

UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DO DISCURSO SOBRE A LÍNGUA¹

Glaucia Muniz Proença Lara

Resumo: No presente artigo, examinamos, à luz da semiótica greimasiana, o plano de conteúdo do discurso do professor de português, em busca das imagens da língua que nele se constroem. Em linhas gerais, constamos duas imagens que se imbricam: a de um “objeto” heterogêneo, mas com usos hierarquizados (uns são melhores do que outros), no discurso da boa e da má norma, e a de um “objeto” homogêneo, no discurso da norma única, em que a variedade padrão passa a valer pela língua inteira. Essa dupla imagem, que revela um “deslizamento” constante do “normativo” para o “normal”, o “natural”, mantém-se mais ou menos estável nos textos (respostas a um questionário de sondagem) analisados, revelando um saber estereotipado e – diríamos mesmo equivocado – sobre a língua.

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

Abstract: Resorting to Greimas' semiotics, we analyze in this paper the content plan of Portuguese teachers' speech so as to find out which language images emerge in their discourse. In general, there are two overlapping images: the image of a heterogeneous "object", but with hierarchical uses (some better than others) in statements about the good and the bad norm, and the image of a homogeneous "object", in a discourse which favors the single norm, in which the standard variety stands for the whole language. This double image that reveals a "sliding movement" from the "normative" to the "normal", the "natural", is more or less stable in the corpus (answers to a questionnaire) and exhibits a stereotyped – and even misconceived – knowledge of the language.

Keywords: Portuguese language; image; discourse; school.

¹ Trabalho apresentado no *International Summer Institute for Semiotics and Structural Studies*, em Imatra, na Finlândia, em junho de 2002.

1. Introdução: alguns pressupostos

O que pensam os membros de uma dada sociedade sobre a língua que falam? Que idéias têm eles sobre as demais línguas? E como tais idéias se manifestam no seu discurso²? Motivada por essas indagações, Yaguello (1988, p. 12) discorre sobre o que chama de “concepções ingênuas” ou “idéias preconcebidas” veiculadas pela opinião pública francesa a respeito das línguas em geral e do francês em particular.

Questões semelhantes às que foram propostas por Yaguello (1988) para a opinião pública francesa chamaram nossa atenção quando, trabalhando com redações escritas por universitários, começamos a perceber determinados estereótipos sobre a língua portuguesa que se repetiam nos textos, como, por exemplo, aquele que a tomava como uma língua bela e interessante, porém complexa e inacessível à maioria dos falantes. Assim, se, conforme constatamos, também os locutores brasileiros têm determinadas idéias preconcebidas sobre a língua que falam, é preciso tentar explicar como esses estereótipos se constituem e funcionam no discurso desses sujeitos.

Para Bakhtin (1990, p. 96-113), nossa atividade mental está repleta de representações e de índices de valor que, embora sejam absorvidos pela consciência individual, são socialmente produzidos. Esse caráter coletivo (social) de produção das idéias pode ser relacionado ao que o autor denomina “fórmulas estereotipadas”, entre as quais se inclui, naturalmente, uma concepção da língua que apreendemos ao longo do nosso processo de socialização, do qual fazem parte tanto a educação recebida da família, do grupo social ao qual pertencemos, quanto aquela que ocorre no interior da instituição escolar.

Entretanto, se considerarmos que a escola, enquanto sistema ideológico constituído, como quer Bakhtin (1990, p.118-120), é o espaço por excelência para refletir sobre a língua, para falar, de forma contínua e sistemática, sobre ela, teremos que admitir sua contribuição significativa na estabilização, legitimação e difusão de uma dada imagem da língua. Como nos mostra o autor, os sistemas ideológicos constituídos conservam um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano de uma dada época, nos limites de um grupo social determinado. Isso explicaria, portanto, a influência mútua que exercem entre si a escola, enquanto sistema ideológico constituído, e a ideologia do cotidiano,

² Por razões de praticidade, tomamos os termos *texto* e *discurso* como sinônimos. Nesse caso, entendemos por *texto/discurso*, ao mesmo tempo, um objeto de significação e um objeto histórico.

na assimilação de formas, práticas e abordagens (entre as quais um discurso sobre a língua) acumuladas em cada uma dessas instâncias.

O que parece ocorrer é que a escola, enquanto lugar do saber (e com a autoridade que isso lhe confere), elabora melhor os conceitos sobre a língua que circulam na sociedade, ou seja, ela os absorve, reinterpreta-os, segundo suas próprias categorias (entre as quais se destacam as da gramática normativa), conferindo-lhes um caráter de legitimidade e de cientificidade, e devolve-os à própria sociedade, que os (re)incorpora de forma natural, sem reflexão ou questionamento. Esses conceitos tornam-se, assim, fatos incontestáveis e, como tais, dispensam qualquer tipo de comprovação ou discussão. É dessa forma que nascem e crescem os estereótipos sobre a língua que vão incorporar-se à nossa consciência e compor nosso discurso.

Torna-se necessário, portanto, buscar uma melhor compreensão para o fenômeno observado, ou seja, essa interpenetração de discursos – o da escola e o do senso comum – que garante a preservação e a difusão de uma dada imagem da língua portuguesa, analisando o discurso de diferentes sujeitos (tanto escolarizados quanto não escolarizados).

No presente trabalho, pelas razões apontadas anteriormente, focalizaremos o discurso da escola, aqui representado pela “fala” do professor de português. Afinal, o que pensa e diz da língua aquele que a ensina? Para responder a essa pergunta, examinaremos o discurso do professor de português à luz da semiótica greimasiana, a fim de que nos seja possível apreender os mecanismos intradiscursivos de constituição do sentido. Julgamos oportuno esclarecer que nossa análise pautar-se-á pela semiótica dita “clássica”, ou seja, aquela que tem no quadrado semiótico e no esquema narrativo canônico seus “estandartes”. Assim, questões como a tensividade, a afetividade e a percepção, que integrariam uma “semiótica do contínuo” (FONTANILLE; ZILBERBERG, 1998, p. 5), embora nos pareçam pertinentes, não serão aqui abordadas. Seguiremos, portanto, em linhas gerais, os níveis que compõem o *percurso gerativo de sentido*.

Por essa expressão, Greimas e Courtès designam a disposição dos componentes de uma teoria semiótica uns em relação aos outros, dentro da perspectiva da geração, isto é, postulando que, todo objeto semiótico podendo ser definido segundo o modo de sua produção, os componentes que intervêm nesse processo se articulam uns com os outros segundo um percurso que vai do mais simples e abstrato (nível fundamental) ao mais complexo e concreto (nível discursivo), passando por um nível intermediário – o narrativo (GREIMAS; COURTÈS, 1993, p. 157-158). Cada um desses níveis é dotado de uma sintaxe, entendida

como o conjunto de mecanismos que ordena os conteúdos, e de uma semântica, tomada como os conteúdos investidos nos arranjos sintáticos.

Concentraremos nossos esforços, portanto, na apreensão da(s) imagem(ns) da língua portuguesa³ que, manifestando-se lingüisticamente no discurso do professor, materializa-se num determinado estoque de temas (e figuras) que constituem a maneira dominante de pensar a língua em nossa época.

2. Constituição e análise do *corpus*

Como se trata de uma pesquisa empírica de natureza qualitativa, pois o que nos interessa não é apenas o que os enunciadores dizem, mas sobretudo a maneira como eles o dizem, optamos pela aplicação de um questionário aberto (vide anexo) a 54 professores de português do Ensino Fundamental e/ou Médio que, à época (final da década de 1990), atuavam tanto em instituições públicas quanto particulares, na cidade de Campo Grande (MS), situada na região Centro-Oeste do Brasil⁴.

Feita a coleta de dados, através do referido questionário de sondagem, o passo seguinte foi lançar todos os dados no computador e proceder, via comparação de respostas, à síntese das idéias do grupo. Buscamos, dessa forma, chegar às proposições invariantes dos discursos pesquisados, através de “recortes” que fossem representativos das tendências dominantes na “fala” do professor de português. Inspiramo-nos, para tanto, em Fiorin (1988, p. 20-21) para quem reduzir as variantes a invariantes implica transformar os discursos-ocorrência em “discurso do descritor”, uma vez que os discursos-ocorrência nada mais fazem do que saturar semanticamente uma dada forma abstrata.

Nesse caso, é importante mencionar que, como bem destaca Greimas (1976, p. 7), a relação do analista com o texto, que ele interroga e manipula, não é jamais inocente e a ingenuidade das perguntas que ele – o analista – faz ao texto não passa de dissimulação. Isso nos remete à questão de que a leitura de um dado discurso não escapa ao “olhar” próprio e peculiar de cada leitor e

³ Referimo-nos à “imagem da língua portuguesa” porque nossa pesquisa envolveu apenas professores brasileiros que se manifestaram a respeito da língua que falam. Temos consciência, no entanto, de que muitas das opiniões por eles expressas poderiam ser estendidas às línguas em geral e não apenas ao português.

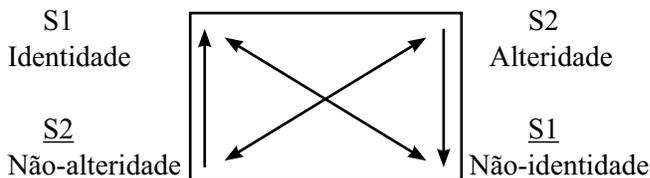
⁴ A opção por Campo Grande-MS deveu-se ao fato de lá residirmos e trabalharmos (como docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS), na época da realização da pesquisa. Entretanto, acreditamos que os resultados obtidos podem ser estendidos a todo o universo cultural brasileiro.

que, portanto, nossa análise do discurso do professor de português será marcada, num certo sentido, pela nossa subjetividade.

Diríamos, então, que o que propomos fazer aqui é uma leitura semiótica, que busca estabelecer um nível de pertinência entre outros possíveis, o que significa que não temos, de modo algum, a pretensão de extrair “o” sentido – único e definitivo – do discurso em questão, nem dar conta da sua totalidade.

Feitas as observações que julgamos pertinentes, passemos à análise do plano de conteúdo do discurso do professor de português, tal como este se manifesta nos enunciados básicos detectados, através do percurso gerativo de sentido.

Observamos, num primeiro momento, que o português se mostra como duas línguas diferentes: uma é a *norma culta* (ou *variedade padrão*), tomada como a “verdadeira” língua, que é, em geral, associada à modalidade escrita e ao registro formal; a outra, que faz parte do dia-a-dia do falante, é a *linguagem popular* (ou *variedade não-padrão*), entendida como adulteração da norma culta e freqüentemente associada à modalidade oral e ao registro informal. Assim, a partir das oposições que se estabelecem entre essas “duas línguas”, chegamos à categoria semântica de base /identidade/ *versus* /alteridade/, o primeiro termo do par, referente à norma culta, sendo axiologizado positivamente (termo eufórico), e o segundo, relacionado à linguagem popular, negativamente (termo disfórico). O quadrado semiótico permite-nos visualizar a articulação lógica dessa categoria:



Assim, os usuários, em geral, valorizam a norma culta, tomando-a como a própria língua (e não como uma de suas variedades), mas, paradoxalmente, consideram-na fora do seu alcance, o que nos lembra o discurso religioso em que os objetos sagrados, valorizados e cultuados pelo indivíduo mostram-se inatingíveis.

Uma vez examinada a categoria semântica de base, passemos rapidamente pelo componente sintático do nível fundamental. Nele, vemos, por exemplo, que o percurso do falante “ideal” (aquele que domina a norma culta) poderia ser representado como: alteridade → não-alteridade → identidade. Nega-se, portanto, a /alteridade/ e afirma-se o seu contrário a /identidade/. As operações de ne-

gação e asserção, realizadas no quadrado semiótico, engendram a significação, tornando-a passível de narrativização no nível subsequente.

Chegamos, assim, ao nível narrativo. No componente sintático desse nível, vemos sujeitos-falantes que, em sua grande maioria, mantêm uma relação de disjunção com o objeto língua portuguesa (= norma culta), no qual se investem os valores representados pela “identidade” (unicidade, imobilidade, regularidade, superioridade, entre outros). Apenas uma minoria privilegiada, isto é, as pessoas cultas e os grandes escritores, mantêm uma relação de conjunção com o objeto-valor língua padrão.

Logo, 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 principalmente pelo dever-fazer – *é preciso dominar e resguardar o dialeto padrão para ter sucesso profissional* –, mas não pelo poder e/ou saber-fazer. Não se tornam, portanto, sujeitos realizados (pelo menos quando se considera a performance esperada – e valorizada pela escola e pela sociedade – de se expressar “bem”), não chegando a alterar sua relação com o objeto-valor de disjuntiva para conjuntiva. Os papéis actanciais assumidos pelo sujeito-falante podem, então, ser definidos como sujeito do querer e do dever-fazer, sujeito do não-poder e do não-saber-fazer, sujeito incompetente, sujeito não-realizado. Vejamos alguns exemplos:

- 1) O brasileiro é um povo que descuida demasiadamente da língua de que se serve. Não a valoriza, não a preza, não se interessa por ela; lê pouco e faz uso, cada vez mais, da linguagem popular e, relaxadamente. (QP42)
- 2) Nunca a língua foi tão maltratada. O povo fala mal porque não lêem, não discutem cultura, ou simplesmente não estão interessados. Tendo novela, carnaval e cerveja, falar bem e corretamente passa a ser supérfluo. (QP43)
- 3) [A população em geral] consegue se comunicar aos trancos e barrancos e tem o repertório de uma criança de dez anos. (QP54)⁵

Em suma: existem dois programas narrativos contrários: PN1 (ou PN “ideal”) em que o sujeito operador realiza o fazer transformador que lhe permite,

⁵ Os enunciados retirados dos questionários levam a sigla QP (questionário de professor) e são numerados de 1 a 29, para os profissionais de escolas públicas, e de 30 a 54 para os professores de estabelecimentos particulares. Essa numeração não é incluída apenas quando se trata de enunciados genéricos, que “atravessam” vários questionários (e que aparecem em itálico). É importante mencionar ainda que os enunciados são reproduzidos em seu formato original, mantendo inclusive os “erros gramaticais”.

enquanto sujeito de estado, entrar em conjunção com o objeto língua portuguesa (= norma culta) e com os valores nele inscritos; e PN2 (ou PN “real”), em que o sujeito realiza um fazer pragmático (figurativizado pela ação de falar “mal”), mas não aquele esperado e valorizado pelos actantes coletivos – a instituição escolar e a sociedade – na sua qualidade de destinatadores.

Nessa perspectiva, PN2 representa o fracasso de PN1, causado por uma série de obstáculos, que vão desde a precariedade de recursos materiais e humanos da escola (responsável pelo ensino da linguagem “correta”) até a falta de empenho do próprio falante, passando pela complexidade atribuída à língua, obstáculos esses que funcionariam como oponentes, isto é, como entraves à realização do PN ideal. Considerando que um PN é sempre definido pelo estado (relação ao objeto-valor) ao qual ele chega, diríamos, então, que o PN típico do nosso sujeito (o falante “comum”) organiza-se em torno do não-domínio da norma culta (= PN2).

De qualquer maneira, se, como diz Greimas (1983, p. 29), a disjunção não faz senão virtualizar a relação entre o sujeito e o objeto, mantendo-a como uma possibilidade de conjunção, podemos perceber porque os sujeitos continuam se esforçando, se esmerando para falar “corretamente”, apesar de, freqüentemente, se caracterizarem como “maus” falantes. É que existe sempre, para o sujeito, a possibilidade – ainda que aparentemente remota – de conjunção com o objeto, figurativizado pela norma culta, e com os valores a ele atribuídos.

Ao percurso do sujeito, junta-se o do destinatador (= a escola, a sociedade) que tanto determina os valores a serem visados pelo sujeito: a “identidade” inscrita na norma culta (embora sem dotá-lo de todos os valores modais necessários à realização da ação), quanto verifica a conformidade ou não da sua conduta com esses valores, responsabilizando-se pela sanção (cognitiva e pragmática). Nessa perspectiva, o indivíduo que não utiliza a *forma culta, correta, polida* da língua, *adequada às regras gramaticais*, é reconhecido como mau falante (*inculto, “caipira”*) e, conseqüentemente, marginalizado socialmente, além de não *ter sucesso nas atividades profissionais (na obtenção de um bom emprego, por exemplo)*.

Vemos, portanto, que, de modo geral, o destinatador-manipulador (o grupo social, a escola) atribui ao destinatário (falante, aluno) a modalidade virtualizante do dever-fazer (prescrição), que, por sua vez, instaura o querer-fazer (vontade), como mostram os exemplos 4 e 5, mas não as modalidades atualizantes do poder e/ou saber-fazer que permitiriam a emergência de um sujeito realizado, qualificado para a performance de falar “corretamente” (exemplos 6 e 7):

- 4) É a nossa língua mãe, por isso devemos amá-la e procurar usá-la da melhor forma possível, isto é, entendê-la e usá-la melhor. (QP25)

- 5) Cada falante deve sentir a responsabilidade do bem falar e procurar se empenhar para empregá-la [a língua] de forma adequada. (QP38)
- 6) A grande maioria, inclusive professores, não tem domínio da língua portuguesa (QP46)
- 7) Eu digo que a população brasileira não conhece o mínimo necessário do português, por essa razão não falam corretamente. (QP26)

Passando para o componente semântico do nível narrativo, podemos constatar que, na sua relação com o sujeito, a língua padrão define-se como um objeto desejável, modalizado pelo querer-ser, e indispensável, modalizado pelo dever-ser, visto que *quem fala e escreve mal não é valorizado*, mas, na grande maioria das vezes, impossível (pela sua complexidade, pela dificuldade que ela representa para o falante). Há, pois, incompatibilidade entre as modalidades do querer/dever-ser e as do poder/saber ser.

Daí decorrem efeitos de sentido afetivos ou passionais que, no caso dos “maus” falantes, apresentam-se como *insegurança, desconforto, angústia, tristeza e agonia* – paixões decorrentes da crença de não-saber/não-poder ser um “bom” falante do português (com as sanções que isso implica, tendo em vista que o falante é regido por um dever-saber e um dever-poder) e da relação com um objeto considerado inacessível (muito mais difícil, por exemplo, que o inglês e mesmo que o francês e o espanhol, suas línguas-irmãs). Vejamos alguns exemplos das “paixões” manifestadas pelos professores (sobretudo os da escola pública) que se consideram “maus” falantes:

- 8) Não sou boa falante. Sou boa pensante. Sinto-me angustiada, às vezes uma estrangeira. Não é exagero!!! Isso é triste e real. Acredito que seja trauma não superado. (QP10)
- 9) Pelo fato de ser professora, sinto que sempre procuram erros no que digo e isto me deixa insegura. (QP9)
- 10) Por ser a língua cheia de exceções, por troca de sons, vejo tudo isso muito complexo e me sinto algumas vezes bastante agoniada e triste, pois há condições de simplificar a língua tanto falada quanto escrita. (QP18)

Chegamos ao último nível do percurso gerativo (o discursivo), que constitui o lugar, por excelência, de desvelamento da enunciação e de manifestação dos valores sobre os quais está assentado o texto. Nessa etapa, os esquemas narrativos são assumidos pelo sujeito da enunciação, que os converte em discurso e nele deixa “marcas”. Logo, o exame da sintaxe e da semântica do discurso permite reconstruir e recuperar a instância da enunciação sempre pressuposta.

No que se refere às projeções da enunciação no enunciado (âmbito da sintaxe discursiva), percebemos tanto debreagens actanciais enuncivas (uso do “ele”), sobretudo no âmbito das definições e comparações (exemplos 11 e 12), quanto debreagens actanciais enunciativas (uso do “eu”), que predominam nas respostas a perguntas que apelam mais diretamente para a vivência do professor/enunciador enquanto usuário da língua e/ou profissional (exemplos 13 e 14):

- 11) O português é uma língua que não é fácil de ser falada e escrita. E quando é bem falada e escrita é muito bonita. (QP5)
- 12) [Língua padrão] é a língua oficial, formal, ditadas pelas regras da gramática e usada em situações e por pessoas que possuem bom conhecimento dela. (QP42)
- 13) Ainda considero o português uma língua mais difícil de compreender pelo fato de ter tantas regras ortográficas. (QP14)
- 14) Sou um falante acima da média, porque leio bastante e estudo também, pois minha profissão é o ensino dessa língua, mas às vezes me perco no ensino da gramática. Prefiro trabalhar com textos do que com regras. (QP54)

No entanto, ainda que se instaure no discurso um *eu* e inclusive se recorra a experiências particulares, o conteúdo básico do discurso apresenta temas recorrentes. Comparemos, por exemplo, os enunciados 11 e 13. Embora o primeiro comporte um “ele” enuncivo e o segundo, um “eu” enunciativo, ambos abordam um mesmo tema: o da complexidade da língua (e da dificuldade que ela representa para o falante). Conseqüentemente, os sujeitos pesquisados não fogem aos estereótipos presentes na formação discursiva/ideológica em que se inserem, sendo a subjetividade apenas um efeito de sentido aparente. Para citar Greimas (1976, p. 113), diríamos que uma dada produção verbal pode ser individualizada, sem que, com isso, ela deixe de ser uma forma ideológica própria do destinador coletivo.

Percebemos ainda, no conjunto de textos analisados, a presença de debreagens internas de 2º grau, que criam um efeito de sentido de realidade pela delegação de voz a outrem, sobretudo a escritores ou pensadores, como mostram os exemplos 15 e 16:

- 15) É uma língua riquíssima, falada em Portugal, no Brasil e alguns países africanos. Proveniente do latim vulgar, recebeu palavras do francês, do inglês, etc. Como diz o poeta [Olavo Bilac] nada a define melhor:

“Última flor do Lácio, inculta e bela, és a um tempo esplendor e sepultura...” (QP49)

- 16) São inúmeras diferenças. É como se estivéssemos em países diferentes ao mesmo tempo. Como diz Drummond: “vivenciamos uma terceira língua (não o português de Portugal nem o português do Brasil – vivenciamos uma língua flutuante)” (QP39)

Quanto às relações, sobretudo argumentativas, que se instauram entre enunciador e enunciatário, lembramos que estes nada mais são do que desdobramentos do sujeito da enunciação que cumprem os papéis actanciais de destinador e de destinatário do objeto-discurso. Assim, o enunciador coloca-se como destinador-manipulador, responsável pelos valores veiculados no discurso e capaz de levar o enunciatário, seu destinatário, a crer e a fazer. Há, pois, um fazer persuasivo do manipulador, realizado no e pelo discurso, ao qual corresponde um fazer interpretativo por parte do enunciatário.

Cabe lembrar ainda que a manipulação prevê um primeiro contrato fiduciário que, no nível das estruturas discursivas, coloca-se como um contrato de veridicção, que determina o estatuto veridictório do discurso. Logo, o enunciador não produz discursos verdadeiros ou falsos, mas sim discursos que criam efeitos de sentido de verdade ou de falsidade, que parecem verdadeiros e que, sendo interpretados pelo enunciatário como verdadeiros, implicam sua aceitação do contrato proposto.

O reconhecimento desse dizer-verdadeiro liga-se a uma série de contratos de veridicção anteriores, próprios de uma cultura, de uma formação ideológica e da concepção, por exemplo, dentro de um sistema de valores, do discurso e de seus tipos. Assim, de acordo com Barros (1988, p. 94):

A interpretação depende (...) da aceitação do contrato fiduciário e, sem dúvida, da persuasão do enunciador, para que o enunciatário encontre as marcas de veridicção do discurso e as compare com seus conhecimentos e convicções, decorrentes de outros contratos de veridicção, e creia, isto é, assuma as posições cognitivas formuladas pelo enunciador.

Nessa perspectiva, a opinião pública e, sobretudo, a instituição escolar manipulam os sujeitos-falantes, através de um “dizer-verdadeiro”, para que eles aceitem determinados valores a respeito da língua, ou melhor, da norma culta (sua unicidade, sua imobilidade, sua regularidade, sua superioridade) e, conseqüentemente, devam e queiram obter esses valores através da performance de falar “bem” (de acordo com a norma culta). Essas duas instâncias manipula-

doras caracterizam-se, pois, tanto pelo fazer-fazer, levando os falantes/alunos a assumir certos comportamentos a respeito da língua, quanto pelo fazer-creer, induzindo-os a confiar no seu discurso e, por conseguinte, a compartilhar e a reproduzir o sistema de valores que este representa.

Na sua condição de enunciadores, os professores de português, com base na imagem que tinham da enunciatária (docente da Universidade Federal que realiza uma pesquisa de doutorado), utilizaram uma série de “mecanismos de proteção” na construção do seu fazer-persuasivo-discursivo, procurando mostrá-lo, sobretudo, compatível com o “dizer verdadeiro” das instâncias manipuladoras (a escola, a sociedade). Nesse sentido, podemos citar, entre outros, os seguintes procedimentos: 1) provas centradas na noção do dever, sobretudo o de amar e respeitar a língua, falando-a corretamente (vide exemplos 4 e 5); 2) seleção de qualificações semânticas (FIORIN, 1988, p. 126-127), ou seja, o uso de palavras conotadas positivamente para caracterizar a variedade padrão (*beleza, riqueza, correção, elegância*) e negativamente para qualificar a variedade não-padrão (*vulgaridade, deselegância, incorreção, adulteração*), como mostram os exemplos 17 e 18; 3) provérbios e máximas, que constituem maneiras cômodas de o locutor exprimir seja valores, seja verdades eternas ou idéias preconcebidas, apoiando-se na “sabedoria das nações” (exemplos 19 e 20); 4) argumentos de autoridade, que consistem, principalmente, na citação de frases e expressões atribuídas a *experts* ou a grandes escritores e pensadores, conforme já mencionamos quando tratamos da debreagem interna (vide exemplos 15 e 16); 5) frases de efeito e figuras de linguagem (sobretudo metáforas), como mostram os exemplos 21 e 22:

- 17) “Nós vai” é o linguajar da maioria do povo e “nós vamos” é a forma correta, culta, utilizada por aqueles que se preocupam em falar bem a língua portuguesa. (QP1)
- 18) Deve ser usada a forma correta, no caso, “nós vamos”, pois usar a palavra erroneamente só dificulta a conversação e no meio em que vivemos só podemos falar corretamente. (QP24)
- 19) Fazer com que o aluno escreva, leia, dar oportunidade e meios para que isso aconteça, sendo que a lei é esta. Só se aprende a escrever, escrevendo, ler, lendo. (QP11)
- 20) Não sou dono da verdade. Acredito que ninguém o é. Somos seres humanos, portanto sujeitos a erros. (QP41)
- 21) Nossa língua tem mil maneiras de ser compreendida, tornando-se um bicho de “7 cabeças” onde o aluno acha dificuldade de compreensão (QP11)

- 22) Ela [a escola], bem como todos os segmentos da educação visam um cidadão por completo, seja na teoria ou na prática e é isto que procuro fazer: ser um agricultor, plantando a semente do conhecimento, que com certeza se frutificará mais dia ou menos dia. (QP52)

Nesse conjunto de procedimentos, o que mais se destaca é, pois, a reprodução do discurso tido como aprovado e valorizado, dentro e fora do contexto escolar, isto é, aquele que enfatiza a beleza e a riqueza da língua portuguesa, definindo-a como símbolo da pátria e postulando que o dever do sujeito é amá-la e respeitá-la, buscando sempre a expressão “correta”.

Já no âmbito da semântica discursiva, temos discursos predominantemente temáticos, em que aparecem ocasionalmente algumas figuras. Por exemplo: a língua portuguesa pode ser figurativizada como *a última flor do Lácio* ou como *um bicho-de-sete-cabeças* (vide exemplos 15 e 21), segundo se insira no percurso temático da perfeição ou no da inacessibilidade. O falante, por sua vez, é aquele que pode *adulterar* e *maltratar* a língua (a norma culta) e que, ao mesmo tempo, precisa *policiar-se* para falar corretamente.

Ora, considerando que o discurso que valoriza a norma culta encontra-se em relação dialógica (polêmica) com o discurso que menospreza a variedade popular, podemos estabelecer, para o conjunto de textos analisados, alguns percursos temáticos em oposição, os primeiros referindo-se à norma culta e os segundos, à variedade popular: a) **perfeição** (beleza, riqueza, correção) *versus* **imperfeição** (pobreza, deselegância, vulgaridade); b) **ordem** (padronização, gramaticalidade, sistematização) *versus* **caos** (agramaticalidade, desordenação); c) **estaticidade** (preservação, homogeneidade, uniformidade) *versus* **dinamicidade** (mudança, evolução, heterogeneidade); d) **prestígio** (reconhecimento social e profissional, oficialidade, formalidade) *versus* **desprestígio** (discriminação social e profissional, coloquialidade, informalidade); e) **inacessibilidade** (complexidade, dificuldade, profundidade) *versus* **acessibilidade** (facilidade, leveza, despreocupação).

Os percursos temáticos mencionados acima e os temas por eles englobados revelam, pois, um discurso que advoga o uso da norma culta, tomada como a “verdadeira” língua (a melhor, a mais correta, a mais bela), aquela que se garante pela obediência a um conjunto de regras – gramática, entendida apenas no seu sentido normativo – que regulam o “bem-falar” e o “bem-escrever”. Assim, apesar da sua complexidade (e mesmo de sua inacessibilidade para o falante “comum”), é ela que deve ser aprendida, uma vez que enobrece o usuário, conferindo-lhe o *status* de “bom falante”⁶.

⁶ A nosso ver, o problema que se coloca não é o fato de a escola ensinar a variedade padrão. Afinal, trata-se de um dos instrumentos indispensáveis de acesso ao poder. Em outras palavras:

3. Conclusão

Retomando a análise feita na seção anterior, podemos descrever, de forma sintética, o plano de conteúdo do discurso do professor de português tal como nos foi desvelado pelo percurso gerativo de sentido. Assim, no nível fundamental, temos a categoria básica /identidade/ *versus* /alteridade/, em que o primeiro termo (eufórico) refere-se à norma culta e o segundo (disfórico), à linguagem popular. No patamar narrativo, vemos sujeitos-falantes, em sua maioria, não atualizados pelo poder e pelo saber-fazer que, qualificando-os para a performance de falar “bem”, permitiriam sua conjunção com o objeto norma culta e com os valores nele inscritos. No nível discursivo, enfim, aparecem, por exemplo, os temas da beleza e da riqueza da língua (da norma culta), mas, paralelamente, da dificuldade que ela representa para o falante “comum”.

Em outras palavras, a língua, identificada com a norma culta, é associada a valores positivos (unicidade, regularidade, superioridade, entre outros), tornando-se o modelo oficial e o símbolo da cultura e da identidade nacional. Regulada pela gramática normativa, que, por sua vez, representa a autoridade e a tradição, esteia-se nas formas recomendadas pela escrita. A língua assim “representada” mostra-se complexa, inacessível aos falantes em geral, mas, dada a sua fragilidade, precisa ser defendida contra aqueles que a maltratam e desfiguram (ou seja, os próprios usuários).

A variedade não-padrão, em contrapartida, é depreciada e seus usuários, discriminados. Associada à fala e, como tal, considerada agramatical (destituída de regras), é freqüentemente denunciada como imprópria e incorreta, constituindo o desvio do modelo “representado” pela norma culta, que funciona como fator unificador e estabilizador.

Nesse sentido, podemos afirmar que há, no discurso do professor de português, uma dupla imagem da língua: aquela que a toma como um “objeto” heterogêneo, mas com usos hierarquizados (uns são melhores: mais bonitos, corretos e elegantes do que outros), no discurso da boa e da má norma, e aquela

numa sociedade como a nossa, é o domínio da variedade de prestígio que dá ao indivíduo mais amplas condições de participação política e de reivindicação social, além de garantir-lhe o acesso a todo um complexo cultural, científico e artístico que se realiza através dessa variedade, sobretudo na sua forma escrita. A questão maior é, pois, como esse ensino se realiza: ele atribui à língua padrão um valor corretivo e substitutivo, ao mesmo tempo que estigmatiza as demais variedades, considerando-as “feias”, “erradas” ou “ilógicas” e apresentando, para isso, razões de ordem lingüística, que escamoteiam os verdadeiros motivos de natureza social, econômica, ideológica que instituem a variedade padrão como língua *legítima* (cf. LARA, 1999, p. 39).

que a considera um “objeto” homogêneo, sem variação (a língua é assim, o uso é aquele que está sendo mostrado), no discurso da norma única, em que a variedade padrão passa a valer pela língua inteira. Ocorre, pois, um deslizamento do “normativo”, para o “normal”, o “natural”.

Isso nos leva a crer que há uma voz maior que atravessa o conjunto de textos analisados, tornando-os muito semelhantes entre si. Essa sobreposição de conteúdos parece ser nada mais do que a reprodução de informações que, tomadas como “verdades” inquestionáveis, representam o discurso valorizado pela instituição escolar e pela opinião pública.

A partir dessa rápida análise semiótica, que obviamente não se esgota nos aspectos abordados, acreditamos poder afirmar que o professor de português do Ensino Fundamental e/ou Médio tem, efetivamente, uma grande parcela de contribuição a dar na consolidação e difusão dessa (dupla) imagem estereotipada da língua portuguesa, que não a vê como ela é, na realidade: um objeto pluriforme e multifacetado, um conjunto de variedades que, embora dotadas de características específicas, se interpenetram constantemente. Esse “saber” sobre a língua pode ser resumido em três pontos principais:

- Existência de *um* português “correto” e “bom” (a norma culta, tomada como “a” língua portuguesa), sendo a variedade não-padrão desqualificada.
- Possibilidade de classificação das línguas/variedades lingüísticas, segundo critérios como beleza, riqueza, complexidade e dificuldade, entre outros, sem levar em conta os fatores extralingüísticos (sobretudo ideológicos) que regulam seu prestígio social.
- Constatação de que o brasileiro, em geral, não “sabe” a sua língua (fala “errado”, “maltrata” o idioma), mas é modalizado pelo querer e, principalmente, pelo dever-fazer (= falar/escrever bem). Nesse sentido, apenas uma minoria privilegiada (as pessoas cultas e os grandes escritores) encontra-se em conjunção com o objeto-valor (língua = norma culta), tornando-se, por essa razão, modelos a serem imitados.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BARROS, Diana L.P. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.

- FIORIN, José Luiz. *O regime de 1964: discurso e ideologia*. São Paulo: Atual, 1988.
- FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. *Tension et signification*. Sprimont-Belgique: Mardaga, 1998.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Maupassant: la sémiotique du texte*. Paris: Seuil, 1976.
- GREIMAS, A.J.; COURTÉS, J. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, 1993. v. 1.
- LARA, Gláucia Muniz Proença. *A imagem da língua portuguesa no discurso de sujeitos escolarizados e não escolarizados*. 1999. 290f. Tese (Doutorado em Semiótica e Lingüística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- YAGUELLO, Marina. *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris: Seuil, 1988.

Anexo

Questionário de sondagem⁷

Instruções: Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre a língua portuguesa. Preencha os itens referentes à sua identificação e responda às perguntas da forma mais completa possível. Agradecemos sua colaboração.

I. Identificação:

Professor de português:

Grau em que atua: 1º() 2º() 3º()

Tipo de estabelecimento: público () particular ()

Turno: diurno () noturno ()

II. Questões:

1. Como você definiria/caracterizaria a língua portuguesa?

⁷ O questionário de sondagem aqui apresentado foi adaptado de modo a incluir apenas os professores de português, sujeitos deste artigo, já que a pesquisa original (tese de doutorado) incluía outros informantes (estudantes, profissionais da linguagem – jornalistas e advogados –, além de analfabetos).

2. No seu entender, qual é a função mais importante do português?
3. Que comparações você faria entre o português e outros idiomas mais conhecidos, tais como o inglês, o francês e o espanhol?
4. Na sua opinião, qual é a diferença entre dizer, por exemplo, “nóis vai” e “nós vamos? Comente.
5. Você acha que o português usado no dia-a-dia é o mesmo que se ensina na escola? Por quê/por que não?
6. Que semelhanças/diferenças você vê entre o português falado e o português escrito?
7. O que você entende pelos termos:
 - a) língua padrão ou norma culta?
 - b) gramática?
8. Como você caracterizaria o ensino de português na escola? Fale sobre suas experiências como ex-aluno de português.
9. Como você qualificaria:
 - a) o seu desempenho como falante do português?
 - b) o desempenho lingüístico da população brasileira em geral?Justifique suas respostas.
10. Como você se sente em relação à sua língua? Explique.
11. Você acredita que, atualmente, a língua portuguesa está:
 - a) melhor do que antes;
 - b) pior do que antes;
 - c) nem melhor nem pior do que antes? Justifique.
12. Você diria que as pessoas falam da mesma maneira nas diferentes regiões do país? Comente.
13. Qual seria, na sua opinião, o papel da escola em relação ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa? Você acha que a escola tem cumprido efetivamente tal papel? Por quê/por que não?
14. Qual é a importância da língua portuguesa na sua atuação como profissional? Como você classificaria seu desempenho lingüístico na profissão?
15. Você teria algum(ns) outro(s) comentário(s) a fazer?