

MEMÓRIA DISCURSIVA: UM DESAFIO PARA A PRÁTICA DA PEDAGOGIA CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA *

Alessandra Sartori NOGUEIRA

RESUMO *Alguns estudos relatam uma atitude altamente positiva, por parte de aprendizes brasileiros de Inglês Língua Estrangeira (ILE), em relação à cultura dos EUA/Inglaterra e negativa em relação à sua própria. Tais estudos sugerem a prática da Pedagogia Crítica, mais comprometida com questões sócio-histórico-ideológicas implicadas no ensino-aprendizado de ILE. Entretanto, o conteúdo que o aluno já traz consigo – entendido, segundo a escola francesa de Análise do Discurso, como memória discursiva – pode ser um desafio a essa pedagogia. Objetivando demonstrar o papel da memória discursiva no confronto entre as culturas, aplicamos questionários a alunos de escolas de idiomas de Campinas. Três perfis emergiram deste estudo: (1) aqueles que afirmam ser o Brasil pior que os países de língua inglesa; (2) aqueles que afirmam o contrário; (3) aqueles que reconhecem não haver melhor ou pior país. Mesmo assim, foi possível detectar uma desvalorização do Brasil nos três perfis, ainda que essa não fosse a intenção. Isso sugere que a memória discursiva, no nível do inconsciente, contribui para que os sujeitos repitam, sem perceber, o já-dito sobre o Brasil desde a colonização, segundo o qual este país seria “inferior”, o que não havia sido previsto pelos autores comprometidos com a Pedagogia Crítica.*

ABSTRACT *Several studies have reported a positive attitude with respect to American/British culture and a negative one with respect to Brazilian culture on the part of Brazilian EFL (English as a Foreign Language) learners. These studies suggest a Critical Pedagogy, concerned with socio-historical-ideological issues implied in the teaching-learning EFL. However, the content the students already carry – understood, according to French Discourse Analysis, as discursive memory – may be viewed as a challenge to Critical Pedagogy. Aiming at studying the role played by discursive memory when confronting cultures, we requested Brazilian*

* Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 22 de maio de 2003, sob a orientação da Prof. Dr. John Robert Schmitz.

students of English at Language Schools in Campinas to answer questionnaires. The results point to three profiles: (1) those subjects who affirm that Brazil is worse than English speaking countries; (2) those who state the opposite; (3) those who recognize that being worse or better depends on different points of view. Notwithstanding, detecting a depreciation of Brazil in every profile was possible, even though this was not intended. It is suggested that the discursive memory, unconsciously, misleads the subject; even without being aware of it, they repeat what has been said about Brazil since colonization, i.e., that Brazil is "inferior", which had not been predicted by the authors committed with Critical Pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu da constatação de que aprendizes¹ de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) demonstravam um discurso de desvalorização do Brasil e, em contrapartida, valorização dos EUA/Inglaterra, países mais lembrados como referência de língua inglesa padrão nas aulas. Essa observação encontrou respaldo nos resultados de Vieira (mimeo), Moita Lopes (1982) e Vieira (2001), que relatam este fenômeno. Tal comportamento foi observado mesmo com a tentativa da professora de adotar uma postura diferenciada a fim de suscitar reflexões a respeito das diferenças culturais. Esses e outros autores (cf. Busnardo e Braga, 1987; Pennycook, 1994; Cox e Assis-Peterson, 1999) sugerem esse comportamento diferenciado do professor nomeando-o Pedagogia Crítica (doravante PC), entendida como uma prática pedagógica mais comprometida com questões sócio-histórico-ideológicas implicadas no ensino-aprendizado de ILE.

Diante deste quadro, percebeu-se a necessidade de pesquisar por que há dificuldade em abandonar um comportamento de alta valorização do outro e desvalorização de si próprio. Visando contribuir para a formação de professores de inglês, também nos perguntamos se seria possível algum espaço de ação dos professores para promover uma mudança na cadeia discursiva dos alunos.

Tencionando entender o comportamento discursivo do aluno, interessamo-nos por estudos concernentes à concepção de sujeito e discurso, sob a luz da Análise do Discurso, cujas explanações deram suporte à nossa hipótese, a qual se apresenta da seguinte maneira: o discurso que historicamente constitui o sujeito (interdiscurso ou memória discursiva) exerceria um importante papel na imagem que ele constrói dos países de língua inglesa e de si mesmo. Assim, o brasileiro é constituído por interdiscursos de desvalorização de si próprio e valorização dos EUA, sendo isso um obstáculo à mudança discursiva desejada pelos autores que discorrem sobre PC.

¹ Optamos pela palavra aprendiz por englobar, a nosso ver, tanto o aluno como o professor, uma vez que este, num processo infindo, jamais deixa de ser um aprendiz.

O objetivo deste trabalho é analisar o discurso dos alunos brasileiros quando da comparação entre culturas, mais especificamente entre as culturas brasileira e dos países mais freqüentemente lembrados como modelo de língua inglesa. Estudamos o papel da memória discursiva na desvalorização do Brasil, presente mesmo em discursos de sujeitos pertencentes a diferentes perfis. Mais especificamente, visamos demonstrar aos professores-pesquisadores, engajados nos estudos sobre PC, que a memória discursiva do colonizado pode ser um obstáculo para essa prática pedagógica.

A partir disso, especularemos sobre a possibilidade de um professor – cujo discurso também faz parte da constituição do aluno enquanto sujeito – intervir na imagem negativa que o aluno pode ter do próprio país.

Para a coleta dos dados, foi utilizado como ferramenta um questionário com questões abertas (cf. Nunan, 1992:143), escolhido pelo fato de atingir mais eficazmente um número significativo de sujeitos de diferentes escolas. Nossa idéia de alcançar um certo número de participantes mesmo sem tencionar uma análise estatística foi direcionada pelo objetivo de demonstrar como a memória discursiva se revela de maneira similar em diferentes sujeitos – homens e mulheres – de diferentes idades e escolas.

A interpretação dos questionários teve como ponto de partida a questão 13². A partir dela, os sujeitos foram categorizados em três perfis diferentes, seguindo a sugestão de Nunan (1992) de utilizar análise de palavras-chave para interpretar tais categorias. Os três perfis emergentes foram: (1) aqueles que disseram ser o Brasil, em geral, pior que o país citado na questão 9; (2) aqueles que disseram o contrário e (3) aqueles que reconhecem não haver pior *versus* melhor, posto existirem vantagens e desvantagens de ambos. Feito isso, partimos para a análise das outras repostas. Antes de apresentarmos os resultados, necessário se faz discorrer sobre o alicerce teórico deste estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: PEDAGOGIA CRÍTICA E ANÁLISE DO DISCURSO

Temos argumentado que o comportamento observado do brasileiro se justifica pela sua posição de colonizado. Por outro lado, os EUA, embora colonizados, tiveram uma história diferente da nossa (cf. Moog, 1959), que os levou à posição de poder em que hoje se encontram. Daí terem um comportamento diferenciado e relevância nas aulas de ILE.

² Questão 13: *Você acredita que o Brasil seja, em geral, melhor ou pior que o país citado na resposta 9? Justifique sua resposta.* Questão 9: Na sua opinião, que país figura como modelo de inglês padrão, almejado pelos alunos? Por quê?

Já a Inglaterra recebe atenção no ensino de inglês por ser o berço da língua, o que leva à tradicional dicotomia inglês americano *versus* inglês britânico. Como resultado, o inglês padrão³ dos EUA e o da Inglaterra são tomados como dois únicos modelos de língua inglesa, o que reafirma sua posição de poder. Apesar de reconhecermos a implicação ideológica do fato, de agora em diante, ao nos referirmos a países de língua inglesa, estaremos nos reportando à concepção generalizada, qual seja EUA e Inglaterra.

Diante do poder desses países, é evidente a grande influência exercida pela língua inglesa no mundo, que não se limita ao uso de palavras estrangeiras, mas se estende ao comportamento das pessoas. Alguns autores (cf. Pennycook, 1994; Phillipson, 1996; Master, 1998; Paiva e Pagano, 2001) discutem as relações de poder existentes na disseminação do inglês como língua internacional, argumentando contra a suposta neutralidade de tal disseminação. Kachru (1986:1) e Cooke (1988:59) resumem os resultados controversos da influência da língua inglesa no mundo: para o primeiro, saber inglês é possuir a lâmpada de Aladdin, que permite abrir os portões lingüísticos dos negócios internacionais, tecnologia, ciência e viagem. Já para o segundo – que chama o inglês de cavalo troiano –, essa é uma língua de invasão cultural, é a propriedade das elites e expressa interesses de classes dominantes.

Entre aspectos positivos e negativos dessa influência, tem havido uma discussão em torno do papel do professor de inglês (cf. Moita Lopes, 1982; Busnardo e Braga, 1987; Pennycook, 1989 e 1994; Rajagopalan, 1999, Canagarajah, 1999) na disseminação da cultura alheia, já que esta vem atrelada ao ensino do idioma. Assim, partindo do pressuposto de que língua e cultura são indissociáveis (cf. Damen, 1987), os professores de inglês acabam sendo levados a questionar se seu trabalho como difusor da cultura alheia estaria representando algum papel na disseminação de ideologia dominante⁴ ou se estaria levando o aluno ao conhecimento global.

Vieira (mimeo), Moita Lopes (1982), Vieira (2001) e Zacchi (2001) sugerem que a disseminação da língua inglesa e, conseqüentemente, de ideologia dominante, leva os aprendizes a um comportamento de admiração do outro em contraposição à desvalorização do Brasil, como se as posições respectivas de privilegiado e desprivilegiado fossem naturais e como se a suposta superioridade do outro fosse uma verdade absoluta. É importante acrescentar nossa recusa em aceitar a existência da verdade absoluta. A verdade se constrói dependendo do ponto de vista que a sustenta, sendo todos os enunciados discutíveis, embora o sujeito não se dê conta

³ Utilizamos o termo *padrão* para evitar a idéia de que a língua inglesa, bem como qualquer outra, seria monolítica, o que pode ser inferido se dissermos *inglês dos EUA e da Inglaterra*. Reconhecemos, contudo, haver mais de um padrão, como, por exemplo, nos EUA, onde há Mid-Atlantic, Western, Central, Southern, Midwest, New England. Para uma crítica ao termo *padrão*, recomendamos Mey (1985)

⁴ Para uma definição de ideologia, recomendamos Althusser (1969/1998, sendo a primeira data o ano em que o ensaio foi escrito e a segunda, a publicação que temos em mãos) e Chauí (1997)

disso. Sobre a relativização da verdade, Mattalo Jr (1997:36) afirma que existem teorias, proposições e fatos que hoje são verdadeiros em relação a uma certa perspectiva, a um certo contexto, e podem deixar de sê-lo amanhã.

Os estudos que detectaram uma baixa auto-estima dos brasileiros em função da ideologia dominante veiculada no ensino de língua inglesa sugerem, como alternativa, uma posição diferenciada do professor, que considere aspectos sociais atrelados ao ensino, levando, assim, reflexões para a sala de aula. Esta posição diferenciada, conforme já comentado, é parte do que comumente se chama nos meios acadêmicos Pedagogia Crítica, descrita por Pennycook (1994:297) como uma “educação baseada no desejo de mudança social”. Seu argumento em favor da PC baseia-se na idéia de que nenhum ensino é neutro, ou seja, apolítico ou anistórico e de que nenhum aluno é tábula rasa (cabeça vazia). Um recorte nessa prática pedagógica sugere que sejam exploradas, em sala de aula de ILE, a situação hegemônica da língua inglesa e suas conseqüências, levando a discussões que permitam a comparação entre as culturas de língua inglesa e a brasileira, lembrando que vantagens e desvantagens dependem de gestos de interpretação. O propósito é a conscientização dos efeitos da língua inglesa no Brasil.

A maioria dos autores pesquisados que discordem sobre a PC (cf. Freire, 1975; Livingstone, 1987; McLaren, 1995; Busnardo e Braga, 1987; Pennycook, 1994; Cox e Assis-Peterson, 1999⁵) aposta numa mudança social mais radical, confiando na conscientização dos aprendizes. Todavia, o fato de os alunos não serem tábula rasa pode ser um obstáculo para essa prática pedagógica ao invés de uma alavanca. Acreditamos, pois, que esses autores, ao sugerirem que se faça da sala de aula um lugar de luta social, esperam que os alunos absorvam o conteúdo apresentado pelo professor, igualmente à metodologia tradicional da qual discordam. A PC entendida dessa forma é chamada por Dubois (1990) de neocolonialismo. Apesar de considerarem o fato de que os alunos já trazem uma forte história que os coloca na posição de colonizados, não levam em conta que isso pode causar efeito contrário do desejado.

Tal história sempre-já trazida pelo aluno é entendida pela escola francesa de análise do discurso (doravante AD) como memória discursiva, definida como algo que fala sempre, antes, em outro lugar e independentemente (cf. Pêcheux 1988:162); é o já-dito, o interdiscurso que interpela o sujeito (cf. Orlandi, 2000:31). Necessário se faz esclarecer que nossa escolha por essa escola foi direcionada pelo lugar que ela dá ao sujeito, o que a diferencia de outras, como, por exemplo, a anglo-saxã, proposta por Fairclough (cf. Ruchkys e Araújo, 2001). Para este, o sujeito é consciente, capaz de grandes mudanças sociais a partir dessa consciência. Já a escola francesa foi construída sob os auspícios de Pêcheux, para quem o

⁵ O primeiro autor desta lista, ou seja, Freire, discorre sobre a PC nas esferas da alfabetização para adultos. O segundo e o terceiro autores inserem a PC nos estudos sobre língua materna. Finalmente, os últimos sugerem a postura diferenciada do professor de inglês como segunda língua e língua estrangeira.

sujeito é assujeitado, isto é, ele é interpelado de tal modo que “seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade” (Pêcheux e Fuchs, 1975/1990:166). Deste modo, o sujeito nunca está na origem do que ele enuncia, mas retoma sentidos pré-existentes, pois, ao nascer, entra no processo discursivo já em curso (cf. Orlandi, 2000:35). É assim que o brasileiro, por exemplo, repete, sem se dar conta, o já-dito europeu segundo o qual o Brasil é “inferior”.

A fim de apreender os sentidos produzidos pelo discurso – definido como “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (Orlandi, 2000:15) –, analisam-se os próprios gestos de interpretação, pois eles intervêm no real do sentido. Contudo, o analista não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação, posto que não há uma verdade oculta atrás do texto/enunciado; o que há são gestos de interpretação que o constituem. O analista deve levar em conta também as condições de produção do discurso, que “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” (Orlandi, 2000:30). Pode-se dizer que as condições de produção englobam o contexto imediato (circunstâncias da enunciação) e o contexto amplo (sócio-histórico).

Em todo discurso há o mesmo que se mantém (memória discursiva) e o diferente (espaços de interpretação), que Orlandi (idem) nomeia de paráfrase e polissemia, respectivamente. Segundo ela, enquanto há sempre a memória discursiva, “na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação” (p.36). Deste modo, o sentido não é completo e sempre pode ser outro, de acordo com os gestos de interpretação, o que dá lugar para o deslocamento. Assim, entre o já-dito e a repetição há o sujeito que interpreta, produzindo deslocamentos, transferências e outros sentidos (cf. Orlandi, 1998).

Dados estes conceitos, discutiremos as controvérsias em torno do sujeito assujeitado. Essa noção de sujeito vem recebendo críticas inclusive de autores que se inserem no discurso da AD (cf. Maingueneau, 1984; Silveira, 1995, Possenti, 1999).

Maingueneau (1984:50) acredita que os sujeitos assim concebidos seriam “ceras moles que se deixariam dominar”. Da mesma forma, para Possenti (1999), o sujeito não é nem livre nem completamente assujeitado, pois embora seja efeito daquilo que o condiciona, ele participa também como agente. Silveira (1995) questiona o sujeito completamente assujeitado retirando das próprias palavras de Pêcheux o sustentáculo de seu argumento, quando afirma que o Pêcheux de 1997 (*Discurso: Estrutura ou Acontecimento*), teria considerado a “abertura”, ou seja, o espaço de circulação e renovação dos sentidos.

O conceito de sujeito assujeitado é também criticado por outros autores, com a diferença de não estarem inseridos no discurso da AD (cf. Rajagopalan, 1995; Busnardo e Braga, 2000; Ruchkys e Araújo, 2001; Schmitz, manuscrito em preparação).

Para Rajagopalan (1995:12), o conceito de sujeito da AD descarta qualquer possibilidade de sujeitos reagirem e eventualmente intervirem no curso da história.

Busnardo e Braga (2000:107) afirmam que a orientação psicanalítica da AD estaria equivocada, uma vez que Freud contemplava na sua teoria a possibilidade de comportamento consciente. Sua crítica ao assujeitamento se revela pela impossibilidade que essa noção traz de ação transformadora frente a problemas educacionais, levando ao conformismo. Já Ruchkys e Araújo (2001), semelhantemente a Silveira (1995), encontram nas próprias palavras de Pêcheux (1997) uma reavaliação de sua noção de sujeito quando aponta para a possibilidade do rompimento da reprodução do discurso hegemônico. Assim, para Pêcheux, o inconsciente surge onde o consciente (ego-eu) vacila, apontando, então, para momentos de consciência do sujeito. Bhabha (*apud* Souza, 2003, comunicação pessoal⁶) critica o sujeito assujeitado, esclarecendo que o fato de alguns sujeitos entenderem a relatividade da verdade, por exemplo, é uma consciência, embora não saibam como lidar com isso. É neste momento, então, que são guiados pelo inconsciente. Finalmente, a crítica de Schmitz (manuscrito em preparação) se desenvolve no sentido de apontar as consequências da noção de sujeito assujeitado para os pesquisadores e professores na sala de aula. Para o autor, se “o inconsciente impede que os indivíduos tomem decisões e que tentem determinar o destino de suas vidas [...], qualquer utilização de atividades conscientes no que diz respeito à metodologia de ensino de língua é fadada ao fracasso”.

Nossos resultados nos levam a argumentar contra o sujeito plenamente consciente, uma vez que o já-dito sobre o Brasil atravessa os três perfis observados, sempre retornando num “novo” discurso. Por outro lado, acreditar num sujeito totalmente moldado é cair no conformismo. Portanto, acreditamos que o momento de consciência do sujeito está presente quando ele “escolhe” entre várias possibilidades discursivas (desvalorizar o Brasil ou não, por exemplo). Por não ser uma escolha livre de ideologia, sendo as possibilidades que se lhe apresentam também condicionadas, usamos aspas para o verbo escolher. Em contrapartida, o inconsciente o conduzirá no sentido de fazê-lo repetir, mesmo sem saber, o discurso do colonizado segundo o qual somos “inferiores”, levando o sujeito à “derrapagem verbal” (expressão utilizada por Possenti, 1999, para designar lapsos, equívocos).

Apostamos na heterogeneidade discursiva – em que diferentes vozes se fazem presentes – como um espaço onde os sentidos se renovam. Quando a heterogeneidade dá lugar ao novo, o discurso do sujeito e suas atitudes apresentam-se contraditórios e descontrolados, porém pode ter ocorrido uma mudança na sua visão de mundo, influenciando, pelo menos, no desejo e tentativa de ações conscientes.

Exposto o referencial teórico, apresentaremos a análise dos dados.

⁶ Lynn Mário T. Menezes de Souza proferiu a palestra “Identidade e Tradução Cultural” na Unicamp, no dia 16 de maio de 2003, à qual assisti e da qual retirei as informações acima.

3. ANÁLISE DOS DADOS: OS SENTIDOS QUE ATRAVESSAM OS DISCURSOS

Foram coletados 92 questionários de seis escolas diferentes. O questionário continha questões que levassem os respondentes a confrontarem o Brasil a países de língua inglesa. A fim de evitar a influência da pesquisadora sobre o país que seria comparado ao Brasil, foi incluída uma questão (a de número 9⁷) que os fizesse citar um país considerado padrão de referência para estudo da língua. Tendo os EUA recebido 57 menções e a Inglaterra 29 (totalizando 86, ou 92.5%), a questão cumpriu seu papel de levar os respondentes a comparar o Brasil aos países de língua inglesa mais influentes.

As questões 11 e 12⁸ solicitavam vantagens do Brasil sobre o país citado na resposta 9 e vantagens deste país sobre o Brasil, respectivamente. A questão 13 (ver nota número 3) resumia o que os respondentes vinham escrevendo sobre vantagens/desvantagens, sendo possível, assim, verificar a coerência das respostas 11 e 12. Sendo estas três questões o cerne do estudo, a amostra concentra-se nas respostas a elas.

A partir desta última questão os sujeitos foram divididos em três perfis: (1) aqueles que disseram ser o Brasil pior que o país de língua inglesa citado na resposta 9 (26%); (2) aqueles que disseram o contrário (25%); (3) aqueles que não consideraram o Brasil nem pior, nem melhor (40%). O restante (9%) não respondeu.

Todavia, foi possível detectar, nos três perfis, um discurso de desvalorização do Brasil, intencional ou não. Isso sugere que a memória discursiva, no nível do inconsciente, está funcionando e fazendo com que os sujeitos cometam uma “derrapagem verbal”. Para demonstrar, escolhemos exemplos de cada perfil, sendo a amostra abaixo referente ao primeiro perfil:

M17B4⁹ (comparando o Brasil aos EUA):

13: *Pior, bem pior. No Brasil, o político se preocupa só com ele. Já nos eua, o político se preocupa com o país dele, pois para ele se preocupar com o país, é se preocupar com ele mesmo*¹⁰.

F19A14 (Comparando o Brasil à Inglaterra)

⁷ Questão 9: *Na sua opinião, que país figura como modelo de inglês padrão, almejado pelos alunos? Por quê?*

⁸ Questões 11 e 12: *Que vantagens você vê do Brasil sobre o país citado na resposta número 9? Que vantagens você vê do país citado na resposta 9 sobre o Brasil?*

⁹ M = Masculino; 17 = idade; B = escola, de uma variação de A a F; 4 = quarto respondente desta escola. Os outros códigos seguem o mesmo padrão, sendo Feminino quando a primeira letra for F.

¹⁰ As transcrições são fiéis, tendo sido mantidos erros gramaticais, ortográficos e de pontuação.

12: *Segurança, emprego, menor diferença social, melhor educação, mais qualidade de vida, etc.*

13: *Infelizmente, pior. Devido os problemas citados na resposta 12!*

Mesmo que os gestos de interpretação dos sujeitos pertencentes a este perfil os leve a desvalorizar o Brasil, não observamos exaltação do outro ou excessiva valorização. Suas justificativas baseiam-se, principalmente, em aspectos políticos e econômicos, demonstrando um deslocamento na cadeia discursiva dos brasileiros. As condições de produção podem ter contribuído para esse fenômeno, já que o contexto imediato se caracteriza por alunos respondendo a um questionário elaborado por uma estudante de Mestrado. Assim, o sujeito produz discursos de acordo com o que ele acredita ser correto para este interlocutor.

Considerando o contexto mais amplo, pensemos na relação discurso e história. O momento atual na história vem sendo chamado, principalmente pela mídia, de “era da informação”, a qual exclui aqueles que não se mantêm atualizados com os acontecimentos mundiais. Os discursos, afetados por este contexto, vêm sofrendo mudanças significativas, apresentando menor ingenuidade. Como consequência, os sujeitos procuram produzir enunciados que contribuam para a construção de uma imagem de sujeito informado, o que pode acontecer num questionário, em que a produção discursiva não é espontânea, podendo os informantes se antecipar ao seu interlocutor e ter tempo para pensar e reformular suas respostas.

Por esta razão, percebemos nas respostas em geral uma fuga à ingenuidade de simplesmente exaltar o outro sem qualquer reflexão. As justificativas, portanto, para considerar o Brasil pior que os EUA ou Inglaterra trazem questões políticas e econômicas, e não um deslumbramento inócuo.

Os escândalos de corrupção no Brasil denunciados freqüentemente nos meios de comunicação levam M17B4 a creditar a posição desprivilegiada deste país à escassez de bons políticos, enquanto somente escândalos mais sérios de países estrangeiros chegam até nós. Num contexto em que os problemas brasileiros são patentes, os alheios silenciam-se, resultando numa ilusão de que exista uma relação superior-inferior, quando, na verdade, o que há são posições de maior ou menor prestígio, dependendo de gestos de interpretação. Embora os EUA estejam numa posição de prestígio, isso não significa a inexistência ou escassez de problemas sociais e políticos. M17B4 desvaloriza o Brasil quando crê na generalizada perfeição dos políticos americanos, silenciando qualquer defeito que possam possuir.

Já aqueles que citam a Inglaterra na questão 9 não sabem bem quais aspectos positivos ressaltar quando solicitamos que discorram sobre vantagens deste país, em decorrência do número bastante limitado de informações que nos chegam sobre a Inglaterra, quando comparado aos EUA. Conseqüentemente, F19A14, não tendo estado na Inglaterra, parece criar as vantagens a partir dos problemas sócio-educacionais brasileiros comumente discutidos nos meios de comunicação; assim, a equação se forma da seguinte maneira: se a posição desprivilegiada do Brasil se

deve, provavelmente, a problemas como violência, desemprego, diferença social, baixa qualidade de vida, além dos educacionais, deduz-se que a Inglaterra, para ocupar posição de prestígio, não apresentaria tais problemas, possuindo, portanto, *segurança, emprego, menor diferença social, melhor educação, mais qualidade de vida*.

Tal “equação” foi por nós inferida pelo lapso cometido na resposta à questão 13: a informante afirma ser o Brasil pior que a Inglaterra devido aos problemas citados na resposta 12. Entretanto, na resposta 12 ela não cita **problemas**, mas sim as **vantagens** da Inglaterra. Parece que, ao responder esta questão, pensava nos problemas brasileiros (violência, por exemplo) e citava um antônimo (segurança), como se, obrigatoriamente, um país em condição privilegiada não os possuísse. Assim, ao responder a questão 13, fala em **problemas** citados na questão anterior e não **vantagens**, como deveria ser.

Aos sujeitos pertencentes a este perfil, parece óbvio que o Brasil seja pior que os EUA ou Inglaterra. Em contrapartida, os sujeitos que afirmam o contrário possuem discursos similares, evidenciando que a condição de pior/melhor depende de gestos de interpretação que um sujeito faz e não constitui, portanto, uma verdade indiscutível. Tal semelhança se deve à memória discursiva do brasileiro, isto é, o mesmo que se mantém.

Um exemplo dos sujeitos do segundo perfil é F21C5, que compara o Brasil à Inglaterra:

11: Acredito que o Brasil é muito mais bonito que a Inglaterra, que aqui tem muito mais coisa para ser vista e admirada tb acho o povo mais alegre, informal, amistoso...

12: Todas as vantagens de ser um país de 1º mundo (Educação, Escola, saúde pública, moradia, qualidade de vida, violência (a falta dela).

13: Melhor. Porque na minha opinião ainda há o que ser feito p/ o Brasil se tornar um país de 1º mundo só depende de nós.

Observemos também sua resposta à questão 5¹¹: *Lá [nos EUA] tudo é levado a sério, as coisas funcionam. Porém as pessoas são frias e estranhas (...). Lá há leis hipócritas como: ninguém pode beber se não tiver 21 anos, a maconha é ilegal e todo mundo fuma.*

F21C5 apresenta um discurso de valorização do Brasil ao mesmo tempo em que o desvaloriza. Ao discorrer sobre as vantagens da Inglaterra, nunca tendo estado neste país, acaba por criar tais proficuidades a partir do conhecimento que tem sobre

¹¹ Na questão 5 se lê: *Se você respondeu sim à pergunta anterior, escreva algumas linhas comparando o Brasil e o(s) país(es) visitado(s), sendo a pergunta anterior: Você já visitou outros países (independentemente de a língua falada ser o inglês)? Se sim, qual (quais)?*

o Brasil. Assim, raciocina da seguinte maneira (similarmente a F19A14): se a condição de desprivilegiado do Brasil se deve, provavelmente, a problemas relacionados à educação, saúde pública, moradia, qualidade de vida e violência, deduz-se que a Inglaterra, pela sua posição privilegiada, não apresentaria tais problemas, sendo estes itens citados na questão 12 (vantagens do outro). O lapso cometido pela informante é detectado ao citar a violência como vantagem daquele país sobre o Brasil. Ao perceber o deslize, F21C5 teria acrescentado entre parênteses *a falta dela*, mesmo já tendo aberto parênteses anteriormente, resultando num uso errôneo desses delimitadores; isso sugere a posterior intenção de corrigir o equívoco. Em suma, apesar de F21C5 possuir um discurso muito parecido com o de F19A14, estes sujeitos pertencem a perfis opostos.

Em outra questão, a mesma informante apresenta um discurso aparentemente contraditório sobre os EUA: menciona a existência de *leis hipócritas*, ao passo que acredita que *lá tudo é levado a sério*. Percebe-se uma desvalorização do Brasil, país onde, numa paráfrase, *nada é levado a sério e as coisas não funcionam*. Se, nos EUA, *tudo é levado a sério e as coisas funcionam*, por que não respeitam a lei seca e a ilegalidade da maconha? Parece-nos que o discurso segundo o qual *lá tudo funciona* constitui-se a memória discursiva de F21C5, mesmo depois de ter constatado sua não veracidade, comprovando que o já-dito sobre a condição desprestigiada do Brasil eventualmente se faz presente, mesmo quando se tenta valorizar este país.

Enfim, o discurso heterogêneo – que tenta valorizar o Brasil, ao passo que o desvaloriza – se dá devido aos vários interdiscursos que interpelam o sujeito. Parece que alguns sujeitos tentam deslocar seus discursos valorizando o Brasil, porém freqüentemente são enganados pela memória discursiva que os constitui.

Por ser inevitável, a heterogeneidade discursiva foi também sentida nas respostas dos informantes pertencentes ao terceiro perfil, ou seja, aqueles que, na questão 13, expressaram de alguma forma uma opinião segundo a qual não existe melhor ou pior país. Observemos uma amostra:

F40A27 (Comparando o Brasil aos EUA):

11/12: *Nenhuma. São culturas diferentes.*

13: *Acho que em termos tecnológicos, estamos bem abaixo do nível americano. E também não temos os recursos financeiros para pesquisa que eles têm.*

M30A18 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: *Apenas a sensibilidade do povo brasileiro.*

12: *Qualidade de vida e padrão monetário.*

13: *Todos tem suas qualidades e problemas.*

Observamos nesse perfil discursos bastante ponderados quanto às comparações, cômicos de que vantagens e desvantagens de uma nação devem ser relativizadas. Entretanto, alguns são traídos pelo inconsciente, que os faz sutilmente desvalorizar o Brasil. F40A27, por exemplo, apesar de ponderada nas questões 11 e 12, esquece-se de ressaltar aspectos positivos do Brasil na questão 13. Assim, embora reconheça a dificuldade de discorrer sobre vantagens/desvantagens de culturas diferentes, afirma que *em termos tecnológicos, estamos bem abaixo do nível americano. E também não temos os recursos financeiros para pesquisa que eles têm.*

Por que, então, ao tentar ser moderada, lembra-se somente de aspectos considerados negativos? Para responder esta pergunta, diria que o discurso mais prontamente disponível na memória do sujeito é sempre aquele que se repete, arraigado no repertório discursivo dos sujeitos. Um deslocamento discursivo requer, muitas vezes, reflexão, numa tentativa de não se deixar enganar pelo inconsciente.

Por outro lado, M30A18, apesar de ponderado na questão 13, é menos sutil na desvalorização do Brasil na questão 11, por utilizar o advérbio *apenas* ao discorrer sobre as vantagens do Brasil. Já tendo estado nos EUA, é levado a comparar esse país com o Brasil na questão 5, em que se lê:

Cultura diferente. Educação diferente. No entanto, o brasileiro é mais amigável. (M30A18).

Em princípio o informante não estaria desvalorizando o Brasil, posto que afirma serem culturas e educação diferentes, lembrando que o diferente não implica melhor ou pior. Porém, utiliza um conector cuja função é expressar idéia contrária (*no entanto*), seguido de um aspecto positivo do Brasil (*mais amigável*). Isso demonstra que as sentenças que o antecedem expressam aspectos negativos do Brasil. Assim, para ele, o diferente nesse enunciado veicula sentidos segundo os quais o Brasil seria pior.

Enfim, depois de demonstrar o funcionamento discursivo de sujeitos pertencentes aos três perfis observados nas análises dos questionários, o que pudemos observar é um mesmo que se mantém, um sentido que atravessa todos os três, ou seja a desvalorização do Brasil, detectável até mesmo nos discursos de exaltação deste país.

A diferença é que a desvalorização do Brasil é muitas vezes um lapso, considerando que o sujeito funciona pelo inconsciente. Sendo os sujeitos provenientes de um país colonizado, os discursos que ora se estabilizam são uma repetição do que o colonizador vem dizendo desde o discurso inaugural do Brasil com a carta de Caminha (cf. Orlandi, 1990), que caracteriza a descrição de uma terra paradisíaca, porém selvagem e inferior. Assim, mesmo “escolhendo” um discurso moderado, a desvalorização do Brasil muitas vezes aparece como a memória discursiva, ou seja, o mesmo que se mantém.

Como os gestos de interpretação sobre o povo brasileiro foram muito similares entre os três perfis (63% do total de sujeitos valorizaram o povo), analisamos o fenômeno sob a luz dos estudos sobre estereótipos (cf. Hogg e Abrams, 1988). Segundo os autores, quando o sujeito pertencente a um grupo dominado tem sua auto-estima baixa em virtude da posição desprestigiada que ocupa, ele tende a destacar suas características positivas, numa estratégia para aumentar a auto-estima. É o que acontece com os sujeitos da amostra. A similaridade discursiva dos sujeitos é consequência, novamente, da memória discursiva.

Tal valorização choca-se com os estudos de Moita Lopes (1982), Vieira (mimeo) e Vieira (2001), que encontraram uma atitude negativa em relação ao próprio povo, calcada em estereótipos que carregam valores negativos.

Outro fenômeno observado foram os efeitos dos atentados terroristas de 11 de setembro de 2001 no discurso dos sujeitos. O acontecimento foi crucial na reprodução de discursos de rejeição aos EUA. Entre 45% e 47% dos sujeitos pertencentes a cada perfil apresentaram certa rejeição em suas respostas à questão 14¹². Contribuíram para o fenômeno a reprova aos atos antiterroristas americanos e as explicações para o ódio dos mais pobres, que viria da exploração que sofrem por parte dos países mais ricos. Alguns acrescentaram o poder imperial dos EUA que teria, ao longo de sua história, matado inocentes.

Isso não significa, porém, que os discursos de desvalorização do Brasil estariam realmente sofrendo mudanças; pelo contrário, é a crença na própria inferioridade que leva alguns brasileiros a esse comportamento lingüístico, interpelados pelos discursos segundo os quais tal inferioridade seria mantida pela superioridade invulnerável do império.

Todavia, essa suposta invulnerabilidade caiu por terra, tornando-se um mito, refletido nos enunciados de vários sujeitos que afirmaram ter mudado a imagem que tinham dos EUA. Os atentados se transformaram, portanto, na condição de produção que deu sentido a discursos sobre as fraquezas daquele país, o que seria pouco provável antes do acontecimento, posto que a ideologia dominante não o permitiria.

4. CONCLUSÃO

Esta pesquisa constituiu-se de um estudo acerca da relevância da memória discursiva para a prática da PC. Constatamos que a desvalorização do Brasil se fez presente nos três perfis analisados, em virtude a memória discursiva do brasileiro. Assim, não é possível o abandono do discurso de desvalorização de si próprio, já que essa memória não se apaga, posto ser constituinte do sujeito. Porém, não houve uma alta valorização do outro, mas uma tentativa de se inscrever com um discurso

¹² Questão 14: *A imagem que você tem dos Estados Unidos mudou depois dos atentados terroristas? Se sim, em quais aspectos?*

mais moderado do que o previsto, o que sugere uma mudança na cadeia discursiva dos brasileiros. Há, portanto, uma heterogeneidade nos discursos, não ponderada por alguns estudos anteriores.

Sugerimos que qualquer professor de inglês interessado na prática da PC deva considerar, antes de qualquer curso de ação, a memória discursiva dos alunos. É preciso saber que a tentativa inútil de apagar essa memória e incutir as idéias veiculadas pelos autores que discorrem sobre a PC, além de impossível, consistiria uma prática neocolonialista de impor tais idéias por considerá-las corretas.

Por outro lado, o estudo demonstrou que existe um espaço discursivo entre a tentativa semiconsciente de apresentar um discurso moderado e os momentos em que a memória discursiva faz o sujeito desvalorizar o Brasil. É neste entremeio, apostando na heterogeneidade, que recomendamos a ação do professor, no sentido de providenciar outras vezes para que o sujeito-aluno se movimente entre os diversos sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. (1998). *Aparelhos Ideológicos do Estado*; Notas sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado. 7.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- BUSNARDO, JoAnne & BRAGA, Denise B. (1987). Language and power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil. In: SAVIGNON, S.J. *Initiative in communicative language teaching II*; A book of reading. Reading, Massachusetts; Menlo Park, California; Don Mills, Ontario: Addison-Wesley. cap.2, p.15-32.
- _____. (2000). Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. *Ilha do Desterro*, n.38, p.91-114, janeiro-junho.
- CANAGARAJAH, A. Suresh. (1999). On EFL teachers, awareness, and agency. *ELT Journal*, v.53, n.3, p.207-213, July.
- CHAUÍ, Marilena. (1997). *O que é ideologia*. 44.ed. Tatuapé, SP: Brasiliense.
- COOKE, D. (1988). Ties that constrict: English as a Trojan horse. In: CUMMING, A. e Gagné e DAWSON, J. (Eds.). *Awareness: Proceedings of the 1987 TESOL Ontario Conference*. Toronto: TESL Ontario. p.56-62.
- COX, Maria Inês Pagliarini & ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. (1999). Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English. *TESOL Quarterly*, v.33, n.3, p.433-452. Autumn.
- DAMEN, Louise. (1987). *Culture Learning: the fifth dimension in the language classroom*. Reading, Massachusetts; Menlo Park, California; Don Mills, Ontario: Addison-Wesley.
- DUBOIS, Betty Lou. (1990). Comments on Brown Norton Peirce's "Towards a pedagogy of possibility in the teaching of English internationally: people's English in South Africa". *The Forum*, v.24, n.1. Spring.

- EL-DASH, Linda Gentry & BUSNARDO, JoAnne. (2001). Brazilian attitudes toward English: dimensions of status and solidarity. *International Journal of Applied Linguistics*, v.11, n.1, p.57-74.
- FREIRE, Paulo. (1975). *Educação política e conscientização*. Lisboa: Sá a Costa, Cadernos Livres n.6.
- HOGG, Michael A. & ABRAMS, Dominic. (1988). *Social identifications: a social psychology of intergroup relations and group processes*. Routledge: London and New York.
- KACHRU, Braj B. (1986). *The alchemy of English: the spread, functions and models of non-native Englishes*. Oxford: Pergamon Press.
- LIVINGSTONE, David. (1987). *Critical Pedagogy and Cultural Power*. MacMillan.
- MAINGUENEAU, D. (1984). *Genèse du discours*. Bruxelles: Pierre Margada.
- MASTER, Peter. (1998). Positive and negative aspects of the dominance of English. *TESOL Quarterly*, v.32, n.4, p.716-727, Winter.
- MATALLO JR., H. (1997). Mito, metafísica, ciência e verdade. In: CARVALHO, M.C.M. (org). *Construindo o saber – metodologia científica: fundamentos e técnicas*. 6.ed. São Paulo: Papyrus.
- McLAREN, Peter. (1995). Education as a political issue. In: _____. *Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era*. Routledge: London, p.1-25.
- MENDONZA, Plinio Apuleyo; MONTANER, Carlos Alberto & LLOSA, Álvaro Vargas. (1996). *Manual del perfecto idiota latinoamericano*. Barcelona: Plaza Janés.
- MEY, Jacob L. (1985). *Whose language?; A study in linguistic pragmatics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- MOITA LOPES, L.P. (1982). Análise da prática pedagógica; “yes, nós temos bananas” ou “Parafba não é Chicago não”: Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. *Educação e Sociedade*, n.4, p.113-131.
- MOOG, Vianna. (1959). *Bandeirantes e pioneiros; Paralelo entre duas culturas*. Porto Alegre: Globo.
- NUNAN, David. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. (2000). *Análise de Discurso; princípios e procedimentos*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes.
- _____. (1998). *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- _____. (1990). *Terra à vista!; discurso do confronto: velho e novo mundo*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira & PAGANO Adriana Silvina. (2001). English in Brazil with an outlook on its function as a language of Science. In: AMMON, Ulrich (Ed.). *The dominance of English as a language of science; Effects on other languages and language communities*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. p.425-445.

- PÊCHEUX, M. (1988). *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp.
- PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F. e HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1990. p.163-252.
- PENNYCOOK, Alastair. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, v.23, n.4, p.589-618.
- _____. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London and New York: Longman.
- PHILLIPSON, Robert. (1996). *Linguistic Imperialism*. 3.ed. Oxford: Oxford University Press.
- POSSENTI, Sírio. (1999). Metaenunciação: uma questão de interdiscurso e de relevância. In: *Colóquio Latinoamericano de Analistas do Discurso*, 3. (mimeo)
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. (1995). *Critical Discourse Analysis and its discontents*. Center for Language in Social Life, Working Paper Series: 72. Lancaster University, Pp1-100.
- _____. (1999). Of ELT teachers, conscience, and cowardice. *ELT Journal*, v.53, n.3, p.200-216, July.
- RUCHKYS, Angélica Alves & ARAÚJO, Maria Aparecida de Oliveira Martins de. (2001). Análise do Discurso: em busca das (in)congruências entre a vertente francesa e a anglo-saxã. In: GUIMARÃES, Célia (Org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG. p.207-225.
- SCHMITZ, John Robert. Uma disputa entre paradigmas em Lingüística Aplicada: análise do discurso (linha francesa) contra os modelos interpretativo e empírico-positivista. (Manuscrito em preparação).
- SILVEIRA, Fernanda Mussalim Guimarães Lemos. *Lembra quando Pêcheux dizia que os sujeitos envolvidos numa interação discursiva são plenamente assujeitados pela formação social a que pertencem? Tudo mentira*. Campinas: Unicamp, 1995. Dissertação de Mestrado em Lingüística.
- VIEIRA, Else Ribeiro Pires. Beyond the classroom: the macrocontext of EFLT in Brazil. [s.n.t.] (mimeo).
- VIEIRA, Stella M. (2001). A identidade cultural do aprendiz em cursos de língua estrangeira. In: Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, 6, Belo Horizonte, outubro, 2001. *Resumos...* Belo Horizonte: UFMG, ALAB, p.234.
- ZACHI, Vanderlei José. (2001). Concepções ideológicas do professor de língua inglesa. In: Seminário de Teses em Andamento, 7, Campinas, out./nov., 2001. *Resumos...* Campinas, SP: UNICAMP-IEL, p.70.