relação ao ensino de língua”. O que aproxima o texto do autor da discussão feita pelo aluno (1) em seu objeto de pesquisa é a indefinição do termo utilizado pelo autor como: “temas sociais”.

Consideramos esse jogo textual na escrita do aluno (1) como uma característica da paráfrase, tornando-se um problema para a escrita e, por isso, merecedora de mais atenção durante o curso. Atestar ao aluno (1) uma produtividade pode ser importante para tratarmos do que ocorre na leitura em si, mas não chega a explicar sua relação com a escrita e o conhecimento, porque não há apropriação.

Não percebemos uma decisão mais explícita da escrita entre os textos do aluno/autor, isso resulta na escrita de um texto frágil, uma vez que somente trabalha a escrita no “domínio do pensamento”, a partir de pontos de estabilização como um sujeito que procura compreender o texto

em sua estrutura, ou melhor, pelo jogo estabelecido entre a alternância de palavras, como o fato analisado entre o uso da modalização e generalização.

Passamos para análise do texto do aluno (2) para observamos outro tipo de escrita que pode ser utilizado como paráfrase de equivalência. Na escrita do aluno encontramos a utilização da palavra do outro numa espécie de inversão da voz passiva para a voz ativa:

Aluno (2) A formação ideológica é quem governa o discurso. A uma formação ideológica, necessariamente, estão interligadas uma ou várias formações discursivas e são essas formações discursivas que, em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determinam o que pode ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada. (Brandão, p. 38)

Constituindo o discurso um dos aspectos materiais de ideologia, pode-se afirmar que o discurso é uma espécie pertencente ao gênero ideológico. Em outros termos, a formação ideológica tem necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas. Isso significa que **os discursos são governados por formações ideológicas**. São as formações discursivas que, em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determinam “o que pode e deve ser dito” a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada. (Brandão, 1998, p. 38)

Percebemos na análise dos enunciados que o aluno (2) tem dificuldade até de passar o enunciado da voz passiva para voz ativa. Ele coloca “A formação ideológica (**é quem**) governa o discurso” e a autora escreveu “Os discursos são governados por formações ideológicas”. Enfocamos o uso desse recurso de transformação da voz ativa para voz passiva como uma forma de tentativa de escrita, que serve para mascarar uma cópia literal do que foi escrito pelo autor. Tal uso também pode ser visto como uma tentativa de fazer uma paráfrase. Entretanto, a essa inversão modifica o

sentido do texto, já que nem sempre a passagem do sujeito paciente para objeto direto terá o mesmo valor semântico no uso. O aluno (2), no intuito de produzir conhecimento, lança mão deste artifício copiando as palavras em outra voz.

No próximo exemplo, mostramos como geralmente aparece a paráfrase nos textos dos graduandos: o aluno que consulta determinada obra e não marca a fonte do texto lido.

Começamos pelo trabalho do aluno (3) e comparamos com um trecho da autora Orlandi (1999, p. 35)

Aluno (3) - Para falar de esquecimento, Pêcheux fez duas distinções: Em primeiro lugar explicitou o esquecimento ideológico, que **é da instância do inconsciente**, pelo qual o sujeito pensa ser a origem daquilo que diz, instituindo o assujeitamento, ou seja, **a ilusão de autonomia do sujeito, como se suas palavras estivessem sendo pronunciadas pela primeira vez e pudessem significar somente aquilo que ele quer**. Este seria o esquecimento nº 1, que é identificado na Análise de Discurso como a ilusão de onipotência do sujeito. Em segundo lugar identificou o esquecimento nº 2, que **produz no sujeito a ideia de que há uma relação direta entre o pensamento**, sentimento denominado na Análise de Discurso de estabilidade referencial, **que dá origem à ilusão de transparência do sentido, criando no sujeito a impressão de que aquilo que ele diz só pode ter aquele sentido e não outro**. Esta é a **ilusão referencial ou ilusão de onipotência do sentido**. (grifos nossos, p. 16)

O esquecimento número dois [...] **produz em nós a impressão da realidade do pensamento**. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito

com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. Ela estabelece uma relação “natural” entre palavra e coisa. [...] O esquecimento número um, também chamado esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes. (Orlandi, 1999, p. 35, grifos nossos).

Notamos que o aluno (3) faz uma inversão na organização da estrutura ao parafrasear o texto da autora. Ele inicia seu texto explicando o “esquecimento nº 1” e a autora pelo “esquecimento número dois”, assim como está definido na obra de Pêcheux (1975). Nessa ocorrência, o aluno (3) oculta que seu trabalho se fundamentou na autora Orlandi, pois citou somente o nome de Pêcheux. O texto do aluno (3) só traz a marca do texto fonte sem a data da publicação “Para falar de esquecimento, Pêcheux fez duas distinções”. Portanto, escreve como se tivesse lido o próprio autor e omite a fonte consultada na qual se baseou para escrever seu texto. Ao consultar a bibliografia inserida no final do trabalho do aluno (3), vemos que consta somente a referência da obra de Orlandi (1999), autora que se fundamentou na obra de Pêcheux (1975) para definir o termo “esquecimento”. Observemos dois exemplos no texto do aluno (3):

Aluno (3) - o esquecimento ideológico, que **é da instância do inconsciente.**

esquecimento ideológico: **ele é da instância do inconsciente.** (Orlandi, 1999, 35)

Aluno (3) - produz **no sujeito a ideia** de que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo.

produz **em nós a impressão** da realidade do pensamento, a linguagem e o mundo. (Orlandi, 1999, 35)

O aluno (3) procurou se distanciar do texto fonte ao substituir “no sujeito a ideia” por “em nós a impressão”. Nisso temos a paráfrase que podemos chamar de sinonímia, pois o aluno (3) altera a palavra “sujeito” por “nós”, e a palavra “ideia” por “impressão”.

3. Reflexões sobre o uso da paráfrase

Entendemos que escrita acadêmica não deve ser reduzida somente à utilização de paráfrase, ela precisa apresentar características explícitas de apropriação do conhecimento e ultrapassar a incorporação do discurso do “outro”.

Acrescentamos que há um ponto positivo no ato de parafrasear: faz parte da pesquisa acadêmica o aluno conhecer o estado da arte do tema estudado. Isso é essencial para que ele saiba o que já se produziu a respeito. A partir dessa abordagem, ele deve fazer suas descobertas. Entretanto, o uso da paráfrase, conforme mostramos por meio das análises dos textos produzidos pelos graduandos, não deve ser o único recurso utilizado pelos alunos, principalmente na parte de análise dos dados, em que se percebe que os dados são colocados somente para sustentar ou validar o que os autores já falaram.

Diante dessas indagações, mais uma vez, reforçamos que este trabalho não avalia se os alunos são ou não autores dos textos por eles produzidos, mas busca observar que a escrita dos trabalhos considerados científicos, em sua maioria, não ultrapassa a paráfrase.

Essa constatação foi feita após análise dos dados e da observação em nossas experiências como professora no ensino superior. É perceptível na escrita dos alunos uma ausência de apropriação do conhecimento, conhecimento este que aparece somente no aspecto formal do texto, ou seja, na incorporação de termos específicos de áreas.

Por outro lado, podemos considerar que isso também possa ser um reflexo das aulas ministradas na universidade, as quais são conduzidas por meio de um discurso pronto, acabado, sem aberturas para investigações que possibilitariam ao aluno iniciar o processo da reformulação de um conhecimento para chegar à apropriação. Conforme Ribeiro (2005) apresentou como resultado de sua tese de doutoramento:

No percurso de análise da aula, mostramos que esta se desenvolve com base num jogo de vozes: a voz do conhecimento, a voz do professor mediador da relação entre conhecimento e aluno e a voz do aluno que se posiciona na base da escala hierárquica desse jogo de vozes. A nosso ver, essa relação hierarquizada está intimamente vinculada à distribuição do conhecimento, ou seja, assimetria existente entre professor e aluno diz respeito à relação que professor e aluno mantêm com o saber: no processo de transmissão do conhecimento o texto teórico, resultado do conhecimento produzido, exerce uma diretividade sobre a forma de organização do discurso de sala de aula. Nesse sentido é que Batista (*op. cit.*, p. 68) afirma que *esse objeto é, ao mesmo tempo, um objeto de ensino e um referente de discurso*, na medida em que ele é retomado, objetivado continuamente. Por essa via, o professor, enquanto mediador desse conhecimento e de acordo com representações que tem do conteúdo que pretende ensinar, do aluno e de si mesmo, faz retomadas e fixa certos conteúdos e não outros. Nesse processo de mediação e pela relação que professor e aluno mantêm com o saber, instaura-se uma relação assimétrica orientada pelo domínio (ou não) do conhecimento. (Ribeiro, 2005, p. 245-246)

Notamos que o texto do aluno é ancorado em outros textos por meio de terminologias teóricas, usadas mecanicamente, como uma salvaguarda de escrita e não apresenta uma compreensão conceitual teórica nas análises dos 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.

Nas análises apresentadas no nosso trabalho, mostramos alguns procedimentos constantes em textos produzidos por graduandos. Os dados parecem sugerir uma orientação para escrita do seguinte tipo: em depoimentos sobre as orientações para a escrita de trabalhos na universidade,

alunos revelam que, diante da dificuldade de escrita, professores às vezes chegam a sugerir o próprio texto para que o aluno faça uma paráfrase; outros chegam a ensinar a conhecida fórmula de como escrever um capítulo teórico: copiar um texto tal qual o autor escreveu e depois recheá-lo com as próprias palavras. Também existem aqueles que lançam mão de facilidades como tomar textos resenhados disponíveis na *WEB*; baixam alguns desses arquivos e se propõem a costurar textos, quando não transpõem integralmente trechos para os trabalhos, sem as devidas indicações.

Podemos considerar esses procedimentos como exercício de aprendizagem de escrita, mas não como produção do conhecimento. O que temos percebido é que para além de a paráfrase ser um momento do aprendizado da escrita, tem se tornado, cada vez mais, parte de uma cultura escrita própria do meio acadêmico. Para Barzotto (2005), “a incorporação de um texto em outro feita de forma repetidora ou parafrástica, protegida pelos postulados também repetidos, parafraseados” não pode ser considerada produção do conhecimento. Ou seja, ao aceitarmos o postulado de que a paráfrase consiste em um momento do aprendizado, esta aceitação amplia o alcance deste enunciado para vários outros momentos da escrita, causando problemas para a ideia de produção acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, M. H. N. Introdução a *análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.
- BARZOTTO, V. H. Leitura e Produção de Textos: Limites e relações intersubjetivas. In: CALIL, Eduardo (Org). *Trilhas da Escrita: autoria leitura e ensino*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas – São Paulo: Mercado das Letras, 2000.
- CORACINI, J. C. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas: Pontes, 1991.
- DUCROT, O. *Princípios de Semântica Linguística: dizer e não dizer*. Tradução de Carlos, Rodolfo Ilari e Rosa Attié Figueira. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

FUCHS, C. *A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação?* Tradução de João W. Geraldi. Cadernos de estudos linguísticos, Campinas: Editora da Unicamp, n. 8, p. 129-134, 1985.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1999.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Orlandi *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

RIBEIRO, N. B. *Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade: esferas do político, do científico e do ensino*. Tese de doutoramento. Campinas: IEL/UNICAMP, 2005.