

## O DISCURSO UNIVERSITÁRIO E SUA CONSTRUÇÃO

Maria Cecília Pérez de Souza e Silva

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

1. "O discurso universitário aparece como um discurso que instaura (...) uma interlocução contratual e coercitiva". Essa afirmação de Bouacha (1984), assim como a de outros autores<sup>1</sup> estão centradas, de modo geral, no discurso do professor. E o do aluno? É sobre a construção desse discurso que vou me deter no presente artigo, procurando responder às seguintes perguntas: Como o aluno constrói seu discurso? Que consciência ele tem dessa construção?

Parto do pressuposto de que, antes mesmo que o aluno enuncie seu discurso, um certo número de restrições genéricas circunscrevem aquilo que ele vai dizer (Maingueneau 1987). Tais restrições devem ser vistas no quadro de uma abordagem dialógica do discurso, que parte da compreensão da linguagem como forma de interação social com o outro, quer sob a forma de um interlocutor empírico ou virtual, quer sob a forma de discursos outros que se inscrevem no próprio discurso; o dialogismo, portanto, passa a ser uma condição constitutiva do sentido (Authier 1982).

Esses pressupostos teóricos nos levam a hipotetizar que o aluno situa o seu discurso em relação ao discurso do outro, afim compreendido não só o professor, seu interlocutor imediato, mas, também, um certo número de discursos construídos na e pela comunidade acadêmica.

Tal discurso está delimitado, neste artigo, aos projetos de pesquisa de vinte pós-graduandos, mestrandos da área de Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que freqüentaram, durante um semestre, o curso de extensão "Português Instrumental: Redação do Discurso Acadêmico", curso este que visa a desenvolver habilidades necessárias à redação de projetos de pesquisa e de dissertações. Justifica-se tal delimitação por ser este um tipo de texto bastante presente no cotidiano dos pós-graduandos e por refletir, de modo bastante acentuado, as coerções da instituição universitária.

Além do trabalho com o corpus, procedi à elaboração e análise de um questionário, respondido por doze dos vinte pós-graduandos, com a finalidade de conhecer algumas das condições de produção dos projetos de pesquisa.

## 2. Como o Aluno Constrói o seu Discurso?

Pode-se dizer que o discurso universitário apresenta, quanto à questão da heterogeneidade, do lugar do outro, um funcionamento discursivo bastante típico: a imagem global do texto (bibliografia, notas, eventuais anexos) e a tipografia (incisos, parênteses, aspas) já indicam essa heterogeneidade. No entanto, uma análise mais refinada do discurso do aluno nos permitiu inventariar, sem pretender quantificar, diferentes formas a nível do dialogismo mostrado, isto é, da representação que um discurso permite de si mesmo, de sua relação com o outro, do lugar que ele lhe atribui explicitamente, designando, através de um conjunto de marcas lingüísticas, os pontos de heterogeneidade<sup>2</sup> (Authier 1985).

2.1. No discurso do aluno, tais formas aparecem distribuídas em um contínuo, que vai desde a heterogeneidade atribuída, individualmente, nominalmente, até àquela global, anônima. As citações efetivas do discurso do outro aparecem através das várias formas do discurso relatado com verbos de *dizer*, que, ora introduzem o objetivo do autor, como *declarar* e suas variantes (i) e (ii), ora escrevem o ato de fala subjacente ao objetivo, como *explicar, propor, refutar...* (iii) e (iv).

(i) Já é tempo, conforme *declara*<sup>3</sup> Marques, de o professor tomar consciência do fato e rever a prática pedagógica.

(ii) *Afirma* Maquiavel que quando os Estados conquistados estão habituados a viver com suas próprias leis e em liberdade existem três maneiras de conservá-los.

(iii) Os Goncourt (Edmond e Jules de Goncourt) *explicam* então como o século XVIII tornou-se uma época onde o romance e o teatro floresceram mas não a História.

(iv) Porém Beluzzo *refuta* o autor, acrescentando que as raízes do "milagre" podem ser encontradas na política estabilizadora implantada nos anos anteriores.

Muitas vezes o ato de fala subjacente aos objetivos propostos aparece através do verbo *colocar*, que funciona como um verdadeiro curinça dos verbos de *dizer*, neutralizando diferentes atitudes do locutor.

(v) Nesse sentido Davidoff Cruz *coloca* (=afirma) que durante o ciclo expansivo, as importações de bens intermediários e de capital se ampliaram.

(vi) Locke, que é considerado o precursor do liberalismo burguês, indo contra Hobbes, *coloca* que (=refutando Hobbes) durante o ciclo expansivo as importações de bens intermediários e de capital se ampliaram.

Ora, de acordo com o verbo escolhido para introduzir o discurso relatado, toda a interpretação da citação é afetada<sup>4</sup>, o que nos leva a hipotetizar que a opção pelo curinga *colocar* indica não só um traço de oralidade no escrito<sup>5</sup>, como uma estratégia de homogeneização do discurso, visto que o locutor procura anular os diversos tipos de pressupostos (valor de verdade do enunciado, maior ou menor segurança do locutor quanto à opinião expressa, etc.) veiculados pelos diferentes verbos de *dizer*.

2.2. Entre as outras formas que, suspendendo localmente a enunciação, marcam uma distância em relação a um ponto do discurso, introduzindo pontos de heterogeneidade, encontramos no discurso do aluno: o uso de fórmulas como *segundo "X" / de acordo com "X"* (vii), a citação nominal do outro, acompanhada da citação da obra (viii), a explicitação do outro nominalmente entre parênteses (ix) e a designação do outro através de um adjetivo derivado de seu nome e/ou de vários nomes pertencentes a um mesmo domínio (no exemplo (x)), o domínio da Filosofia.

(vii) Segundo Rousseau, a liberdade se encontra na vontade geral, que é representada pela lei.

(viii) ... para o desenvolvimento da presente proposta tomamos como referência básica os estudos de Cardoso Ruth "Movimentos Sociais Urbanos: Balanço Crítico", Machado da Silva e Ribeiro "Paradigma e Movimento Social..."

(ix) Trabalhos anteriores realizados com escolares na Suécia (Axelson - 1981 - 1985) e no Brasil (Bevilacqua, 1978; Costa, 1986) revelam que uma certa porcentagem de crianças apresentam perdas auditivas em freqüências isoladas que podem ser atribuídas à exposição a ruídos fortes.

(x) O texto lacaniano oferece, de acordo com o arcabouço de sua teoria, uma rede de significantes que estabelecem traços com a história (1953-1967) e que apontam para o futuro de sua teoria, para outros discursos, por exemplo: Foucault, Sartre, Heidegger, Hegel.

Ainda entre as formas de citação nominal, observamos, em alguns dos projetos, uma "representação" da interação sob a forma de segmentos, em oposição ou em aproximação, como em:

(xi) Ward se dedica basicamente à questão do diagnóstico diferencial do D.A.I.R. (deficiência auditiva introduzida pelo ruído) (...) já Melnick tem como principal preocupação tratar da conservação auditiva nas indústrias (...) em relação à classificação de D.A.I.R... Os dois autores dividem os efeitos do ruído sobre a audição em três categorias...

Cabe-nos aqui perguntar: como essas marcas de heterogeneidade remetem a estágios de conhecimento, à imagem que os alunos querem dar de si mesmos? Parece que o emprego do nome próprio ou de seu derivado acabam se tornando um argumento de autoridade, porque não se está designando um indivíduo empírico, inscrito na realidade, mas um indivíduo "posicionado" em um microcosmo particular, o domínio ao qual ele pertence (Moirand 1988).

2.3. Ao lado dessa heterogeneidade, nominalmente marcada, encontrei nos projetos de pesquisa dos alunos alusões ao outro, através de termos genéricos precedidos do artigo definido *o* (xii-xiv) e, também, incorporações do outro, indeterminado e sem marcas aparentes no fio do discurso (xv-xvii).

(xii) Os fonoaudiólogos mostravam o aumento da incidência de perda auditiva neuro-sensorial devido a sons fortes em adolescentes.

(xiii) A Filosofia da Educação nos mostra que existe uma defasagem entre teoria e prática...

(xiv) O Modernismo encarregou-se de destruir os discursos edificantes que se prestavam à ilustração.

(xv) O Congresso Agrícola, que se reuniu em fins do Império, surge atualmente em vários trabalhos sob a forma de nota ou ilustração, surgindo neste trabalho como um dos pontos base para o desenvolvimento do problema central.

(xvi) Sendo assim, não se consideram apenas, como *em outros trabalhos*, as dificuldades dos ex-presidiários e os problemas que estes trazem para a sociedade...

(xvii) Tem-se criticado com muita freqüência dentro do *âmbito universitário* e fora dele a dificuldade de leitura e compreensão da obra do psicanalista francês Jacques Lacan...

Os termos genéricos -- reenviando, seja a um domínio/disciplina (*A Filosofia da Educação*), a uma corrente teórica ou literária (o *Modernismo*) ou a um grupo de profissionais (*Os fonoaudiólogos*) - referem-se a idéias gerais emprestadas globalmente de vários *trabalhos/outros trabalhos*, que circulam em um espaço bastante amplo: o *âmbito universitário*. De fato, muitas vezes, os projetos dos mestrandos não se referem a trabalhos específicos, mas a idéias emprestadas globalmente de certos especialistas e atribuídas ao conjunto do grupo acadêmico como se, em nome do discurso universitário, se procurasse indeterminar os textos-fonte e/ou colocar em discussão um domínio ou uma corrente anonimamente designados.

2.4. Podem, também, ser designados como "outros" em relação ao discurso, vindo interferir nele sob a forma de pontos de heterogeneidade, as palavras ou expressões aspeadas que, em alguns casos, têm a particularidade de acumular "menção" e "uso"<sup>6</sup> como em (xviii), onde a palavra "vergonha" é ao mesmo tempo mostrada, marcada como estranha e integrada à seqüência do enunciado.

(xviii) Assim como a sociedade sofre mudanças, esta regra de proibição, esta filosofia da "vergonha" e esta linguagem do sofrimento e do sublime fez com que houvesse uma metamorfose do sujeito atuante: a mulher.

As aspas são o traço de uma operação metalingüística local de tomada de distância, isto é, uma palavra ou um sintagma são atribuídos no curso do discurso a um outro espaço enunciativo, cuja responsabilidade o locutor não quer assumir, embora lhe permita comentários críticos (Authier 1981):

(xix) Neste grupo, as medidas serão realizadas em situações de "surpresa", em momentos em que as crianças e jovens estejam se utilizando desses aparelhos com um critério próprio de volume que consideram "normal".

Colocar entre aspas não significa dizer explicitamente que certos termos são mantidos à distância, significa mantê-los à distância e, realizando este ato, simular que é possível fazê-lo. As aspas constituem, então, um sinal construído para ser decifrado por um destinatário (Maingueneau 1987), cujo ponto de vista é incorporado e determina o processo discursivo. É o caso de algumas ocorrências que estão de certa forma presentes no discurso universitário, como mostram os trechos a seguir (xx) e (xxi), nos quais a interpretação das palavras aspeadas passa por uma especificação da alteridade à qual elas reenviam em função de seu contexto discursivo, ressaltando, por exemplo, as palavras escritas em outra língua, como em (21).

(xx) ... deslocar o "estilo" da Retórica e enfocá-lo segundo a semiose psicanalítica, por si só justificam o empenho da pesquisa.

(xxi) Imagens da mulher na literatura do século XVIII: a "soubrette", a cortesã, a devota, a "petite marquise", a mulher de classe popular, a inocente, a virtuosa, a mãe de família...

O valor semântico das aspas e o interesse que representam para a pesquisa estão ligados à particularidade que elas têm de indicar no discurso que cita o distanciamento entre ele e o discurso citado, distância maior quando o locutor apenas menciona, sem usar<sup>7</sup> as palavras ou frases aspeadas como em (xxii) e (xxiii).

(xxii) Como diz Sílvia Anspach: "Teatro é palavra, é prosódia (...) É a unidade tecida de uma pluralidade de signos incatalogáveis e incapturáveis por qualquer lista ou taxonomia".

(xxiii) A palavra "signifazer" como percepção dessas relações valores/lingüísticos, instrumentos do pensamento discursivo...

De fato, em (xxii) o discurso citado é marcado pelo verbo de fala e pela ruptura sintática próprios à forma direta do discurso relatado, enquanto em (xxiii) o discurso do outro é indicado pelo apresentador metalingüístico -- "a palavra" -- e pela ruptura na combinatória que o acompanha.

Sintetizando, entre esses dois pólos: reenvio do fragmento a um ato de enunciação individual (discurso direto) e reenvio à língua (metalinguagem), passando pelas outras formas aspeadas, predominaram

nos discursos dos alunos as formas indiretas do discurso relatado, os comentários e as paráfrases, todos recursos mais homogeneizantes (embora em graus diferentes) de restituição de um outro ato de enunciação (exemplos (i) a (xvii)).

As reflexões feitas até aqui, a partir da observação e caracterização das diferentes formas de heterogeneidade, permitiram-me especificar os parâmetros e os ângulos pelos quais o discurso do aluno coloca uma alteridade em relação ao seu próprio discurso, isto é, permitiu-me depreender os traços de regularidade desse discurso, os quais indicam o modo pelo qual o aluno constrói seu projeto de pesquisa.

### 3. Que consciência ele tem dessa construção?

Explicitando essa indagação, resta-nos saber como funcionam as diferentes menções e citações do ponto de vista do aluno, considerando a imagem que ele faz das relações com o interlocutor empírico, isto é, com o professor, com a comunidade acadêmica. Passemos, então, ao questionário.

**3.1. As duas primeiras questões relacionam-se às possíveis orientações dadas pelos professores sobre a elaboração dos projetos, a saber: (I) que instruções você recebeu para fazer o seu projeto de pesquisa? (II) Você recebeu explicitamente alguma instrução acerca de como fazer citações de outros trabalhos? As outras questões<sup>8</sup> referem-se à possível consciência dos alunos sobre os procedimentos de citação: (III) Qual a função das citações em um projeto de pesquisa? (IV) Transcreva ou xeroque as citações feitas em seu projeto e indique em que subparte elas se encontram.**

Quanto às instruções para fazer o projeto (questão I), cheguei ao seguinte resultado, cuja ordem de apresentação, válida também para as demais questões, levará em conta a maior ocorrência das respostas: a) adequação do projeto à superestrutura esperada pela universidade: problema e/ou justificativa, hipóteses, objetivos, metodologia, referências bibliográficas; b) redação clara, coerente e concisa; c) leitura de projetos e/ou dissertações dos colegas; d) nenhuma instrução.

Quanto às instruções acerca das citações (questão II), cerca de setenta e cinco por cento dos alunos não recebeu nenhuma instrução e as respostas dos demais se distribuíram entre: a) importância de ter respaldo em autoridades no assunto; b) importância em mencionar autores que já trataram do mesmo tema; c) preocupação com a forma da citação: se longas, destacadá-las visualmente do discurso citado.

Em relação à função das citações (questão III), as respostas se dividiram entre: a) indicação dos autores que são importantes para o desenvolvimento do trabalho ou estão relacionados com o tema do projeto;

b) respaldo em autoridades já conhecidas; c) outras respostas englobando as duas anteriores.

Finalmente, quanto às citações efetivamente feitas pelos alunos (questão IV), elas se encontram principalmente na subparte intitulada justificativa e/ou problema; quanto à transcrição, eles transcreveram ou xerocaram os trechos em que há referência principalmente ao nome e/ou à(s) obra(s) do(s) autor(es) como as frases (i) a (xi) do corpus, isto é, aquelas que constituem manifestações mais clássicas de indicar a heterogeneidade enunciativa; nenhum deles mencionou as ocorrências de alusão ao outro genérico, ou indeterminado (xii a xvii), nem os casos de aspas que acumulam menção e uso (xviii) a (xxi).

#### 4. As Duas Faces de uma Conclusão

Cotejando as respostas ao questionário e os traços de regularidade, depreendidos da observação dos projetos de pesquisa, cheguei à conclusão de que o aluno constrói um discurso específico, legitimado como tal, um discurso que deve possuir uma certa solidez científica, isto é, deve problematizar um assunto, formular questões testáveis com um suporte teórico e metodológico adequados. Trata-se de um discurso que deve se revestir das aparências do discurso científico, reconhecido por determinados modos e práticas de formalização, alguns dos quais são explicitados, como a necessidade de se preencher a superestrutura própria do discurso científico, outros estão implícitos, como a quase ausência de informação sobre a incorporação do outro ao discurso.

Assim é que, embora o outro esteja muito presente nos projetos de pesquisa, o aluno, muitas vezes, não tem consciência dessa explicitação; ele não percebe com clareza o contraste entre as diferentes formas de relatar, nem o distanciamento variável que o discurso, ao citar, introduz com relação ao discurso citado.

Por outro lado, reconhecer os autores, citar alguns nomes e mencionar seus trabalhos parece indicar que o aluno procura um apoio acadêmico e que se valoriza através daqueles que cita (Moirand 1988). Parece indicar, também, que ele quer fazer ver ao professor/orientador que está apto a elaborar uma dissertação como um modo de se impor, de obter reconhecimento no meio universitário.

Portanto, a conclusão a que chegamos reveste-se de duas faces: se o discurso produzido na e pela universidade submete o aluno a suas regras, tal discurso também o legitima, na medida em que lhe atribui a autoridade vinculada institucionalmente a este lugar<sup>9</sup>.

Remetendo esta conclusão para a prática universitária, importa, então, conscientizar o aluno das coerções próprias ao seu lugar discursivo

para que ele possa jogar com essas coerções ou, pelo menos, fazer escolhas significativas entre as múltiplas possibilidades que se lhe oferecem, relativizando, assim, a afirmação de Maingueneau (1987) de que "o sujeito que enuncia a partir de um lugar definido não cita quem deseja, como deseja, em função de seus objetivos conscientes, do público visado", mas, sim, a partir das "imposições ligadas a um lugar discursivo que regulam a citação".

## NOTAS

<sup>1</sup> Veja-se a revista "Études de Linguistique Appliquée" n. 61, 1986.

<sup>2</sup> Authier (1982) distingue dois níveis de heterogeneidade: a constitutiva e a mostrada.

<sup>3</sup> Os grifos nos exemplos são nossos.

<sup>4</sup> Veja-se sobre o valor semântico dos verbos de *dizer*, o artigo de M. Charolles "Exercices sur les verbes de communications", in *Pratiques* n. 9, 1976.

<sup>5</sup> Conforme análise por mim apresentada em Mesa Redonda no II SIMPLA-UFRJ - 1990.

<sup>6</sup> A "menção" de uma palavra consiste em uma remissão autonímica (A palavra "abade" é um substantivo e distingue-se de seu "uso" (O abade fez sua leitura tranquilamente).

<sup>7</sup> Vide nota (6).

<sup>8</sup> As outras questões, não pertinentes no momento, referem-se ao modo pelo qual o aluno se enuncia enquanto sujeito.

<sup>9</sup> Vide D. Maingueneau (1987) Primeira Parte: lugar e cena.

## REFERÊNCIAS

Authier-Revuz, J. 1981. Paroles tenues à distance. *Actes du colloque matérialités discursives*. Lille: P.U.L..

\_\_\_\_\_. 1982. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*. No. 26, pp. 91-151.

\_\_\_\_\_. 1985. Dialogisme et vulgarisation scientifique. *DISCOSS*. No. 1, pp. 117-22.

Bovacha, A. 1984. *Le discours universitaire: la rhétorique et ses pouvoirs*. Berne: Peter Lang.

Maingueneau, D. 1987. *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette.

Moirand, S. 1988. Les mots d'autorité: quand les discours de la didactique se réfèrent à la linguistique. *DRLAV*. No. 39, pp. 51-66.