

UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DO DISCURSO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA¹

Abstract

In order to detect the image of the Portuguese language that circulates in a scholastic context, we analyze texts written by University students, resorting mainly to Greimas' semiotics. Such analysis shows us that it is, broadly speaking, the same stereotyped image of the language that predominates in students' discourse.

Palavras-chave: discurso; imagens; língua portuguesa; escola.

Em uma pesquisa realizada anteriormente (vide Lara, 1988), pudemos observar, em redações² feitas por alunos de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a presença constante de uma visão limitada e redutora da língua portuguesa. Tal imagem, discursivamente construída, tornava os textos tão semelhantes entre si que seu conteúdo básico podia ser reduzido aos seguintes enunciados: a) o português é uma língua bela e interessante, porém extremamente difícil de ser aprendida, em vista da grande quantidade de regras e exceções que lhe são inerentes; b) a maioria da população brasileira não conhece nem ama suficientemente o português, uma vez que fala "errado" e contribui, dessa forma, para o declínio de sua própria língua; c) há um único português "correto" e "bom", sendo as demais variedades apenas línguas sem nexos.

Com o objetivo de aprofundar e ampliar a pesquisa anterior, decidimos analisar o discurso de estudantes universitários de outros cursos, além do de Letras. Buscávamos, dessa forma, verificar se a imagem sucintamente descrita acima mantinha-se em textos produzidos por alunos oriundos, tanto de diferentes cursos da área de Ciências Humanas (Letras, Pedagogia, Educação Artística e Administração de Empre-

sas) quanto de outras áreas (Ciências Biológicas e Ciências Exatas). Isso nos permitiria obter um panorama mais completo do discurso sobre a língua portuguesa - e, naturalmente, da(s) imagem(ns) por ele construída(s) - que circula no contexto escolar.

Para constituir o *corpus* do presente trabalho, recorreremos a questionários de sondagem que foram preenchidos por um total de 139 informantes, todos eles acadêmicos da UFMS. Esse material foi, posteriormente, reduzido a conjuntos de "enunciados básicos", entendidos como recortes representativos das tendências dominantes no discurso de cada uma das três grandes áreas envolvidas (Ciências Humanas, Exatas e Biológicas).

Os três conjuntos de "enunciados básicos" foram, então, analisados à luz da semiótica greimasiana³, a fim de que nos fosse possível apreender os mecanismos e regras de engendramento dos discursos dos diferentes grupos. Recorreremos ainda a outras abordagens teóricas, como a análise do discurso de linha francesa (AD) e a teoria bakhtiniana, com vistas a recuperar a relação texto/contexto, uma vez que as variáveis sócio-históricas também são constitutivas do sentido.

O passo seguinte foi comparar os resultados obtidos na análise do material referente a cada grupo para verificar até que ponto discursos e imagens se aproximavam/se distinguíam. Isso implica considerar que existem linhas de força ou regularidades que se manifestam de um grupo ao outro, constituindo um espaço partilhado ou um conjunto de referências que dão um sentido comum à língua (e às representações a ela relacionadas), o que não significa, por outro lado, ignorar as linhas de clivagem que permitem apreender diferenças entre os grupos e mesmo as rupturas que ocorrem no discurso de alguns informantes, para além dos valores que todos atribuem à língua (cf. Bourgain, 1990: 99).

¹ O presente artigo é uma versão resumida de parte do Capítulo V de nossa tese de doutorado, intitulada *A imagem da língua portuguesa no discurso de sujeitos escolarizados e não escolarizados* (USP, 1999).

² Por razões de praticidade, tomaremos os termos **redação**, **texto** e **discurso** como sinônimos.

³ Nesse sentido, tomaremos por base o percurso gerativo de sentido tal como foi proposto em Greimas & Courtés (1993).

A comparação entre os três grupos permitiu-nos constatar que o discurso dos alunos, apesar das variações que podem ser observadas de um grupo para o outro ou mesmo de um informante para o outro, revela um número considerável de traços comuns que apontam para a existência de uma imagem bastante uniforme e regular da língua portuguesa, imagem essa que muito se assemelha à que detectamos na pesquisa de 1988.

Assim, percebemos que, no discurso dos estudantes universitários, tomado globalmente, o português se mostra como duas “línguas” diferentes: uma é o português culto; a outra, o português popular. A primeira variedade, identificada à própria língua, é, em geral, associada a valores positivos e a temas como beleza, riqueza, correção e formalidade, embora se revele inacessível à grande maioria dos usuários, sobretudo pela complexidade que lhe é inerente (superior à dos demais idiomas). É a língua oficial, que consta das gramáticas e dicionários e que é adotada pela escola, instituição responsável pelo ensino e preservação da linguagem correta (principalmente na modalidade escrita).

Já o português popular, variedade geralmente associada à comunicação oral cotidiana, apesar de se mostrar mais próximo da realidade do falante, devido à simplicidade e à informalidade que o caracterizam, não retém os valores e temas associados à norma culta, mostrando-se, ao contrário, errado, feio, vulgar, desordenado e destituído de prestígio social. É, portanto, axiologizado negativamente.

Do ponto de vista da semiótica greimasiana, temos, pois, no nível fundamental, as categorias semânticas /identidade/ vs /alteridade/, no que se refere à língua propriamente dita, e /distância/ vs /proximidade/, no que diz respeito à relação do falante, em geral, com a língua, sendo o primeiro elemento de cada par associado ao português culto e o segundo, ao português popular.

No patamar narrativo, vemos a norma culta ser “alçada” à condição de objeto-valor. Em outras palavras: o objeto figurativo língua portuguesa (= norma culta), investido pelas determinações do sujeito - em busca dos valores representados pela “identidade” -, torna-se um objeto-valor, com o qual os sujeitos, em geral, devem entrar em conjunção, uma vez que é ele que lhes confere *credibilidade e prestígio social/profissional*.

Entretanto, os sujeitos-falantes, em sua maioria, mantêm uma relação de disjunção com o objeto “norma culta” (e, conseqüentemente, com os valores nele investidos: unicidade, imobilidade, regularidade, superioridade). Apenas uma minoria privilegiada, representada pelos *grandes escritores* e pelas *pessoas cultas*, mantêm uma relação de conjunção com o objeto em questão. Naturalmente, nossos informantes, na sua condição de universitários - sobretudo aqueles que fazem os chamados cursos “nobres” -, podem integrar-se a esse grupo seletivo, bastando, para isso, que *não cometam erros graves*, que *pensem e se corrijam antes de falar* ou que simplesmente *se comparem a outras pessoas que falam pior*.

Desse modo, excluído o grupo dos privilegiados, os falantes, em geral, não aparecem como sujeitos competentes para a realização da performance de falar “corretamente” (de acordo com a norma culta), sendo modalizados pelo querer e sobretudo pelo dever-fazer, mas não pelo poder e/ou saber-fazer, atribuídos à falta de acesso à escola, à deficiência do ensino (sobretudo na escola pública) e à própria complexidade do idioma.

Aqui aparece a idéia de que alguns falantes não são sujeitos realizadores da performance de “expressar-se bem” não porque não o saibam ou possam (pelo menos, teoricamente, eles disporiam de condições para tanto), mas em função de um não-querer-fazer (má vontade ou nolição), lexicalizado como *preguiça, desinteresse, desleixo* ou *acomodação*, como é o caso de *muitos professores universitários e homens públicos* e, às vezes, até de alguns alunos que *não se empenham ou não se interessam em aprender e/ou utilizar o bom português*.

O destinador (= a escola, a sociedade), por sua vez, determina os valores a serem visados pelo sujeito - a “identidade” que subjaz aos discursos sobre a norma culta - mas não o dota de todos os valores modais necessários à realização da ação: *não o prepara para ser um bom falante (leitor/escritor)* e, conseqüentemente, *para poder/saber se expressar corretamente* (sobretudo no que diz respeito ao destinador-escola).

Dessa maneira, destituído das modalidades atualizantes do poder e/ou saber-fazer, o destinatário-sujeito não realiza o fazer transformador que o levaria de um estado de não-domínio (disjunção) para o de domínio da norma culta (conjunção com o objeto e com os valores - unicidade, imobilidade, regularidade e superioridade - nele inscritos). Através da impotência (não-poder-fazer) e da insciência (não-saber-fazer), o destinatário-sujeito não se realiza pela ação esperada (e valorizada pelo destinador), não obtém os valores almejados e conserva-se, assim, apenas como sujeito virtual.

Muitas vezes, o fracasso do PN valorizado pelas instâncias destinadoras é atribuído exclusivamente ao professor (= sujeito do fazer) que, devido à sua “incompetência” (em termos de conhecimento, de didática e do seu próprio desempenho enquanto falante) não leva o aluno (= sujeito do estado) a entrar em conjunção com o objeto norma culta.

Retomando a questão do destinador, vemos ainda que ele, na condição de julgador, verifica a conformidade ou não da conduta do sujeito com o sistema de valores previamente fixado, responsabilizando-se pela sanção (cognitiva e pragmática). Logo, o indivíduo que não utiliza a forma *correta, culta, bonita, formal, educada* e *elaborada* da língua é reconhecido como mau falante (*ignorante, inculto, analfabeto* ou *semi-analfabeto*) e, conseqüentemente, *discriminado socialmente*, além de não ter *acesso a determinados bens* (como a um emprego, por exemplo).

De qualquer forma, na sua relação com o sujeito, a língua padrão define-se como um objeto desejável (querer-ser) e indispensável (dever-ser), visto que *quem fala e escreve bem tem maiores oportunidades que os outros; todo profissional é medido pelos erros que comete; as pessoas que falam corretamente deixam uma boa impressão*. Entretanto, na grande maioria das vezes, trata-se de um objeto impossível, inacessível (sobretudo pela sua complexidade). Há, pois, incompatibilidade entre as modalidades do querer/dever-ser (virtualizantes) e as do poder/saber-ser (atualizantes).

Dessa maneira, julgando-se “maus falantes”, os informantes vivenciam as “paixões” da *insegurança* e do *desconforto* (e, às vezes, outras como *medo*, *vergonha*, *frustração*, *ódio*). É interessante observar que, em alguns dos textos examinados, a norma culta mostra-se de tal forma inatingível para o usuário “normal” que se transforma num objeto *misterioso*, que depende da ajuda de Deus para ser apreendido, mesmo que apenas parcialmente, e contra o qual se pode *pecar*. Há, nesse caso, uma clara intertextualidade com o discurso religioso. Os excertos abaixo ilustram bem essa relação:

1. *Embora não cometa erros muito grosseiros a língua portuguesa tem muitos mistérios pra mim.*
2. *[A língua portuguesa] é muito importante porém peço e muito no meu desempenho lingüístico.*
3. *Mas muita gente peca na hora de escrever. Tenho uma amiga que estava fazendo uma lista de compras e escreveu saco de lichô. Não perdoei. (grifo do autor)*
4. *A minha experiência [na escola] foi ótima pois tive interesse, apesar de não manusear corretamente essa língua, mas tudo o que aprendi devo a Deus, por ter me ensinado e ter obedecido e ter sempre persistência, onde espero sempre ter e nunca esmorecer.*

Já em relação aos “bons falantes”, isto é, aos poucos privilegiados que têm acesso aos valores representados pela norma culta, objeto com o qual se encontram em conjunção, aparecem os efeitos passionais sobretudo de *admiração* e *amor*. Observamos também que, muitas vezes, atribui-se ao professor a realização não apenas do programa narrativo (PN) de base “ensinar a língua”, mas também de uma espécie de PN de uso “ensinar a gostar da língua”, já que o querer/poder-aprender parece ser determinado, entre outras coisas, pelo saber-amar a língua.

Passando para o nível discursivo (âmbito da sintaxe), observamos que os alunos, em geral, na condição de enunciativos, utilizaram vários “mecanismos de proteção” na construção do seu fazer-persuasivo-discursivo, a fim de garantir uma leitura favorável da parte do enunciatário (a pesquisadora). Entre esses procedimentos, podemos apontar, por exemplo,

a reprodução do discurso tido como valorizado e aprovado, dentro e fora do contexto escolar, isto é, aquele que enfatiza a beleza e a riqueza da língua portuguesa (= norma culta), definindo-a como símbolo da pátria e postulando que o dever do sujeito é amá-la e respeitá-la, buscando sempre a expressão “correta”, e, paralelamente, desqualifica a(s) variedade(s) não-padrão, associando-a(s) às noções de erro, deselegância, vulgaridade e feiúra, entre outras.

Quanto às categorias de pessoa, espaço e tempo, podemos observar que as *debreagens* actanciais enunciativas e enuncivas aparecem de forma equilibrada, as primeiras predominando nas respostas a perguntas que apelam mais diretamente para a vivência do informante enquanto usuário (e aprendiz) da língua e as segundas, nas respostas às questões em que se pedem definições, comparações e caracterizações do objeto em questão. Já no que concerne às *debreagens* temporais, constatamos a presença do presente omnitemporal (relacionado às “verdades eternas” sobre a língua), mas, ao mesmo tempo, de um presente que se organiza em função de um *agora* (*debreagem* temporal enunciativa), ao qual se opõe, muitas vezes, o pretérito perfeito I (anterioridade em relação ao *agora*). O uso presente/pretérito marca, em geral, a oposição entre o hoje (na atualidade) e o ontem (antes, antigamente) tanto no que se refere à evolução da língua quanto ao seu ensino, o que inclui as experiências do informante como (ex)aluno de português. Enfim, no que concerne à categoria de espaço, prevalece a *debreagem* espacial enunciativa, já que todo o espaço se organiza em função do *aqui* (no Brasil), com raríssimas menções ao *lá* (em Portugal e/ou em suas antigas colônias).

No domínio da semântica discursiva, por sua vez, temos discursos predominantemente temáticos, em que aparecem ocasionalmente algumas figuras. Por exemplo: a língua (padrão) pode ser figurativizada como um *bicho-papão* ou como *o topo de um escorregador* (no qual se tenta subir pela rampa), devido à sua complexidade, que, muitas vezes, leva o falante a *tropear nas palavras*, mas é preciso dominá-la e utilizá-la corretamente já que ela funciona como *alicerce* de qualquer profissão e *cartão de visita* para o usuário. Seu ensino deve, então, ser tomado como *a luz iluminando novos horizontes*. O importante é introduzir, pouco a pouco, *a fatia certa* e o *tempero correto* para que a língua possa progredir. A linguagem popular, por sua vez, pode ser figurativizada como *a massa de bolo que se perdeu pelo excesso de farinha*.

Encontramos, finalmente, no discurso dos estudantes universitários, percursos temáticos em oposição, que se referem, de um lado, ao português culto e, do outro, ao português popular. Temos, então, para o primeiro, os percursos temáticos da perfeição, da ordem, da estaticidade, do prestígio e da inacessibilidade (em relação ao usuário). Já no que concerne ao português popular, aparecem os percursos temáticos da imperfeição, do caos, da dinamicidade (tomada como algo negativo), do desprestígio e da acessibilidade (em relação ao usuário).

Diante do que foi exposto acima, percebemos que, com pequenas variações de um grupo para o outro, as “vozes” se fundem na construção de uma imagem comum da língua portuguesa. É claro que há acordes dissonantes, mas eles se mostram bastante escassos e acabam se perdendo no conjunto, não chegando, pois, a afetar sua harmonia. Isso parece indicar que, efetivamente, quando se trata de falar sobre a língua, predominam os sentidos consolidados e legitimados historicamente a partir da escola, na sua condição de *sistema ideológico constituído* (Bakhtin, 1990: 118-20), já que estamos analisando discursos de sujeitos escolarizados. Afinal de contas, não podemos perder de vista que a escola, enquanto “lugar do saber” e com a autoridade que isso lhe confere, constitui o espaço, por excelência, para falar e refletir sobre a língua⁴.

Do ponto de vista da AD, se tomarmos a noção de interdiscurso, enquanto espaço de troca entre vários discursos, podemos observar que a “fala” dos alunos, no seu conjunto, é constitutivamente atravessada por várias formações discursivas (FDs): uma FD escolar/do senso comum, que enfatiza, por exemplo, a beleza/riqueza da língua (da norma culta), mas, paralelamente, sua complexidade, a dificuldade que ela representa para o falante comum; uma FD religiosa que, como vimos, admite ser possível *pecar* contra a língua, tomada como um objeto distante e misterioso que depende da ajuda de Deus para ser apre(e)ndido; uma FD pedagógica “tradicional”, que valoriza, por exemplo, o ensino do português correto e das regras da gramática (normativa) que o sustentam; uma FD pedagógica mais “moderna”, que pede, por exemplo, aulas mais dinâmicas, com textos diversificados, e um ensino menos teórico, mais voltado para a realidade do aluno/usuário; e, mesmo em alguns poucos casos, uma FD da ciência lingüística,

que aceita, por exemplo, as variedades geográficas como fatos normais da língua, tal como propõe a sociolingüística, embora continue a discriminar a(s) variedade(s) não-padrão, apontada(s), frequentemente, como deturpação da variedade padrão⁵. Entretanto, podemos afirmar, a partir da análise do *corpus*, que a FD escolar/do senso comum predomina largamente sobre as demais.

Podemos, pois, concluir que os estudantes universitários, independentemente do curso ou da área em que atuam, reproduzem, em seu discurso, uma imagem redutora e limitada de língua portuguesa (ou da norma culta, que passa a valer pela língua inteira): aquela que a toma como um bloco fechado, estático e uniforme, que paira acima dos falantes. Não a vêem, portanto, como ela é na realidade: um objeto multifacetado e pluriforme, que varia no tempo e no espaço e diversifica-se em função de fatores sócio-culturais e das circunstâncias em que se processa a atividade verbal.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1990.
- BOURGAIN, Dominique. Des représentations sociales de la norme dans l'ordre escriptural. *Langue Française*. Paris, 85:82-101, fév. 1990.
- GREIMAS, Algirdas J. & COURTÉS, Joseph. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris, Hachette, v. 1, 1993.
- LARA, Glaucia M. P. A reprodução do discurso da escola em redações de alunos do 3º grau. *Revista Científica e Cultural*. Campo Grande – MS, 1: 14-9, 1988.

⁴ Como nos mostra Bakhtin (1990: 118-20), há uma estreita relação entre os *sistemas ideológicos constituídos* (como, no caso, a instituição escolar) e a *ideologia do cotidiano* (que circula no meio social mais amplo, aí incluídos a família, o grupo social do qual o indivíduo faz parte). Isso nos permite postular a existência de uma formação discursiva escolar que se funde com a “voz” do senso comum e regula o espaço do já-dito ou do dizível sobre a língua e seu usuário. Entretanto, não podemos desconsiderar o papel primordial da escola na construção e difusão de uma dada imagem da língua, o que vai ocorrer não apenas no nível da prática (das atividades formais de ensino da norma culta, tomada como a linguagem legítima), mas também no nível do discurso (das relações de comunicação pedagógica), assunto esse que nos interessa mais de perto no presente trabalho.

⁵ Não se trata aqui, evidentemente, de uma ruptura, mas de uma espécie de “concessão”, ou seja, o informante cede um pouco, ao aceitar a variação geográfica com naturalidade, mas não chega a abrir mão daquela opinião mais arraigada, pertencente à FD escolar/do senso comum, que desconsidera a(s) variedade(s) não padrão, postulando ser a norma culta a “verdadeira” língua.