

ALESSANDRA SARTORI NOGUEIRA

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

*Dissertação de mestrado orientada
pelo prof. Dr. John Robert Schmitz,
apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de mestre
em Lingüística Aplicada na área de
ensino-aprendizagem de segunda
língua, língua estrangeira*



UNICAMP

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
Campinas, Maio de 2003

Ficha catalográfica

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Departamento de Lingüística Aplicada

Dissertação apresentada à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. John Robert Schmitz – Unicamp – Orientador

Profª. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos – Universidade Federal de Viçosa

Profª. Dra. Carmen Zink Bolognini - Unicamp

Profª. Dra. Elza Taeko Doi - Unicamp

Aos meus pais, Nelson e Nancy
Aos meus irmãos, Junior e Cleber
Ao meu marido, Fábio

Agradecimentos

- a Deus;
- ao meu orientador, Prof. John Robert Schmitz, pela competência e pela paciência com que me orientou neste trabalho;
- à Profa. Carmen Zink Bolognini, que forneceu as condições iniciais para a realização deste estudo no momento da disciplina ministrada (Fatores Sócio-culturais e Psicológicos no Aprendizado de LE), bem como pelas sugestões quando do exame de qualificação;
- à Profa. Elza Taeko Doi, pelas sugestões quando do exame de qualificação;
- à Profa. Linda Gentry El-Dash, pela ajuda na escrita do capítulo 3.7, sobre estereótipos.
- à Profa. Kátia Santos, pela bibliografia fornecida;
- à banca, pela leitura cautelosa e crítica;
- às escolas de idiomas Northern Language Institute, Yáziqi Internexus, CIA (Winners), Cel'lep, Planet Idiomas e Apel, que permitiram a aplicação dos questionários;
- aos alunos dessas escolas que, prontamente, responderam aos questionários;
- aos professores e funcionários da Unicamp, pela indispensável ajuda;
- a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.

ÍNDICE

RESUMO	11
ABSTRACT	13
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: DA ORIGEM DO ESTUDO AO ESTABELECIMENTO DAS METAS	19
1.1 - O Problema e a Justificativa	19
1.2 - Objetivos	23
1.3 - Metodologia	24
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO: PEDAGOGIA CRÍTICA E ANÁLISE DO DISCURSO	31
2.1 - A influência da Língua Inglesa no Mundo e no Brasil	31
2.2 - Acerca da Pedagogia Crítica	47
2.3 - Afinal, O Que É Cultura?	58
2.4 - Análise do Discurso:	63
2.4.1 - Definições	63
2.4.2 - A questão do sujeito	76
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS: OS SENTIDOS QUE ATRAVESSAM OS DISCURSOS	81
3.1 - A Divisão dos Grupos de Sujeitos em Perfis	81
3.2 - Uma Visão Panorâmica dos Informantes	83
3.3 - Os Países Modelo de Língua Inglesa Padrão	87
3.3.1 - Predileção Pela Inglaterra	87
3.3.2 - Predileção Pelos EUA	98
3.4 - As Vantagens e Desvantagens do Brasil Sob a Ótica Daqueles Que Desvalorizam o País (No Nível Consciente)	110
3.5 - As Vantagens e Desvantagens do Brasil Sob a Ótica Daqueles Que Valorizam o País (No Nível Consciente)	120
3.6 - As Vantagens e Desvantagens do Brasil Sob a Ótica Daqueles Que Não consideram o País Nem Melhor, Nem Pior País (No Nível Consciente)	131
3.7 - Estereótipos Positivos Sobre o Povo Brasileiro	162
3.7.1 – Da Estereotipagem à Ideologia	163
3.7.2 - A Análise dos Estereótipos	166
3.8 - Os Efeitos dos Atentados Terroristas de 11 de Setembro de 2001 no Discurso dos Sujeitos	172
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
ANEXOS	193

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 1: Idade e gênero dos informantes	83
Tabela 2: Critério de codificação dos sujeitos	88
Tabela 3: Idade e gênero dos sujeitos pertencentes ao primeiro perfil	111
Tabela 4: Idade e gênero dos sujeitos pertencentes ao segundo perfil	121
Tabela 5: Idade e gênero dos sujeitos pertencentes ao terceiro perfil	131

RESUMO

Existem estudos (Vieira, mimeo; Moita Lopes, 1982; Busnardo e Braga, 1987; Vieira, 2001, Zachi, 2001) que relatam uma atitude altamente positiva, por parte de alunos e professores brasileiros de inglês como língua estrangeira, em relação à cultura dos EUA/Inglaterra e negativa em relação à sua própria. Tais estudos especulam que a ideologia dominante veiculada no material didático, na mídia, etc. estaria contribuindo para esse comportamento e sugerem uma prática pedagógica mais comprometida com questões sócio-histórico-ideológicas implicadas no ensino-aprendizado de inglês como língua internacional, que faça da sala de aula um lugar de luta social (prática esta comumente encontrada na literatura como Pedagogia Crítica). Argumentam contra a educação “bancária” (termo introduzido por Paulo Freire), que depositaria conhecimento numa cabeça supostamente vazia. Entretanto, o fato de não serem os alunos tábula rasa (ou seja, cabeças vazias) pode se apresentar como um desafio a essa prática pedagógica ao invés de uma vantagem. Por intermédio de definições da escola francesa de Análise do Discurso (fundamentada, conforme veremos, em autores como Althusser, Foucault, Maingueneau, Pêcheux), argumentamos que o conteúdo que o aluno já traz consigo é a memória discursiva, entendida como algo que fala sempre, antes, em outro lugar e independentemente (cf. Pêcheux 1988:162); é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito; é, enfim, o interdiscurso que interpela o sujeito (cf. Orlandi, 2000:31). Com o intuito de demonstrar o papel da memória discursiva no confronto entre culturas, aplicamos questionários a alunos de escolas de idiomas de Campinas, que demandavam comparações entre o Brasil e países de língua inglesa. Três perfis emergiram deste estudo, quais sejam: (1) aqueles que afirmam ser o

Brasil pior que os países de língua inglesa, resultado que vai ao encontro de estudos previamente realizados; (2) aqueles que afirmam o contrário e (3) aqueles que reconhecem não haver melhor ou pior país, sendo qualquer categorização dependente de pontos de vista. O segundo perfil era previsto, principalmente pelo fato de existirem sujeitos que demonstram rejeição aos países de língua inglesa mais influentes por interpretarem a disseminação desta língua como ameaça cultural. Porém, o último perfil, cujo discurso se apresenta bastante moderado, não era previsto neste trabalho, por não o termos encontrado na literatura. 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 cometam uma “derrapagem verbal” (Possenti, 1999a), repetindo, sem se dar conta e sem intenção, o já-dito europeu sobre o Brasil, segundo o qual este país seria “inferior”. Isso porque a memória discursiva do brasileiro se constitui pelos discursos colonialistas que colocam o Brasil como a cultura “primitiva” dependente do outro para progredir. Enfim, este estudo sugere que os autores comprometidos com a Pedagogia Crítica acabam por aludir a uma prática similar àquela da qual discordam: ao sugerirem que a sala de aula se transforme num lugar de luta social, esperam que os alunos absorvam, como tábula rasa, o conteúdo apresentado pelo professor, desconsiderando que a história sempre-já trazida pelo aluno, conforme especularemos, é um desafio a essa pedagogia.

ABSTRACT

Several studies (Vieira, mimeo; Moita Lopes, 1982; Busnardo e Braga, 1987; Vieira, 2001, Zachi, 2001) have reported a highly 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) teachers and students. These studies speculate that dominant ideologies spread by didactic material, media, etc., might be contributing to such behavior; they suggest a committed pedagogy, which is concerned with socio-historical-ideological issues implied in the teaching-learning English as an international language, transforming the classroom into a site for social discussions (such pedagogy is commonly referred to in the literature as Critical Pedagogy). They argue against a “banking” education (term introduced by Paulo Freire), which would deposit knowledge in an empty mind. However, the fact that students are not empty minds may be viewed as a challenge to Critical Pedagogy instead of an advantage. Using French Discourse Analysis definitions (based on authors, as we will see, such as Althusser, Foucault, Maingueneau, Pêcheux), we argue that the students’ content is defined as discursive memory, understood as something that speaks before, in another place, independently; it is their discursive knowledge, i.e, the interdiscourse, that interpolates the subject (cf. Orlandi, 2000:31). Aiming at studying the role played by discursive memory when confronting cultures, we requested Brazilian students of English at Language Schools in Campinas, Brazil, to answer questionnaires in order to analyze their discourses when their own culture was compared with English speaking countries. The results point to three profiles: (1) those subjects who affirm that Brazil is worse than English speaking countries, a result that is in accordance with previous studies; (2) those who state the opposite; (3)

those who recognize that being worse or better depends on different points of view. The second profile was expected, especially because there are people who interpret the spread of English as a cultural menace and hence reject the influence of English speaking countries. Nevertheless, the last profile, whose discourse is rather moderate, was not expected in this study for the reason that it had not been found in the literature. 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”. This phenomenon is due to Brazilian discursive memory, constituted by colonialist discourses according to which Brazil is a “primitive” culture dependent on the other to progress. In short, this study suggests demonstrate that those authors committed to Critical Pedagogy end up alluding to a traditional pedagogy with which they disagree: when they suggest that the classroom be transformed into a place for social discussion, they hope the students, as empty minds, absorb what has been presented by the teacher, neglecting that the history always-already carried by students, as we will speculate, is a challenge to Critical Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Sendo o conceito de memória discursiva primordial para este estudo, começamos por defini-la. A memória discursiva é entendida como algo que fala sempre, antes, em outro lugar e independentemente (cf. Pêcheux 1988:162); é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito; é, enfim, o interdiscurso que interpela o sujeito (cf. Orlandi, 2000:31). A memória determina o que são certos conceitos, sem que seja necessário voltar à origem e explicar novamente. É por isso que ela torna possível o dizer. Desta forma, todo sujeito já traz consigo uma história que o constituiu e que se reflete no discurso. Esta pesquisa consiste em entender como a memória discursiva do aluno brasileiro, estudante de inglês como língua estrangeira (doravante ILE), pode se constituir num desafio à tentativa de um professor de provocar mudanças sociais através de uma pedagogia com tal finalidade.

No contexto do ensino de ILE, tais mudanças consistiriam, basicamente, em conscientizar o aluno sobre o domínio exercido por um país através da disseminação de sua língua, que carrega os valores desse país. Uma das conseqüências que podemos citar é um comportamento, por parte do aprendiz¹, que idolatra o país falante de língua inglesa e, em contrapartida, desvaloriza o Brasil, já que a imagem de país estrangeiro perfeito é veiculada no material didático, no discurso de muitos professores, na mídia, etc. Como resultado, não é raro encontrarmos jargões do tipo *aqui no Brasil nada funciona*, o que leva a um descaso em relação ao próprio país e conseqüente falta de empenho visando a melhoras daquilo que, digamos, *não funciona*. Ademais, tal jargão silencia tudo aquilo que funciona bem no país.

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.

Uma vez que o Brasil se inscreveu na história com discursos que o desvalorizavam por ser a terra colonizada, não civilizada e dependente do Reino para progredir, o brasileiro acaba sendo constituído por estes interdiscursos de baixa auto-estima. Por outro lado, países dominantes se inscreveram na história com discursos que os apresentavam como a salvação da cultura “primitiva” dos países dominados, justificando a dependência destes em relação àqueles (cf. Villalta, 1997). Como resultado, percebemos um discurso generalizado de desvalorização do Brasil e valorização dos países de língua inglesa mais influentes, ainda que haja, ao mesmo tempo, rejeição ao poder estadunidense.

Fazem-se evidentes alguns conceitos que precisaremos desenvolver com precisão para a feitura deste estudo, conceitos estes apresentados no capítulo oportuno. Por hora, visualizemos a organização desta dissertação.

O Capítulo 1 se caracteriza por apresentar a trajetória da pesquisa, começando com a observação do comportamento discursivo de um aluno que nos levou a desenvolver este estudo. Encontram-se também nesse capítulo a justificativa para realização deste trabalho, as perguntas de pesquisa, nossa hipótese, objetivos, bem como a metodologia utilizada.

O Capítulo 2 traz o referencial teórico; iniciamos pelo contexto histórico que levou os EUA e a Inglaterra a ocuparem posição de destaque como países modelo de inglês padrão, embora os EUA sejam um país colonizado. Através do conceito de ideologia dominante veiculada no discurso, especulamos a influência que os países dominantes de língua inglesa teriam sobre os outros países por intermédio da disseminação do inglês como língua internacional. É também apresentado o conceito de Pedagogia Crítica como uma prática educacional vinculada às questões sócio-histórico-ideológicas implicadas no

aprendizado, cujo intento seria desafiar as classes dominantes². Apresentamos autores (Freire, 1975; Livingstone, 1987; McLaren, 1989, 1995) que discorrem sobre essa prática pedagógica voltada para ensino de língua materna para os desprivilegiados (origem desses estudos), bem como autores (Pennycook, 1989, 1994; Canagarajah, 1999b; Cox e Assis-Peterson, 1999) que trouxeram as teorias originais para o ensino de ILE e/ou segunda língua, sendo, neste caso, as classes dominantes os países mais poderosos no contexto mundial. Uma das sugestões dos autores é trazer à sala de aula discussões sobre as diferenças culturais, sempre tentando evitar a exaltação da cultura alheia e desvalorização da própria cultura. Isso nos levou a definir o conceito de cultura a fim de esclarecer os sentidos veiculados quando da referência ao termo, definição esta também incluída neste capítulo. Finalmente, discorremos sobre os princípios da Análise do Discurso (Foucault, 1970/1998³; Maingueneau, 1989; Pêcheux e Fuchs, 1975/1990; Pêcheux, 1997; Orlandi, 1990, 1998, 2000, Possenti, 1999a) em que se encontram explicações sobre o que é sujeito, discurso, memória discursiva e quais os campos de conhecimento que a influenciaram.

O Capítulo 3 constitui a análise em si. Antes do resumo das repostas aos questionários, esclarecemos os critérios utilizados para a divisão dos sujeitos em três perfis: o primeiro perfil se caracteriza por sujeitos que afirmam ser o Brasil pior que os EUA/Inglaterra; o segundo afirma o contrário e o terceiro acredita que categorizar um país como melhor ou pior depende de pontos de vistas diferentes. Cada grupo de sujeitos é analisado separadamente. Tendo a maioria citado características positivas sobre o povo brasileiro como vantagem deste país sobre os outros, mostrou-se necessária uma análise

² É difícil determinar o dominante, daí o plural.

³ A primeira data refere-se ao ano em que o autor escreveu o ensaio; a segunda refere-se à publicação que temos em mãos. Assim será para todas as citações neste formato.

desses discursos, baseada numa literatura sobre estereótipos. Finalmente, apresentamos um comentário sobre a influência que os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001 teriam na imagem – e no discurso – que os sujeitos constroem dos EUA. Também inserido neste capítulo encontra-se uma análise da tradicional dicotomia inglês americano *versus* inglês britânico.

Por fim, o Capítulo 4 se caracteriza pela conclusão deste estudo, em que respondemos às quatro perguntas de pesquisa previamente apresentadas. A resposta à última delas constitui as implicações pedagógicas deste estudo para práticas futuras da Lingüística Aplicada.

CAPÍTULO 1 – A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: DA ORIGEM DO ESTUDO AO ESTABELECIMENTO DAS METAS

Este capítulo se divide em três seções: na primeira expomos a observação que nos levou ao interesse pelo assunto e a realizar este estudo. Também apresentamos nossa justificativa, perguntas de pesquisa e hipótese. Na segunda seção especificamos nosso objetivo e, finalmente, na terceira seção explicitamos as razões pela escolha do questionário como ferramenta de coleta de dados, bem como os procedimentos de elaboração, aplicação e análise dos questionários.

1.1 - O Problema e a Justificativa

Assim como qualquer profissional recém-formado ávido a provocar mudanças significativas em áreas problemáticas concernentes a seu ofício, resolvi⁴ trazer à sala de aula de ILE discussões que levassem a uma reflexão sobre as diferenças culturais, procurando incitar uma reação nos alunos que fosse diferente daquele conhecido complexo de inferioridade dos brasileiros. Esta tentativa teria surgido de leituras que havia feito sobre Pedagogia Crítica, cujos autores sugeriam aos professores que adotassem tal postura.

Inspirada por tais autores, aproveitei o estranhamento dos alunos frente a três situações apresentadas pelo livro didático: na primeira, havia um diálogo telefônico entre amigos, em que um deles dizia estar ocupado preparando o almoço e, por isso, ligaria mais tarde. O estranhamento teria sido com a suposta falta de educação daquele que disse estar

⁴ Aqui o uso de primeira pessoa do singular, em confronto com o plural de modéstia *nós* utilizado ao longo da dissertação, se deve ao fato de estar num contexto que descreve o interesse inicial da pesquisadora por este estudo. Esta seção, portanto, caracteriza-se pelo relato de uma situação pela qual a pesquisadora passou. Vassileva (1998) traz mais explanações acerca do uso de *eu/nós* em cinco línguas diferentes.

ocupado. Surgiu, neste momento, uma discussão sobre as diferenças comportamentais entre os países, entre elas o fato de que o brasileiro atende ao telefone mesmo estando ocupado e recebe uma visita que não telefonou com antecedência. Em meio a essa conversa, um aluno foi categórico: “Lá [nos EUA] eles são educados, avisam quando vão visitar um amigo. Não é essa grosseria que é aqui, as pessoas aparecem na sua casa sem avisar”. Na segunda situação, houve um comentário similar do mesmo aluno. Estudando como dar direções, os alunos notaram a presença dos pontos cardeais para orientação, já que no Brasil não se diz “Suba esta rua em direção ao Leste” ou “Vá em direção ao Norte”, etc. Neste momento, o aluno viu a oportunidade de dizer: “Lá [nos EUA] a gente não se perde porque eles dão as direções Norte ou Sul ou Leste...”. Finalmente, na terceira situação, que envolvia uma conversa sobre o projeto do deputado Aldo Rebelo – cujo propósito é a proibição dos estrangeirismos no nosso idioma –, o mesmo aluno se pronunciou: “Tem mesmo que preservar a língua portuguesa. O povo já é analfabeto, não lê nem em português, imagine em inglês!”⁵.

Estática, não sabia como reagir aos comentários que, de alguma forma, desvalorizavam o Brasil: se impusesse minha interpretação dos fatos baseada nas leituras, correria o risco de estar silenciando a opinião do aluno; se, por outro lado, aceitasse seu ponto de vista passivamente, não estaria suscitando as reflexões que pretendia inicialmente. Percebi, enfim, que uma pesquisa sobre a prática da Pedagogia Crítica se mostrava necessária, começando do primeiro passo, qual seja, as considerações que o professor deve levar em conta quando tem uma intenção similar à minha.

⁵ A análise destes enunciados foi apresentada no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada e publicada nos anais em CD ROM.

Assim, o primeiro passo seria entender por que razões o aluno apresenta tal discurso de resistência a diferentes interpretações. Uma interpretação plausível para a primeira situação, por exemplo, poderia levar-nos a entender o brasileiro como amistoso e não grosseiro, uma vez que a falta do aviso prévio para uma visita pode significar intimidade que tem com o amigo ou uma tentativa de aproximação com alguém de quem gosta muito. Enfim, estava posto o problema: a dificuldade em promover mudanças discursivas sobre a “inferioridade” do Brasil. “Inferioridade” encontra-se aqui entre aspas para questionar se existiria mesmo uma verdade segundo a qual o Brasil seria “inferior”, pois, conforme argumentaremos ao longo do estudo, tudo depende de gestos de interpretações, sendo a verdade sempre relativa e construída através do discurso.

Diante dessas situações vários questionamentos surgiram, os quais foram a base para a formulação da pergunta de pesquisa:

- 1) por que há dificuldade, por parte dos aprendizes, em aceitar as diferenças culturais e em abandonar um comportamento de alta valorização do outro e desvalorização de si próprio?

Por outro lado, o comportamento do brasileiro não é um bloco monolítico, havendo aqueles que apresentam um discurso de rejeição aos EUA, o que nos levou a formular perguntas de pesquisa adicionais:

- 2) diante da disseminação de ideologia dominante segundo a qual o Brasil ocupa posição desprivilegiada, estaria havendo, em algum momento, uma busca pela autovalorização? Se sim, em quais aspectos?

- 3) estaria havendo uma mudança no discurso dos alunos ao se reportarem às culturas brasileira e de países dominantes de língua inglesa? Em quais aspectos há mudanças e quais se mantêm?

Visando contribuir para a formação de professores de inglês e para a Lingüística Aplicada, a seguinte pergunta de pesquisa também se mostrou necessária:

- 4) seria possível algum espaço de ação dos professores para promover uma mudança na cadeia discursiva dos alunos?

Com o intento de 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 exerceria um importante papel na imagem que ele constrói dos países de língua inglesa e de si mesmo. Em outras palavras, o sujeito é constituído por algo que fala antes, em outro lugar, ou seja, pela memória discursiva, definida como o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito. A memória discursiva é o interdiscurso que disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (cf. Orlandi, 2000:31). Assim, segundo nossa hipótese, 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 Pedagogia Crítica.

O estudo se justifica pela falta de literatura que sugerisse alguns procedimentos para a prática da Pedagogia Crítica (cf. Ewald, 1999; Crookes, 1999), constituindo-se, na verdade, em considerações preliminares que os educadores devem ter em mente antes de se

engajarem nessa prática somente levados pelo desejo de mudança social. É preciso entender, antes de qualquer ato, os desafios que partem dos próprios alunos, para então planejar um curso de ação, desafios estes pouco explorados pela maioria dos autores que discorrem sobre a Pedagogia Crítica (cf. Livingstone, 1987; McLaren, 1989, 1995; Pennycook, 1989, 1994), por partirem do pressuposto de que o sujeito é plenamente consciente e capaz de mudanças profundas. Se tais desafios não forem explorados, o professor será levado a frustrações por não conseguirem provocar as mudanças sociais desejadas. Se houver frustração, o professor-pesquisador também não obterá dados para adicionar à literatura sobre o assunto.

Tendo esclarecido o problema, as perguntas de pesquisa, a hipótese e a justificativa, partiremos para os objetivos e a metodologia.

1.2 - Objetivos

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 de mais freqüentemente lembrados como modelo de língua inglesa, quais sejam, EUA e Inglaterra. Pretendemos analisar, através do discurso, a relação (admiração ou rejeição) que os sujeitos têm com os países dominantes – relação esta construída através dos interdiscursos que os interpelam. Tencionamos estudar 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 Pedagogia Crítica, 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, sem com isso adotar um comportamento neocolonialista.

1.3 - Metodologia

Para a coleta dos dados, foi utilizado como ferramenta um questionário (Anexo 2) com questões abertas, que permitem aos respondentes se expressarem livremente, bem como decidirem o que dizer e como fazê-lo (cf. Nunan, 1992:143), já que é o funcionamento discursivo dos sujeitos que nos interessa. Questões fechadas foram utilizadas somente nos dados sobre escolaridade dos respondentes, posto que seria mais fácil categorizá-los. O questionário foi escolhido como ferramenta por 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.

Com o intuito de adotar um comportamento ético, sem sermos interpretados como “invasores”, elaboramos um carta (Anexo 1) pedindo permissão para a aplicação dos questionários nas escolas de idiomas. Foram entregues 41 cartas, sendo 21 pessoalmente e 20 pelo correio. Deste total, sete escolas responderam favoravelmente, ou seja, um retorno de 17%. Assim, foram distribuídos 375 questionários nestas escolas, em Campinas, SP, Brasil, tendo obtido um retorno de 92 (24,5%), provenientes de seis delas, sendo 27 da

escola A, 10 da escola B, nove da escola C, 18 da escola D, 12 da escola E, 16 da escola F e zero da escola G.

A escolha por escolas de idiomas se justifica por serem raras as pesquisas realizadas em instituições privadas. Em geral, pesquisas em escolas privadas são conduzidas por pesquisadores que também trabalham nessas escolas, conseguindo, portanto, investigar sem maiores dificuldades. Por outro lado, é cada vez mais recorrente a coleta de dados em instituições de ensino público (cf. Paiva, manuscrito inédito)

Também nos é relevante a posição de prestígio que ocupam os freqüentadores das instituições privadas. Isso porque a Pedagogia Crítica tem como proposta original (pelo menos no Brasil nos moldes de Paulo Freire) a inclusão social dos pertencentes à classe operária. Por isso, as obras com as quais tivemos contato tratam dessa pedagogia voltada para a classe dominada. Já aqueles que freqüentam uma escola particular de idiomas são classes dominantes no Brasil, ou elite. O termo *elite* é definido por Lipset e Solari (1967:vii) como posições na sociedade que são o ápice das estruturas sociais, ou seja, posições mais altas na economia, governo, religião, organizações, educação e profissões. Entretanto, tal elite representa os dominados quando colocados como brasileiros diante dos EUA e da Inglaterra. Essa identidade heterogênea (dominante e dominado ao mesmo tempo) mostrou-se de grande interesse para o estudo, tendo em vista que as elites vêm maiores possibilidades de ascensão social. Isso porque, segundo Ratinoff (1967:61), as classes médias são um novo grupo de elite, surgido do rápido crescimento das cidades, que criou outro tipo de estrutura social. Cidades grandes requerem novas funções organizacionais, que, de certa forma, influenciam a distribuição de poder, prestígio e riqueza.

Assim, as classes médias são produto da mobilidade social (cf. Ratinoff, 1967:64). Percebendo tal mobilidade, procuram meios para subir ainda mais na escada social, um dos quais é o estudo da língua inglesa, já que é comum a afirmação segundo a qual saber inglês proporciona melhores chances de ascensão social e financeira. Por outro lado, classes desprivilegiadas, que estudam a língua em escolas públicas por obrigatoriedade, muitas vezes não acreditam que essa língua possa promover mudança social. Desta forma, países estrangeiros representam uma realidade distante, daí a escolha pelo grupo de elite (alunos de escolas de idiomas) para compor a amostra deste estudo. Cremos que alunos de escola pública, pertencentes a classes desprivilegiadas, forneceriam resultados distintos, o que demandaria um estudo à parte.

Quanto à feitura do questionário, é importante esclarecer as razões que nos levaram à elaboração de cada questão. As questões 1 a 3⁶ visam obter informações sobre o tempo que os sujeitos vinham estudando a língua inglesa, o motivo que os levaram a estudá-la e a percepção deles a respeito da importância desta língua. As questões 4 e 5⁷ objetivam levar o aluno a comparar o Brasil com outros países quaisquer, a fim de observar a presença ou não de um discurso de desvalorização do Brasil quando se trata de outros países, que não somente os EUA e Inglaterra. As questões 6 e 10⁸ procuram entender se há admiração por algum país, condicionada por uma alta valorização do outro. As questões 7 e 8⁹ foram

⁶ Para conveniência, transcreveremos as perguntas: 1- *Há quanto tempo você estuda inglês?*; 2- *Por que você decidiu estudar inglês?*; 3- *Você vê alguma necessidade em aprender inglês? Justifique sua resposta.*

⁷ 4- *Você já visitou outros países (independentemente de a língua falada ser o inglês)? Se sim, qual (quais)?*; 5- *Se você respondeu sim à pergunta anterior, escreva algumas linhas comparando o Brasil e o(s) país(es) visitado(s).*

⁸ 6- *Você tem admiração por algum país? Se sim, qual (quais) e por quê?*; 10- *Você se identifica com o país citado na resposta número 9? Sob quais aspectos?*

⁹ 7- *Você considera importante que se discutam, em sala de aula, tópicos relacionados à cultura de um país de língua inglesa quando do aprendizado desta língua?*; 8- *Se você respondeu sim à questão anterior, que países você gostaria de ver discutidos? Por quê?*

incluídas com o simples intento de “ouvir” a opinião dos alunos se se interessariam por aulas que abordassem aspectos culturais de outros países, constituindo uma sugestão para os professores.

As questões 9, 11, 12 e 13¹⁰ são as mais importantes no estudo, por solicitar exatamente o que pretendemos: uma comparação do Brasil com os países de língua inglesa de posição destacada no contexto mundial. A fim de evitar a influência da pesquisadora sobre o país que seria comparado ao Brasil, foi incluída uma questão (a de número 9) que os levasse a citar um país de língua inglesa considerado padrão de referência para estudo da língua. As questões 11, 12 e 13 demandam comparações entre o Brasil e o país citado na questão 9. Tendo sido os EUA e a Inglaterra os países mais citados, a questão 9 cumpriu seu papel de levar os respondentes a confrontarem o Brasil aos países de língua inglesa mais freqüentemente lembrados.

Já as questões 14 e 15¹¹, sobre os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001 foram incluídas depois de um estudo piloto realizado com alunos intermediários do Centro de Estudos de Línguas (CEL), da Universidade Estadual de Campinas. Seguindo as recomendações de Nunan (1992), este estudo foi conduzido três meses antes da aplicação dos questionários, a fim de verificar sua validade e modificá-los onde fosse preciso. Verificamos a falta de questões sobre a instrução dos respondentes, que foram então incluídas, bem como questões sobre os atentados terroristas, que, tendo ocorrido um mês antes de responderem o questionário, foram mencionados como desvantagem dos EUA.

¹⁰ 9- *Na sua opinião, que país figura como modelo de inglês padrão, almejado pelos alunos? Por quê?; 11- Que vantagens você vê do Brasil sobre o país citado na resposta número 9?; 12- Que vantagens você vê do país citado na resposta 9 sobre o Brasil?; 13- Você acredita que o Brasil seja, em geral, melhor ou pior que o país citado na resposta 9? Justifique sua resposta.*

¹¹ 14- *A imagem que você tem dos Estados Unidos mudou depois dos atentados terroristas? Se sim, em quais aspectos?; 15- Você acredita que o governo brasileiro agiria da mesma forma que o americano?*

Assim, as questões se mostraram importantes, pois o fato histórico poderia estar afetando o discurso dos sujeitos.

A interpretação dos questionários teve como ponto de partida a questão 13. A partir dela, os sujeitos foram categorizados em três perfis diferentes, seguindo novamente 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 ser o Brasil, em geral, melhor que o país citado na questão 9 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.

Embora respostas a questionários abertos possam refletir mais fielmente o que o informante quer dizer (cf. Nunan, 1992:143), Baker (1992) menciona dois problemas potenciais: os informantes podem responder de forma que os faça parecer melhores do que realmente são ou podem se antecipar ao pesquisador e responder aquilo que eles pensam que o pesquisador deseja ouvir. Tal limitação não se mostra um obstáculo para nosso estudo. Explica-se: conforme veremos ao definirmos os princípios da Análise do Discurso, o analista não procura a realidade, por entendê-la como inatingível; sendo o discurso a mediação entre o homem e a realidade, esta é construída através dos sentidos que se movem no discurso. É sob este aspecto que a realidade é inatingível, importando ao analista explorar os sentidos produzidos pelo enunciado, sem se preocupar em chegar à verdade do que o sujeito enuncia.

Expostos os procedimentos de elaboração, aplicação e análise dos questionários, suas vantagens e limitações, exporemos no próximo capítulo o referencial teórico do estudo.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO: PEDAGOGIA CRÍTICA E ANÁLISE DO DISCURSO

Este capítulo divide-se em quatro seções: na primeira (2.1) introduzimos um recorte na história que teria levado os Estados Unidos e a Inglaterra a ocuparem posição de destaque entre os países onde o inglês é língua oficial; especulamos também – dando ênfase ao Brasil – a influência que a língua inglesa teria em outros países e suas conseqüências, como a dominação pela ideologia; por fim, apresentamos alguns estudos que demonstram que a ideologia dominante resultaria numa atitude de desvalorização do Brasil e adoração aos países onde o inglês é falado como língua oficial. A segunda seção (2.2) destina-se ao conceito de Pedagogia Crítica e sugestões dos autores para os professores-pesquisadores engajados na prática dessa pedagogia. Em seguida, definimos cultura (2.3), com vistas a esclarecer os sentidos que se formam quando falamos em discussão de semelhanças e diferenças culturais como uma das sugestões para a prática da Pedagogia Crítica. Finalmente, em 2.4, apresentamos definições acerca da escola francesa de Análise do Discurso (fundamentada, por exemplo, em Althusser, Foucault, Maingueneau, Pêcheux), que constitui o embasamento para a análise dos dados.

2.1 - A Influência da Língua Inglesa no Mundo e no Brasil

A necessidade do ser humano de se comunicar com diferentes nações tem levado ao desejo por uma língua universal, que faça tal comunicação possível e fácil. A criação de línguas artificiais, como, por exemplo, o esperanto, é retrato de tal desejo. Porém, são razões históricas que colocam determinada língua numa posição privilegiada em relação às demais, como, por exemplo, o latim, através do Império Romano e a França até a primeira

metade do século passado. No momento, a língua inglesa é o idioma estrangeiro de destaque, e um dos motivos são as razões históricas que colocaram os EUA na posição de poder que hoje se encontram.

Em geral, países colonizadores mantêm sua posição de prestígio no contexto mundial, relegando os colonizados a posições submissas. Contudo, o mesmo não ocorreu com os EUA, que, embora tenha sido colonizado, ocupam uma posição privilegiada. Moog (1959), ao traçar um paralelo entre as histórias brasileira e americana¹², explicita as razões por que os EUA tomaram caminhos diferentes e prosperaram mais que outros países colonizados, como o Brasil. Primeiramente, o relevo teria sido determinante; segundo o autor, ao contrário do imaginário popular, o relevo acidentado no Brasil foi um obstáculo para a penetração dos europeus, enquanto nos EUA a conquista da terra, no que diz respeito a possibilidades de penetração, teria sido imensamente mais branda.

O clima, segundo o mesmo autor, teria sido outro fator que contraria o imaginário popular, segundo o qual o clima tropical, sendo melhor para plantações, teria fornecido grande quantidade de alimento. Entretanto, o clima norte-americano teria sido mais semelhante àquele sob o qual os europeus viviam e ao qual estavam acostumados. No Brasil, o calor excessivo constituía-se um entrave para os europeus, que, debaixo das vestimentas e desacostumados ao banho diário, contraíam doenças antes desconhecidas. Além do relevo e clima, foi encontrado carvão abundantemente nos EUA e não nos países latino-americanos. Este mineral era o principal produto da época, que abastecia as máquinas, ajudando, portanto, a alavancar a economia.

¹² Embora haja certa rejeição ao termo *americano* e *norte-americano* para definir o estadunidense, utilizamos-no em vários momentos, por ser uma palavra ampla e popularmente entendida como referente àquele nascido nos EUA. Uma especulação sobre tal rejeição e a implicação ideológica do termo são feitas mais adiante.

A religião teria ajudado na prosperidade dos EUA ao exigir dos fiéis protestantes que lessem a Bíblia, o que elevou o nível de alfabetização. Já no Brasil, o catolicismo mantinha o controle sobre o povo através do analfabetismo; sem poder buscar alento na Bíblia, o povo acreditava cegamente no que diziam os poderosos (a Igreja). Sendo essa situação interessante para os dominadores, não havia interesse em alfabetizar e educar a população. Embora Tawney (1936) não compare países colonizados por protestantes ou católicos, dá uma importante contribuição para as pesquisas sócio-históricas ao estudar o pensamento religioso sobre questões sociais. Segundo o autor, na Idade Média, a usura era considerada pecado mortal e, portanto, as ambições econômicas eram vistas com olhos suspeitos. De acordo com os ensinamentos Cristãos, a usura era contrária à Escritura e à natureza, já que pressupunha que o indivíduo vivesse sem trabalho. Depois da queda do Império Romano, houve uma crise econômica na Europa, que levou à Reforma, geralmente associada à ascensão do individualismo econômico por ter reformulado os princípios éticos do Cristianismo, levando a uma ambigüidade confortável que admitia a riqueza. Assim, para os reformistas, o inimigo não era o acúmulo de riquezas, mas seu mau uso com vistas à auto-indulgência ou ostentação. Seu ideal era, portanto, uma sociedade que enriquecesse por meio da disciplina e labor paciente, devotando-se a serviços aceitáveis a Deus (cf. p.105). Por essa razão, há uma relação entre protestantismo e ascensão do capitalismo.

Moog (1959) discorre também sobre os objetivos daqueles que vieram para o Brasil e daqueles que migraram para os EUA: estes foram, com as famílias, em busca de um lugar sossegado para cultuarem o seu Deus à sua maneira, trabalhar e prosperar, rompendo seus vínculos com a Europa; aqueles vinham em busca de riqueza fácil e mantinham os olhos voltados para a Europa, posto terem deixado sua família em Portugal. Não encontrando

todo o ouro que cobiçavam, houve um descaso pelas terras brasileiras. De acordo com o autor (cf. p.132), não fossem as incursões dos franceses nas costas do Brasil, pondo em xeque a conquista portuguesa, a Corte não teria se lembrado de dar início às povoações. Como resultado desse descaso, a condição de brasileiro era estigmatizada, chamados de mazombos¹³ os filhos de europeus nascidos aqui, categoria à qual ninguém queria pertencer. Já os nascidos nos EUA foram os primeiros a se nomearem americanos com orgulho, daí a idéia generalizada de que são patriotas. De fato, na declaração da independência dos EUA, o país se nomeia **América**, enquanto nos documentos históricos sobre a independência do Brasil, não há referência ao fato de serem os brasileiros também americanos. Portanto, este aspecto da história contribuiu para que chamássemos os estadunidenses de americanos, mas não os brasileiros.

Em suma, os pioneiros nos EUA tiveram menos um comportamento conquistador e mais povoador; como consequência, os EUA prosperaram através do trabalho e não viam a Europa como o povo civilizado que traria progresso para as culturas “primitivas”, assim como acontecia com os outros países colonizados por europeus. Assim, a Europa tem posição destacada no contexto mundial por ser colonizadora e os EUA, apesar de país colonizado, destaca-se pela história que os levou a ter um povo diferenciado dos demais colonizados.

Sendo a história infinda, existiria uma complexa rede de acontecimentos que levaria os EUA à posição de destaque ainda maior do que muitos países. Por esta razão, quando atribuímos a condição de colonizador aos EUA, os sentidos que pretendemos fazer circular

¹³ De acordo com uma das acepções arroladas pelo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.1873) mazombo é filho de pais estrangeiros, sobretudo de portugueses, que nasce no Brasil.

estão relacionados ao controle que este país tem sobre o mundo capitalista por intermédio de um poder imperial que hoje pertence principalmente aos estadunidenses, bem como outros povos desenvolvidos e industrializados, assim como já pertenceu a outras nações. Neste sentido, a colonização aqui é entendida como a disseminação da influência americana no mundo, em que o ensino da língua inglesa tem papel fundamental.

Todavia, a Inglaterra tem também sua importância no ensino de inglês. Sendo este país o berço da língua, seus habitantes igualmente recebem grande importância como falantes nativos, o que leva à tradicional dicotomia inglês americano *versus* inglês britânico (que será explorada na seção 3.3), como se não houvesse outras nações falantes desse idioma. Mesmo que haja o reconhecimento de outras nações, como por exemplo, a Austrália e Canadá, estas não figuram, no Brasil, na mesma posição de poder que as primeiras e, portanto, não são referências constantes nos cursos de inglês. Em geral, alunos e professores não reconhecem as variedades lingüísticas do inglês, nas mais diferentes regiões, seja dentro de um mesmo país, seja de um país para outro. A fim de demonstrar tal variedade, e com ela a variedade cultural e ideológica, Kachru (1996:135) usa o termo “Englishes” e o justifica afirmando que este é um indicativo de identidades distintas. O autor lembra que são vários os países onde a língua inglesa é falada, cada qual com suas variedades. Tais países são assim classificados: (a) círculo interno (*inner circle*), que engloba países onde as variedades do inglês são língua materna; círculo externo (*outer circle*), que compreende países onde as variedades do inglês são segunda língua; e (c) círculo de expansão (*expanding circle*), cujos países têm as variedades do inglês como língua estrangeira (cf. Kachru, 1990, 1996).

Como resultado do não reconhecimento dessas variedades, o inglês padrão¹⁴ dos Estados Unidos 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, pertencentes ao círculo interno. É também importante ressaltar a crítica de Mey (1985:238) ao termo *padrão*; para ele, esta não é somente a variedade universalmente válida, mas também o meio de comunicação preferido das classes média e alta. Assim, a língua padrão é elevada a um status universal e se torna instrumento de opressão de classe. Todavia, não nos é pertinente discutir o termo e, portanto, este será utilizado conforme é comumente encontrado na literatura, a fim de evitar a idéia de uma língua monolítica. Esclarecidos os motivos por que utilizamos a expressão *inglês padrão dos EUA e da Inglaterra*, passaremos a discorrer sobre seu alcance mundial e as conseqüências disso.

É evidente a grande influência que a língua inglesa exerce no mundo, que não se limita ao uso de palavras estrangeiras, mas se estende ao comportamento das pessoas. Conforme demonstra Pennycook (1994), há uma idéia generalizada e dominante de que a disseminação do inglês como língua internacional seria natural, neutra e benéfica. Este discurso sobre essa língua “preocupa-se mais com questões de descrição lingüística do que com língua, cultura e política” (p.35). Então, o autor demonstra como a disseminação do inglês influencia culturas e comportamentos e, portanto, não pode estar dissociada das

¹⁴ 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.

questões sociais. Pennycook (1994) também discute o pensamento Iluminista¹⁵ segundo o qual a disseminação do inglês traria desenvolvimento e modernização. Para ele, tais desenvolvimento e modernização seriam a máscara de uma dependência econômica e educacional das nações colonizadas em relação às colonizadoras, sendo aquelas vistas como inferiores e desejosas de mudanças. Desta forma, os países de língua inglesa mais influentes se inscrevem na história como superiores, cuja cultura deveria ser admirada. Conseqüentemente, há um sentimento generalizado de dependência e submissão por parte dos povos que estudam a língua internacional.

Para Phillipson (1996), a Inglaterra e os EUA estavam cômicos do poder que a propagação de sua língua lhes propiciava. O autor demonstra essa intenção em um relatório pós Segunda Guerra do Conselho Britânico, em que se lê:

precisamos aumentar nossas exportações e proteger nossos investimentos além-mar, que estão cada vez mais ameaçados pelo nacionalismo extremo em muitas partes do mundo [...] Não temos dúvida de que o trabalho do Conselho Britânico, principalmente no que concerne ao ensino de inglês na Ásia, será de grande benefício para nossos negócios além-mar. (*apud* Phillipson, 1996:146)¹⁶

A percepção de que o nacionalismo extremo (que inclui preservação da própria língua) pode dificultar os negócios ingleses constitui o reconhecimento de que a língua não é mero sistema de códigos, mas instrumento importante de dominação, através do qual o Conselho Britânico pretende obter benefícios. Mais adiante, no mesmo relatório, está

¹⁵ De acordo com a *Enciclopédia Mirador Internacional* (São Paulo e Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações, 1983), o Iluminismo (ou século das luzes) é um movimento filosófico, religioso, científico e político iniciado na segunda metade do século XVII e que dominou a Europa durante o século XVIII. Foi marcado pelas guerras de religião, pela descoberta de novos continentes e seus efeitos econômicos, bem como pelas conquistas científicas. As descobertas abalaram os dogmas e doutrinas da Idade Média sendo a Razão o supremo critério de valor do Iluminismo. O recuo desse movimento começou a ocorrer pela incompreensão da poesia, certa superficialidade na valorização das instituições humanas e o desprezo da história.

¹⁶ Nossa tradução do original: “we need to build up our export trade and to protect our overseas investments, which are increasingly threatened by the extreme nationalism in many parts of the world [...] In the very long term we have no doubt that the work of the British council, especially in regard to the teaching of English in Asia, will be highly beneficial to our overseas trade”.

registrado que “um conhecimento da língua faz suscitar, por sua vez, o desejo de ler livros ingleses, conversar com britânicos e conhecer a vida britânica, ou alguns aspectos dela”¹⁷ (p.146), o que deixa clara a intenção de propagar costumes e valores britânicos através da língua.

Quanto aos EUA, Phillipson (1996) afirma que seus habitantes, estando tão cientes quanto os britânicos da indivisibilidade de economia e política cultural, desenvolveram estratégias para a disseminação da influência estadunidense, em que a promoção da língua estava presente. Organizações governamentais e privadas se engajaram em atividades de ensino de língua inglesa no mundo, inclusive programas de intercâmbio que levavam imigrantes para estudar nos EUA. É importante considerar que outros países também tentam dominar nações mais fracas por intermédio da disseminação da língua. Na própria história brasileira, encontramos o apagamento das línguas indígenas através da imposição da língua portuguesa. Todavia, o que está em discussão aqui é a disseminação da língua inglesa e suas conseqüências.

No Brasil a influência da língua inglesa pode ser sentida no comportamento das pessoas. Paiva e Pagano (2001), discorrem sobre lugares em que a língua inglesa é utilizada, destacando a música popular brasileira, camisetas e a ciência. Na música, as intenções se diversificam: o samba, por um lado, protesta contra o uso demasiado do inglês e, por outro, contribui para a legitimação de uma ideologia que justifica a divisão de classes, quando critica esse comportamento lingüístico por parte dos moradores dos morros. Nos anos setenta, cantores utilizavam pseudônimos americanos para alcançar maior

¹⁷ Tradução nossa do original: “a knowledge of English gives rise in its turn to a desire to read English books, talk to British people, and learn about British life or some aspect of it”.

sucesso. O Tropicalismo, em contrapartida, incorporava o inglês como um projeto cultural cujo objetivo era recriar a cultura brasileira (cf. p.437).

Já nas camisetas, o inglês representa, para quem as usa, ser parte do mundo, da sociedade consumista americana. As próprias empresas que imprimem dizeres nas camisas, numa entrevista, afirmaram considerar o português uma língua inferior que não contribuiria para o sucesso nas vendas (cf. p.438). Para Bourdieu (1984:246), há estratégias através das quais membros de um grupo procuram se distinguir de outro grupo imediatamente abaixo (ou que se acredita estar abaixo) e identificar-se com o grupo imediatamente acima (ou que se acredita estar acima), reconhecido como os detentores do estilo de vida legítimo. cremos, portanto, ser o uso daquelas camisetas uma estratégia para se diferenciarem daqueles que não entendem os dizeres nelas impressos. Quanto ao uso do inglês na ciência, Paiva e Pagano (2001) esclarecem que, para ter um artigo publicado e amplamente lido, é necessário que se publique nessa língua.

Percebe-se uma relação de poder no uso da língua inglesa, que vem sendo visto como uma estratégia de classes privilegiadas para se diferenciar das classes populares. Utilizando o inglês que adquirem graças às vantagens da posição social que ocupam (viagens e estudo no exterior, cursos em escolas particulares de idiomas), membros da elite sinalizam os limites de seu espaço social e demonstram sua força simbólica (cf. Paiva e Pagano, 2001:432). Tais limites são legitimados por aquilo que Bourdieu (1984:250-251) chama de luta simbólica, entendida como a imposição de um estilo de vida legítimo, que leva a uma luta pelo monopólio dos emblemas de “classe” – luxo, produtos culturais legítimos – ou a uma maneira legítima de se apropriar deles. É por isso que o samba critica o uso da língua inglesa por moradores dos morros (“*Fica tão feio pra você moreno frajola /*

que nunca frequentou os bascos da escola”), aceitando como um fato as divisões de classes e, conseqüentemente, legitimando-as (cf. Paiva, 1994, 1995a, 1995b; Paiva e Pagano, 2001).

Todo este contexto tem levado os brasileiros a um comportamento que instalou uma polêmica: reverenciar a língua inglesa ou proteger a própria, no receio de perderem a identidade lingüística? A polêmica é tanta que, vale mencionar, levou à criação do discutível projeto de lei que proíbe o emprego de estrangeirismos na publicidade, em serviços, nos meios de comunicação, eventos públicos e textos oficiais. A discussão é freqüentemente presente na imprensa brasileira, como, por exemplo, em Schmitz (2000a, 2000b), Duarte e Propato (2000), Cortez (2001). Rajagopalan (2002, 2003) também discute esse comportamento brasileiro, o papel do inglês como marca de distinção de classes, bem como o referido projeto de lei.

Se existe polêmica é porque a influência da língua inglesa no Brasil – e em outros países – tem resultados controversos. Para Kachru (1986:1), saber inglês é possuir a lâmpada de Aladdin, que permite abrir os portões lingüísticos dos negócios internacionais, tecnologia, ciência e viagem. Já para Cooke (1988:59) – 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.

Master (1998:718-719), reconhecendo as implicações do imperialismo lingüístico, cita estudos que demonstram como o ensino de inglês como segunda língua, mascarado, é capaz de inculcar valores culturais ocidentais. Especialmente no caso de ESP (English for Specific Purposes), em que o aluno aprende inglês para determinados propósitos – como por exemplo, um controlador de voo que aprende somente aquilo que será utilizado em seu

trabalho –, a restrição dos tipos de textos aos quais o aprendiz terá acesso significa um controle dos indivíduos e sua formação (cf. p.720). Por outro lado, o autor argumenta que o acesso à língua internacional permite aumentar o conhecimento do aprendiz sobre culturas diferentes, provendo informação mundial, bem como beneficiar grupos marginalizados que vivem nos EUA, já que fornece condições de instrução e sucesso nas produções escritas (cf. p.721-722).

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, 1999a) na disseminação da cultura alheia, já que esta vem atrelada ao ensino do idioma. Damen (1987:89) sustenta essa idéia de língua e cultura como sendo indissociáveis ao afirmar que ambos se relacionam e interagem intimamente, sendo a cultura transmitida, em grande parte, através da língua e os padrões culturais, refletidos na língua. Um de seus exemplos é o relato sobre uma professora americana que foi chamada de *Miss* por um aluno cuja língua nativa era o holandês. A professora reagiu friamente por ter entendido como inapropriado o termo *Miss* desacompanhado do sobrenome, geralmente usado para garçonetes e balconistas (profissões de menor prestígio) em sua cultura. O aluno havia apenas traduzido para o inglês o costume de seu país (cf. p.23-24). Outro exemplo dessa relação é dado por Almeida Filho (2000b), ao discorrer sobre ensino de português para estrangeiros: numa despedida como “apareça lá em casa”, é preciso saber se é mesmo um convite ou apenas um ritual fático para denotar prazer ante a expectativa de rever o interlocutor. Um comentário disjuncto sobre cultura mereceu espaço na seção 2.3.

Assim, partindo do pressuposto de que língua e cultura são indissociáveis, 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 dominante ou se estaria levando o aluno ao conhecimento global.

Tendo citado o professor de inglês como possível veículo de ideologia dominante, faz-se imprescindível explicitar os sentidos que se formam a partir destes termos. Segundo Althusser (1969/1998), a palavra ideologia foi primeiramente usada para designar por objeto a teoria (genérica) das idéias. Seria Marx que, 50 anos mais tarde, usaria o termo para designar um sistema de idéias, de representações que domina o homem ou um grupo social. A ideologia é aquilo que ofusca a realidade, sendo uma representação imaginária do mundo. Para o autor, uma ideologia existe sempre em um Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e em sua prática.

Althusser (1969/1998) define Estado como uma “máquina” de repressão que permite às classes dominantes assegurar a sua dominação sobre as classes dominadas, constituindo um lugar de luta de classes. Dentre os AIE, o autor cita os religiosos, o familiar, o jurídico, o político, o sindical, de informação, o cultural e o escolar, sendo este último o aparelho dominante nas formações sociais. Isso porque, segundo o autor, a escola se encarrega das crianças de todas as classes sociais (embora não devemos esquecer os problemas educacionais brasileiros) desde o Maternal, inculcando-lhes desde então os saberes contidos na ideologia dominante. Ao mesmo tempo, a ideologia apresenta a escola como neutra e lugar político da democracia. É interesse das classes dominantes que a escola seja interpretada como neutra, pois deste modo os sujeitos têm a ilusão de serem livres de ideologia. Assim, acreditar na liberdade de expressão faz parte da ideologia dominante, já

que, segundo Foucault (1970/1998:8-9), “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída”. Isso significa que não se pode dizer tudo em qualquer circunstância e que existem dizeres que só podem ser produzidos por certas pessoas. Isso caracteriza o discurso como não transparente, bem como instrumento de poder e de exclusão.

Ademais, a ideologia faz o sujeito interpretar a formação de classes como fato natural e não histórico. A ideologia dominante, através da Sociologia, transforma em objeto científico essa “coisa” denominada “classe social”, estudando-a como um fato e não como resultado da ação dos homens (cf. Chauí, 1997:78).

Como consequência, as pessoas acreditam que são desiguais por natureza, mas que a sociedade, permitindo a todos o direito de trabalhar, lhes dá iguais oportunidades de melhorar. Oculta-se, desta forma, que os trabalhadores não são senhores de seu trabalho e que, portanto, suas “chances de melhorar” não dependem deles, mas de quem possui os meios e condições de trabalho. Ou, ainda, faz com que os homens creiam que são desiguais por natureza e pelas condições sociais, mas que são iguais perante a lei do Estado, encobrando que a lei foi feita pelos dominantes (cf. Chauí, 1997:79).

Segundo Orlandi (2000), a ideologia se materializa na língua e, sendo a língua intimamente ligada à cultura, esta veicula ideologia. Desta forma, as diferentes práticas do ensino de língua inglesa veiculam ideologia dominante dos países falantes desta língua, segundo a qual o aprendizado da língua internacional dará mais oportunidades de progressão social, sendo aqueles países a salvação de uma cultura “primitiva” como a nossa. Perpetua-se, desta forma, seu *status quo* através da disseminação de sua língua no mundo, sem que as pessoas percebam que a condição daqueles países não é natural, mas

histórica, ou seja, conseqüência da ação dos homens. É importante acrescentar que história aqui não é uma seqüência cronológica de fatos, mas

o processo prático pelo qual homens determinados em condições determinadas estabelecem relações sociais por meio das quais transformam a natureza (pelo trabalho), se dividem em classe (pela divisão social do trabalho que determina a existência de proprietários e de não proprietários), organizam essas relações através das instituições e representam suas vidas através das idéias. (Chaui, 1997:85)

Dadas a definição de ideologia e suas implicações, retornemos a uma de suas conseqüências, a qual nos interessa para este estudo: a disseminação da língua inglesa e, conseqüentemente, de ideologia dominante, estaria levando não só alunos, mas também professores 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.

Moita Lopes (1982), por exemplo, revela atitudes negativas em relação à própria cultura por parte de professores de inglês. Este autor investigou tal comportamento e observou “uma atitude exageradamente positiva e de quase adoração pela cultura de língua inglesa” (p.113). Seus resultados mostram: um predomínio de referências aos Estados Unidos para ilustrar as aulas e uma atitude altamente positiva por parte dos professores em relação à cultura de língua estrangeira e negativa em relação a sua própria cultura (cf. p.124-127). O autor sugere, então, que o professor de inglês adote uma nova postura frente ao ensino da cultura alheia, fazendo uso dela em benefício do Terceiro Mundo.

Vieira (mimeo) também aborda a imagem positiva da cultura alvo disseminada pelo material didático, que apresenta fragmentos de vida e história dissociados de um contexto social mais amplo (cf. p.13). Portanto, tais materiais podem legitimizar a ideologia

colonizadora e sua imagem de superioridade, já que raramente faz referências a classes mais baixas, enfatizando aspectos elitistas da sociedade; se porventura algum problema é apresentado, já vem com uma solução (cf. p.13-14). A autora sugere, então, o uso de múltiplos textos, de diversas fontes. Ao confrontá-los, o aluno pode trazer à superfície as vozes silenciadas, os antagonismos deixados de lado, os conflitos que foram eliminados (cf. p.14). Na seqüência, a autora cita alguns trabalhos que demonstraram como a ideologia dominante veiculada pelo material didático resulta numa atitude positiva em relação à cultura alvo e negativa em relação à sua própria. Entre tais autores, são por ela citados Tílio (1981), o já mencionado Moita Lopes (1982) e Bastos (1988), que demonstra uma piora na imagem que os alunos fazem do Brasil à medida que o professor intervém, levando à conclusão de que o professor é, igualmente ao material didático, veículo de ideologia dominante. Desta forma, a autora sugere uma posição diferenciada do professor, para que ele se utilize do material didático, bem como da mídia (também veículo de ideologia dominante), de forma a suscitar reflexões (cf. p.19).

Similarmente, para Zachi (2001) e Vieira (2001), a disseminação da cultura alheia de um modo servil é veiculada por métodos, metodologias, treinamentos e materiais didáticos incutidos pelos países hegemônicos. Zachi (2001:70) acredita que os professores são responsáveis pela “transferência de valores culturais e lingüísticos dos países promotores da língua inglesa para o meio educacional brasileiro”. Já Vieira (2001) estuda professores, coordenadores, material didático e alunos, sendo a estes aplicado questionário que identifique suas atitudes em relação à cultura da língua-alvo e à sua própria cultura. A autora afirma que ocorreu exaltação da cultura alheia em contraposição à rejeição da própria cultura, porém com intensidade menor que aquela mostrada por Moita Lopes

supracitado (2001, comunicação pessoal¹⁸). Acrescento que essa autora não aborda a dicotomia colonizador *versus* colonizado em seu estudo nem a questão da memória discursiva do sujeito, nem tampouco a Pedagogia Crítica, conforme fazemos.

Em suma, os estudos supracitados sugerem que o aprendizado de língua inglesa estaria levando alunos e professores a colocarem o Brasil em posição submissa aos países de língua inglesa, havendo, como consequência, uma baixa auto-estima por parte dos brasileiros.

Já os resultados de El-Dash e Busnardo (2001) foram um tanto ou quanto diferentes daqueles relatados até o momento. El-Dash (2002, comunicação pessoal), num estudo com dois adultos e dois adolescentes, em 1984, que avaliava atitudes de brasileiros em relação aos falantes de inglês e de português no que concerne a solidariedade e status, constatou que os adultos consideraram os falantes de português como solidários, enquanto falantes de inglês foram valorizados pelo status. O aspecto intrigante de seus resultados foi o perfil da atitude dos adolescentes, que tiveram reações contrárias, ou seja, atribuíram aos falantes de inglês características relacionadas à solidariedade e aos falantes de português características relacionadas ao status. Seis anos depois, a autora refez o estudo com os dois adolescentes e constatou uma mudança em seu perfil, que agora se aproximava dos dois adultos do estudo prévio. Em virtude dessa observação, foi feito novo estudo (El-Dash e Busnardo, 2001) com 148 sujeitos. Quatro diferentes perfis emergiram desse trabalho, os quais as autoras chamaram de: (1) PP, que caracteriza os sujeitos que valorizaram falantes de português tanto pela solidariedade, quanto pelo status (n=44); (2) EP, que caracteriza os sujeitos, em

¹⁸ Os resultados de Vieira foram mostrados em forma de comunicação no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, realizado de 07 a 11 de outubro de 2001, à qual assisti.

geral imigrantes, que valorizaram os falantes de inglês pela solidariedade e os de português pelo status (n=24); (3) PE, que caracteriza os sujeitos, em geral adolescentes mais velhos, que valorizaram os falantes de português pela solidariedade e os de inglês pelo status (n=26); e (4) EE, que caracteriza os sujeitos, em geral adolescentes, que valorizaram os falantes de inglês pela solidariedade e status (n=54).

Esse estudo sugere que as atitudes em relação a aspectos de países de língua inglesa não são monolíticas, havendo outras realidades e não somente aquela demonstrada por Moita Lopes (1982), Vieira (2001) e Vieira (mimeo). El-Dash (2002, comunicação pessoal) especula que talvez Moita Lopes tenha abrangido sujeitos pertencentes somente ao perfil EE, sendo essa a razão que o levou àqueles resultados. Entretanto, pode também estar ocorrendo uma mudança na atitude dos brasileiros.

Com exceção deste último estudo, os outros – 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 é parte do que comumente se chama nos meios acadêmicos Pedagogia Crítica, que será comentada a seguir.

2.2 - Acerca da Pedagogia Crítica

O termo *pedagogia*, de acordo com Luke e Luke (1999:332), refere-se a modos específicos de organizar o ensino e o aprendizado formais em instituições como a escola. O século XX trouxe à pedagogia preocupações em promover igualdade social, o que resultou em estudos sobre uma prática pedagógica que requer do professor uma posição de

“intelectuais transformativos” (cf. Luke e Luke, 1999:334-335). Tal prática é, segundo os mesmos autores, encontrada na literatura sob diferentes nomes, tais como pedagogia do oprimido (Paulo Freire) e pedagogia crítica (Henry Giroux, Peter McLaren). Pierce (1989) utiliza o termo pedagogia de possibilidades. Neste trabalho, decidimos adotar o termo pedagogia crítica¹⁹, por parecer o mais frequentemente utilizado.

A Pedagogia Crítica (doravante PC) surgiu no Brasil na década de 60 por intermédio de Paulo Freire, o qual, trabalhando principalmente com letramento adulto, via a educação como um ato político que, se não tratada como tal, legitima e reproduz as políticas das classes dominantes, perpetuando as iniquidades sociais.

Segundo Freire (1975), a escola, como veículo de ideologia dominante, prescreve a dicotomia típica de uma sociedade de classes, entre ensinar e aprender, em que a classe dominante “ensina” e a classe dominada (os naturalmente incapazes) “aprende”. Porém, a situação não pode ser somente um “objeto” para ser estudado, como um inseto o é para o entomólogo (cf. Freire, 1975:27). Se assim se procede, os teóricos intelectuais limitar-se-ão à descrição dos fenômenos sociais sem interpretá-los com vistas a mudanças. É por esta razão que o autor sugere que teoria e prática caminhem juntos, posto que “separada da prática, a teoria é puro verbalismo imperante; desvinculada da teoria, a prática é activismo cego” (Freire, 1975:11).

Isso posto, o autor afirma que a sala de aula deve ser um lugar de reflexão num processo de educação política, que recusa a relação vertical entre o professor detentor do saber e os alunos ignorantes, inerente à concepção da educação como transmissão de um

¹⁹ O termo “crítico” tem sido questionado e problematizado, já que, se partimos do pressuposto de que não existe neutralidade, toda pedagogia é crítica. Para uma reflexão sobre o termo *crítico*, recomendamos Rajagopalan (1995). Porém, em nosso trabalho, preferimos adotar o termo usado na literatura, sem que a discussão sobre a adequação do termo seja nosso foco.

saber acabado. Introduce, neste momento, sua posição oposta a essa concepção bancária de educação, em que os alunos são cabeças vazias (tábula rasa) onde se deposita conhecimento (cf. Freire, 1975:32). O papel do professor consistiria, portanto, em convidar o grupo a interpretar sua realidade e a se perguntar não somente *como*, mas *por quê*.

Livingstone (1987), que teve a introdução de seu livro escrita por Giroux e Freire, clama pela mudança sócio-política, a começar pela escola, que não cumpre seu papel de formar sujeitos pensantes; pelo contrário, proíbe os alunos de fazer perguntas que suscitem qualquer reflexão (cf. p.1-2).

Por intermédio da definição de poder cultural, que é a capacidade dos grupos sociais de divulgar suas crenças e práticas para toda a sociedade, Livingstone (1987:7) sugere que a PC traga a realidade dos menos favorecidos à discussão. Isso porque o poder cultural dos grupos subordinados é bastante limitado por não ser sua cultura, em geral, reconhecida pela sociedade; pelo contrário, acrescentamos, é freqüentemente vista como “errônea” ou chamada de “subcultura”, o que a coloca sob a cultura dominante, considerada ideal. A cultura “ideal” veiculada pelas práticas pedagógicas tradicionais está muito longe da realidade dos grupos subalternos. Trazer essa realidade para a sala é valorizá-la e, assim, contribuir para o “apoderamento” (*empowerment*²⁰) dos menos favorecidos. Essa prática pedagógica permite aos grupos subordinados identificar os papéis dos grupos dominantes no estabelecimento de crenças e práticas, assim como lhes permite reconhecer seus próprios papéis nesse processo e seu potencial para reformar e restabelecer tais crenças e práticas

²⁰ *Apoderamento* é um neologismo criado a partir do inglês *empowerment*, que, segundo o dicionário Oxford (Oxford University Press, 1995, p.378) significa o ato de dar poder ou autoridade a alguém.

(cf. p.8), numa tentativa de mudar os padrões sociais e assim criar futuros alternativos. Enfim, o autor coloca os grupos envolvidos como sujeitos dessa prática.

Outro autor que discorre sobre a PC (ainda no âmbito do letramento e não do ensino de língua estrangeira) é McLaren (1995), que, discípulo de Freire, defende o ensino como lugar de luta política. Esse autor quebra qualquer possibilidade de apatia em relação ao que acontece na sociedade, haja vista a maneira ofensiva – num tom de protesto e indignação – com que expõe suas idéias, sem poupar palavras. Cita a mídia como uma ameaça à sociedade, queixando-se de que não tem aparecido nos debates educacionais de hoje a necessidade de ensinar os cidadãos a enxergarem a mídia com olhos críticos e assim desafiam seu poder de criar sujeitos sociais passivos, medrosos, paranóicos e apolíticos (cf. p.9). Toda essa situação esconde as maneiras pelas quais a ordem social dominante continua a calar o colonizado (cf. p.9-10). Em sua conclusão, similarmente a Livingstone (1987), diz esperar que os professores, leitores de seus trabalhos, sintam-se incomodados e comecem a dar sua contribuição à luta social.

Para Canagarajah (1999b), já no âmbito do inglês como segunda língua, a educação vista como uma atividade política é uma perspectiva pós-iluminista e pós-moderna. Esclarece o autor que a pedagogia tradicional identifica-se com movimentos intelectuais, como o Iluminismo, o racionalismo, a ciência e o modernismo, que compartilham similaridades ideológicas e cronológicas. Tais movimentos, que tiveram início com o Renascimento por volta dos séculos XVI e XVII na Europa, basearam-se no empirismo contra os dogmas do Estado, da aristocracia e da Igreja. Tratava-se de uma filosofia

positivista, que pregava a observação neutra do objeto estudado (cf. p.17-18)²¹. Porém, o autor afirma que tem sido reconhecido, por filósofos e cientistas, que é impossível entender e interpretar o objeto observado sem a mediação de valores, predisposições pessoais e imaginação. Na verdade, o conhecimento constitui-se uma estrutura interpretativa da realidade, que é periodicamente revisado de acordo com os interesses e experiências de uma dada comunidade. Portanto, o conhecimento é social e construído por meio da interação entre os membros de uma sociedade (cf. p.18). É desta perspectiva que as orientações pós-iluministas e pós-modernas entendem a PC.

Canagarajah (1999b) faz um paralelo entre a PC e a pedagogia tradicional, assim resumido: a pedagogia tradicional clama por uma aprendizagem objetiva sem o envolvimento do aluno, que deve ter neutralidade em relação à sociedade. Tal neutralidade se estenderia ao aprendizado, entendido como universal, imparcial e correto para qualquer grupo cultural. Além disso, o conhecimento é visto como desvinculado de valores morais, culturais e éticos. Por outro lado, a PC entende o envolvimento do aluno no aprendizado como inevitável, assim como entende o aluno parte da sociedade. Se não há neutralidade entre aluno-aprendizado-sociedade, o que é considerado realidade, fato ou verdade por comunidades diferentes é entendido em relação a suas práticas sociais, ou seja, a verdade e

²¹ Complementemos as informações sobre tais movimentos intelectuais por intermédio da *Enciclopédia Mirador Internacional* (São Paulo e Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações, 1983): O Modernismo (final do século XIX), embora mais amplamente associado às artes, foi marcado também na religião, pelas críticas livres à Bíblia. Muitos religiosos modernistas foram excomungados por preferirem as argumentações escolásticas à fundamentação da fé pela probabilidade. O Empirismo, que em latim significa “que se conduz segundo a experiência”, é a doutrina que reconhece a experiência como única fonte válida de conhecimento. Comparado ao positivismo, designa principalmente o método, enquanto o positivismo designa a doutrina a que esse método conduz. Elaborado por Augusto Comte na primeira metade do século XIX, o positivismo é marcado pela confiança nos resultados da ciência, também abalando os dogmas à medida que eram abandonadas as explicações teológicas e metafísicas.

o conhecimento são socialmente construídos. Desta forma, o conhecimento incorpora as perspectivas dos grupos dominantes, não sendo, portanto, livre de valores (cf. p.15-16).

Se os professores, influenciados pela educação moderna, acreditam na neutralidade da educação, inocentemente perpetuam o *status quo* através da educação moldada pelos grupos dominantes. Por intermédio de personagens reais, o autor demonstra como a ideologia dominante leva o sujeito à idéia generalizada de que a posse material representa sucesso; assim, um sujeito proveniente de uma classe menos favorecida entende que deve abandonar sua cultura para alcançar o sucesso almejado. Desta forma, o dominante está sempre a silenciar o dominado (cf. p.23-24).

Canagarajah (1999b:173) sugere, então, que, se o aprendizado de uma língua é ideológico, a solução não é fugir de seu caráter político, mas negociar com as agências de poder para o “apoderamento” pessoal e coletivo. Apropriar-se do discurso do dominante seria uma saída. Se, por exemplo, segundo a ideologia dominante, o aprendizado da língua inglesa traz benefícios capitalistas, por que não aproveitar-se da situação para se apoderar? Não seria desta forma nem um aprendizado inocente, nem um radicalismo esquerdista que o rejeita.

Isso significa que, em vez de somente repetir a língua em estudo e aceitar os valores que ela encerra, os alunos devem se tornar agentes da língua, usando-a de acordo com suas aspirações, necessidades e valores (cf. Canagarajah, 1999b:176). Desta maneira, eles mudam sua posição de objeto do discurso para sujeito do discurso (cf. p.183). Para tal, o autor sugere trazer a cultura do desprivilegiado à sala de aula através de escritores ocupantes dessa posição. Porém, alerta Canagarajah (1999b:190) que os alunos devem ser encorajados a analisar seus próprios discursos e assim perceber suas forças e limitações.

Por fim, o autor deixa claro que a PC não pode ser vista como uma receita pronta para ser aplicada, como muitos o querem. Nem tampouco é ela uma garantia de sucesso.

Alguns autores (que serão apresentados abaixo) inserem-se no discurso da PC em razão de sugerir uma postura diferenciada do professor mais especificamente voltada para o ensino de inglês como língua estrangeira, foco do nosso estudo.

Busnardo e Braga (1987) dedicam algumas páginas a uma crítica à metodologia tradicional, geralmente desvinculada das questões sociolingüísticas implicadas na aquisição de uma língua. Argumentam que, em geral, a metodologia tradicional trata o aluno como um sujeito passivo, um – nas palavras de Paulo Freire – “banco de dados”, desencorajando a reflexão e comparação das línguas e culturas diferentes (cf. p. 20). Assim, sugerem que os professores, tomando ciência de seu papel e da condição hegemônica da língua inglesa, utilizem-se de uma abordagem pedagógica favorável à reflexão, com o intuito de mudar a idéia errônea de que o “outro” é sempre superior e não possui fraquezas. O aluno, desta forma, aprende inglês inserido num contexto sociocultural, condição favorável à formação de sujeitos pensantes em vez de “bancos de dados”, o que favoreceria as discussões concernentes à hegemonia da língua inglesa.

Da mesma forma, Pennycook (1994), conforme já foi comentado, demonstra como a disseminação do inglês influencia culturas e comportamentos e, portanto, não pode estar dissociada das questões sociais. Como ilustração, o autor cita casos de países como Malásia e Singapura, discorrendo sobre mudanças ocorridas nas relações de classe, etnia, religião, desenvolvimento, cultura popular, mídia, trabalho acadêmico e educação, como resultado da influência da língua inglesa. Ademais, explica como a língua pode ser um importante meio de luta política; por intermédio da literatura, nações colonizadas tentam fazer o

mundo ouvi-las, tentam divulgar sua cultura e expressar sua identidade, o que as leva ao paradoxo de utilizar ou não a língua inglesa no lugar da nativa: o uso desta limitaria a divulgação e o daquela impediria a expressão da identidade (p.275). Desta forma, dá sua contribuição no que diz respeito à concepção de língua e cultura como sendo inseparáveis e ao conceito de PC, descrita como uma “educação baseada no desejo de mudança social” (p.297), cuja meta é pensar as escolas como áreas de luta cultural e social. Pennycook (1994:297) faz suscitar uma reflexão sobre como ensinar de maneira a oferecer maiores oportunidades para os desprivilegiados, com vistas a melhores oportunidades de sucesso. Seu argumento em favor da PC baseia-se na idéia já discutida de que nenhum ensino é neutro, ou seja, apolítico ou anistórico e de que nenhum aluno é tábula rasa. Assim, ele sugere que o professor tire vantagem disso e suscite discussões que levem à reflexão sobre a relação língua-cultura e suas implicações.

Pennycook (1994), com absoluta destreza, convence o leitor dos benefícios da PC, sem a pretensão de estar providenciando a fórmula de ensinar exata e desprovida de erros. Em sua conclusão, espera ter contribuído para que os educadores sejam capazes de utilizar o conceito de universalização do inglês e tirar vantagem do ensino dessa língua para instigar reflexões (cf. p.326).

Cox e Assis-Peterson (1999), citando Paulo Freire, ratificam que a educação deve ser entendida como um ato político. Cabe introduzir neste ato político o já citado papel do professor de inglês na disseminação desta língua. Porém, apesar de tantas discussões concernentes à PC, as autoras levantam a hipótese de que tais discussões não saem do meio acadêmico e, portanto, não chegam aos professores de inglês; quando chegam, não são bem

compreendidas e aproveitadas. A partir dessa observação, as autoras realizaram uma pesquisa que comprovou a falta de consciência dos professores acerca da PC.

Alertam Cox e Assis-Peterson (1999) que há uma necessidade de desmitificar a neutralidade do inglês como língua internacional. Para tal, é de extrema importância o comportamento reflexivo frente aos princípios, métodos, técnicas e materiais de ensino, impostos pelo centro (nações colonizadoras) e passivamente consumidos pela periferia (nações colonizadas).

Em suma, o artigo é o ponto de partida para os professores refletirem sobre seu comportamento frente à hegemonia da língua inglesa e avaliarem se realmente estão fazendo da sala de aula um lugar de sujeitos pensantes; em outras palavras, se estão mesmo educando. Também é uma contribuição para que a PC saia dos limites acadêmicos e atinja as esferas do ensino de línguas.

Uma das dificuldades encontrada nas pesquisas sobre PC é, segundo Crookes (1999), o crescimento de seu conceito, confundindo-se com outras práticas pedagógicas. O autor cita grupos esquerdistas que adaptam a PC para os seus próprios interesses de luta social (cf. p.279-280). Também encontramos na literatura, uma PC voltada para outros propósitos, como por exemplo o “apoderamento” de professores de inglês não nativos, dado o preconceito que existe contra esse grupo (cf. Brutt-Griffler e Samimy, 1999). Assim, por ser o termo deveras abrangente, fizemos um recorte a fim de limitar esse conceito, para a viabilidade do nosso trabalho. A Pedagogia Crítica a que nos referimos diz respeito à exploração, em sala de aula de ILE, da situação hegemônica da língua inglesa e suas conseqüências (positivas e/ou negativas), 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 o “apoderamento” dos desprivilegiados (no caso, os brasileiros, que apresentam baixa auto-estima) e o conhecimento dos efeitos (positivos e negativos, de acordo com gestos de interpretação) da língua inglesa no Brasil.

Todavia, sendo o tempo de pesquisa limitado, este trabalho constitui uma primeira semente para um estudo mais complexo sobre PC. Procuraremos estudar como funcionam os discursos dos alunos sobre comparação de culturas sem a intervenção do professor-pesquisador, a fim de demonstrar que o fato de o aluno não ser tábula rasa pode constituir um desafio para a prática da PC, o que não havia sido previsto pelos autores.

Com exceção de Canagarajah (1999b) – que sugere à classe dominada se apropriar do discurso da classe dominante em benefício próprio – os autores acima comentados apostam numa mudança social mais radical, confiando na conscientização de alunos e professores. Embora Pennycook (1994) também se refira a tal apropriação do discurso do outro, acredita na possibilidade de mudanças sociais mais profundas por meio da PC. Todavia, o fato de os alunos não serem tábula rasa pode ser, conforme já mencionamos, 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, como tábula rasa, 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.

Biesta (1998) também faz uma crítica similar à de Dubois (1990): não sendo a PC desprovida de ideologia, a simples escolha de um tema a ser discutido em sala de aula será

direcionada por uma razão ideológica. Portanto, a PC seria uma tentativa de desafiar a ideologia dominante, porém dirigida pela ideologia do educador. Além disso, incluir o marginalizado neste processo é fazê-lo sob a ótica do professor a respeito do que é ser marginalizado. O professor o significa de maneira muito diferente daquele em que o próprio marginalizado se significa e, ao abraçar a causa do professor, fará sob a ideologia deste.

Concordamos com o autor, contudo com uma ressalva: se o professor tem uma imagem do marginalizado (ou desprivilegiado), esta é direcionada por uma ideologia dominante, bem como aquela que o próprio marginalizado tem de si. Muito dificilmente tais imagens serão opostas. Os resultados desta pesquisa demonstram uma similaridade discursiva que atravessa quase todos os sujeitos, sugerindo que sujeitos de uma mesma comunidade compartilham imagens parecidas. Assim, mesmo aqueles que procuraram valorizar o Brasil nos questionários não estariam excluídos de uma discussão a respeito do diferente, uma vez que ele também, inconscientemente, estabiliza discursos de desvalorização do Brasil.

Outra contribuição de Biesta (1998) é especular a impossibilidade do futuro da PC, ressaltando que o termo *impossibilidade* deve ser entendido sob o princípio derridiano, ou seja, impossível não é aquilo que não é possível, mas aquilo que não pode ser previsto e calculado como possibilidade, aquilo que excede o cálculo, as regras, os programas, as antecipações, etc. (cf. p.509). Neste sentido, procuraremos demonstrar que a PC é impossível porque o professor não tem controle sobre seu discurso de mudança, dada a memória discursiva do aluno e a sua própria, ao mesmo tempo em que é possível no sentido

de providenciar outros sentidos, por meio de outras vozes (não só aquelas que desvalorizam o Brasil), para que o sujeito-aluno se movimente nesses diferentes sentidos.

McLaren, segundo Biesta (1998:501), também faz sua crítica a alguns estudos sobre PC, atribuindo o fracasso dessa pedagogia a estudos pós-modernos franceses, que, mais preocupados com questões de identidade, fecharam os olhos para as classes e diferenças sociais. Ora, estudos franceses pós-modernos são fundamentados, entre outros autores, em Marx, cujo axioma é a luta de classes. Acreditamos ser necessária uma simbiose dos estudos, cada qual com sua contribuição. A nossa é estudar um fenômeno não considerado por McLaren, que pode ajudar os professores a identificarem problemas antes de transformarem sua aula em lugar de luta social.

Enfim, na seqüência, apresentaremos comentários sobre o conceito de cultura, posto considerarmos inseparável da língua, bem como um alicerce teórico calcado na Análise do Discurso, em virtude de conceitos essenciais para o propósito deste estudo, como, por exemplo, o de memória discursiva e o de sujeito interpelado pela ideologia.

2.3 - Afinal, O Que É Cultura?

Não pretendemos uma definição suficiente e fechada em si, posto que, como veremos nesta seção, é um engano pensar que uma definição encerra todos os aspectos relacionados à cultura. Portanto, decidimos reproduzir alguns comentários de Damen (1987), para quem cultura é um enigma.

Damen transcreve várias definições produzidas por diferentes autores, algumas das quais resumiremos a seguir:

- 1- Cultura ou Civilização, tomadas num amplo senso etnográfico, são um todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, leis, costumes e quaisquer capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade (Tylor, 1871, *apud* Damen, 1987:73);
- 2- Cultura se refere a um grupo relativamente unificado de idéias simbólicas compartilhadas e associadas aos padrões sociais de uma ordem cultural (Gudykunst e Kim, 1984, *apud* Damen, 1987:73);
- 3- As similaridades culturais na percepção fazem possível compartilhar significados. Comunicação é cultural (Samovar, Porter e Jain, 1981, *apud* Damen, 1987:74);
- 4- Cultura é o estilo de vida de um grupo particular de pessoas. Cultura é também conhecimento comunicável, traços comportamentais adquiridos, que são compartilhados por participantes de um grupo social e manifestados em suas instituições e artefatos (Harris e Moran, 1979, *apud* Damen, 1987:74);
- 5- Cultura é um modo de pensar, sentir, crer. É o conhecimento de um grupo, armazenado (na memória dos homens, em livros e objetos) para uso futuro (Kluckhohn, 1944, *apud* Damen, 1987:83);
- 6- Cultura não é tudo o que uma pessoa sabe, pensa e sente sobre seu mundo, mas sim sua teoria sobre o que seus companheiros sabem, acreditam e pensam, sua teoria sobre o código a ser seguido, o jogo a ser jogado, na sociedade em que ele nasceu (Keesing, 1974, *apud* Damen, 1987:87).

Ao transcrever e comentar tais definições (entre outras mais), a autora se pergunta qual delas seria a mais importante. Esclarece, então, que o uso de uma ou outra definição reflete a orientação profissional do autor, como um antropólogo ou um teórico da

comunicação, por exemplo. Contudo, é preciso deixar claro que não há uma definição simples e completa para ser utilizada como um rótulo sempre que necessário (cf. p.74-75). Para ela, o assunto é tão complexo, que nenhuma definição deveria ser reduzida a uma só dimensão. Pelo contrário, quanto mais inclusivas forem as definições, mais úteis serão (cf. p.80).

A seguir, a autora expõe concepções que devem ser pensadas a fim de se incutir uma reflexão sobre o conceito de cultura, conceito este que, segundo a autora, deve ser construído pelo leitor de acordo com seu propósito.

Embora os antropólogos tenham computadas centenas de definições, muitas vezes conflitantes, parece haver uma concordância universal em alguns pontos. Primeiramente, há uma concordância de que os estudos sobre seres humanos e suas culturas devem ser abordados holisticamente. Isso significa dizer que a condição humana deve ser examinada partindo-se de todas as perspectivas e aspectos, sendo todos os elementos da cultura parte de um todo e o todo, maior que a soma de suas partes. Em segundo lugar, grupos culturais exibem o princípio da seletividade, ou seja, selecionam os aspectos culturais a partir de uma gama de possibilidades. Assim existem diferentes meios culturais a servirem as mesmas necessidades humanas (cf. p.81).

Em seguida, sob o subtítulo *Separating the Social From the Cultural* (“Separando o Social do Cultural”), a autora esclarece que “em geral o *social* se refere às interações de grupos de pessoas, sendo o grupo o principal foco da análise, enquanto *cultura* se refere a um conjunto de padrões comportamentais, cognitivos e emocionais” (p.82). Desta forma, o termo sociocultural é a ponte entre o foco cultural da antropologia e o foco social da

sociologia, sendo difícil para aqueles que estudam contato intercultural sustentar somente um desses pontos de vista (cf. p.82).

Damen procura também expor – sempre deixando possibilidades para reflexões diversas – as características da cultura, as quais resumimos (cf. p.88-89):

- (a) Culturas e padrões culturais mudam. É mais importante aprender como aprender uma cultura do que aprender os “fatos” e “verdades” do momento.
- (b) Cultura é universal. Não há grupos ou sociedades sem cultura. Padrões e temas culturais estão relacionados às necessidades humanas universais.
- (c) Língua e cultura se relacionam e interagem intimamente. A cultura é transmitida, em grande parte, através da língua; os padrões culturais são refletidos na língua.

Isso posto, a autora discorre sobre os componentes da cultura, tendo mencionado artefatos, crenças, valores, entre outros aspectos que são tanto parte dos padrões culturais, quanto afetados por tais padrões (cf. p.89). A autora faz uma lista desses componentes, acreditando estar englobando os lugares em que se dão as variações dos estilos de vida humanos. Incluem-se na lista: vestimenta; sistemas de reconhecimento (premiação) e punição; usos do tempo e do espaço; comida; meios de comunicação; relacionamentos familiares; crenças e valores. Fazem também parte da lista sistemas sociais, como: relações de parentesco; educação; economia; governo; associações; saúde.

Acrescenta Kramsch (1996) que os significados são produzidos e reproduzidos num processo constante que se chama cultura. Assim, qualquer ato ou objeto tem um valor cultural e funcional, como, por exemplo, o ato de cozinhar, que pode ser um modo de comunicação e não somente fornecimento de comida.

Os alunos constroem os significados sobre a cultura do outro a partir da sua própria (cf. Kramsch, 1996:238) e, portanto, o aprendiz jamais chega ao real significado da cultura alheia, posto que a interpreta com o filtro de seus próprios olhos (aliás, mesmo a percepção sobre a sua própria cultura se dá através de interpretações, lembrando ser o real sempre inatingível, conforme sustentam algumas áreas de conhecimento, entre elas a análise do discurso, que será discutida na próxima seção). A autora, citando a PC, sugere que o professor se valha dessa situação para um ensino mais eficiente: em vez de entender o ensino de cultura como transmissão neutra de conhecimento, ele deve encorajar os alunos a utilizar esse conhecimento em favor de seus próprios objetivos e a encontrar relevância nos significados construídos. Para tal, o professor deve estimular uma discussão sobre um tópico cultural apresentado – como, por exemplo, a obsessão americana pela saúde (cf. p.244) – procurando diferenças e similaridades com o próprio comportamento.

É nesta situação que emerge o que a autora chama de “terceiro lugar” (*third places*), onde o aprendiz se movimenta entre as culturas, utilizando o conhecimento que adquire em benefício próprio. Este lugar caracteriza-se por conflitos inclusive envolvendo a percepção do aluno sobre a sua cultura, já que a situação pode desafiar cânones pré-estabelecidos não só sobre a cultura do outro, mas sobre a sua própria.

Enfim, esperamos ter esclarecido quais sentidos se formam quando se menciona a palavra cultura, ou seja, quais componentes estão em jogo ao se falar sobre o tema. É preciso desmistificar o conceito de uma cultura canônica e única. Os sujeitos pertencem a vários grupos culturais, ou seja, apesar de compartilharem características com um determinado grupo, não compartilham várias outras, que por sua vez são compartilhadas com outros sujeitos. Desta forma existirão diferenças significativas entre grupos de um

mesmo país, sendo impossível para um professor *ensinar a* cultura alheia, como se fosse uma só e completamente conhecida por um professor.

A próxima seção será destinada a definições relacionadas à Análise do Discurso, essenciais para a análise dos dados.

2.4 - Análise do Discurso

Ao procurarmos definir a análise do discurso, encontramos na literatura algumas controvérsias a respeito da concepção de sujeito. Por esta razão, tais controvérsias são apresentadas depois das definições da análise do discurso, em uma subseção distinta.

2.4.1 - Definições

Parece não existir uma definição que encerra todos os aspectos da análise do discurso; portanto, apresentaremos algumas delas para então nos restringirmos àquela que nos interessa.

Para McHoul (1994:940), o discurso, *grosso modo*, significa o uso da língua ou língua em uso. O autor esclarece que há diferentes abordagens da análise do discurso, quais sejam, a formal, a empírica e a crítica. A primeira tem como *corpus* textos escritos que ocorram naturalmente e caminha tanto na direção dos métodos estruturalistas de análise, como das funções sociais. Porém, tal abordagem seria mais formal e menos social, resultando numa descrição lingüística relativamente estreita (cf. p.942). Já a abordagem empírica, que consiste em formas sociológicas de análise, tem como *corpus* conversações que ocorrem em contextos sociais reais, independentemente do interesse que o analista pode ter por eles (cf. p.942-943). Por fim, a abordagem crítica teria surgido em oposição aos analistas que assumem que “objetos” culturais e sociais existem num “mundo real”; os

estruturalistas – mais tarde, pós-estruturalista – que influenciaram essa abordagem tentaram mostrar o contrário: que os “objetos” existiriam como produtos e não fontes de significação (cf. p.945). O autor acrescenta que, tendo-se originado principalmente na França, a abordagem crítica seria menos conhecida nos círculos anglo-saxões (cf. p.945), o que faz alguns autores (cf. Orlandi, 2000; Possenti, 1999a; Maingueneau, 1989) a denominarem escola francesa de análise do discurso ou análise do discurso de linha francesa.

Koerner e Asher (1995:231-232) acrescentam que, tradicionalmente, a análise do discurso era o objeto da retórica e mais tarde da estilística, porém os estudos não ultrapassavam os limites da *langue*. O ímpeto para ir mais adiante veio da sociologia, principalmente da “análise conversacional” fundada por Dell H. Hymes, que tinha tradições antropológicas. Um grande nome da análise conversacional nos EUA é Deborah Tannen²².

Já para Crystal (1992) – que, como Koerner e Asher (1995), não faz qualquer menção à tradição francesa –, a análise do discurso se limita a investigar a organização de conversas, argumentos, narrativas, piadas e palestras, atentando-se particularmente para aspectos lingüísticos, como os marcadores do discurso (“I mean to say”, “well”, “anyway”, etc.). Uma análise que se preocupa com as relações de poder e processos ideológicos em funcionamento nos textos (orais ou escritos) é chamada lingüística crítica ou análise crítica do discurso, que leva em conta o contexto social dentro do qual os textos são interpretados.

O mesmo autor (Crystal, 1997) acrescenta que a lingüística crítica (ou análise crítica do discurso) é uma perspectiva que estuda a relação entre eventos discursivos e fatores

²² Como a análise conversacional não constitui o *corpus* deste estudo, limitamo-nos a apenas citar o nome desta lingüista. Recomendamos a leitura de TANNEN, D. *That's not what I meant!: how conversational style makes or breaks relationships*. New York: Ballantine, 1992, para os interessados em análise conversacional e/ou Deborah Tannen.

sócio-políticos e culturais, principalmente o modo como o discurso é influenciado pela ideologia e pode influenciar relações de poder. Segundo ele, a lingüística crítica (ou análise crítica do discurso) discorda da lingüística tradicional alegando que esta possui preocupações estruturalistas que excluem questões sociais, ideológicas e políticas.

Para Rajagopalan (2001), lingüística crítica não é equivalente à análise crítica do discurso; na verdade, a primeira envolve a segunda. Para o autor, a lingüística crítica surgiu em oposição a estudos que primavam pela neutralidade do pesquisador em relação ao objeto pesquisado. A lingüística crítica, portanto, refere-se a qualquer estudo nas áreas de lingüística educacional, sociolingüística, análise do discurso, etc. que admite trazer necessariamente aspectos dos paradigmas prevaletentes no momento em que o estudo é produzido. Em outras palavras, a lingüística crítica assume que o lingüista está invariavelmente e inescapavelmente situado num contexto histórico, que influenciará o resultado de sua pesquisa, seja teórica, seja analítica.

Como podemos perceber, é difícil uma correspondência exata no uso diverso dos termos. Segundo Maingueneau (1989), o sintagma *análise do discurso* está sendo arrastado a uma circulação incontrolável, que pode levá-lo a ser apenas uma etiqueta desprovida de qualquer sentido se não houver critérios de exclusão. Seu critério de exclusão é denominar aquilo que estuda de escola francesa da análise do discurso, demonstrando, assim, sua filiação à tradição francesa de associar fundamentalmente reflexão sobre os textos e história. Foi também na França que a referente escola articulou a lingüística, o marxismo e a psicanálise, levando à conclusão de que esta considera aspectos ideológicos implicados no texto. Percebe-se, portanto, uma semelhança com aquilo que Crystal (1992, 1997) chamou análise crítica do discurso. Na verdade, a análise crítica do discurso e a escola

francesa de análise do discurso vêm ocupando lugar de destaque na literatura, o que leva alguns autores a fazerem um paralelo entre as duas, como é o caso de Ruchkys e Araújo (2001), que as distinguem da seguinte forma: a Análise Crítica do Discurso, proposta por Fairclough e denominada vertente anglo-saxã, e a Análise do Discurso, proposta por Pêcheux e denominada vertente francesa. Ressaltam que ambas consideram aspectos ideológicos implicados no discurso, focalizando a opacidade que caracteriza o discurso face ao mundo (cf. p.209).

Em razão de a vertente francesa ter a psicanálise como influência, a principal diferença – aquela que nos interessa – entre as duas vertentes é o lugar que dão ao sujeito: para Fairclough, o sujeito é consciente, capaz de grandes mudanças sociais a partir dessa consciência, ou seja, o sujeito é agente no processo de mudança social e cultural através da mudança das práticas discursivas; já para Pêcheux, o sujeito é assujeitado, isto é, não há uma identidade pessoal, mas sim um “efeito-sujeito” (cf. Ruchkys e Araújo, 2001:215-216). Entretanto, mesmo dentro da escola francesa de análise do discurso há algumas discórdias em relação ao sujeito, o que nos levou a um comentário disjuncto (seção 2.4.2)

Como a concepção de sujeito de Pêcheux é de fundamental importância para este estudo, utilizaremos como referencial teórico conceitos da análise do discurso de que fala Maingueneau (1989), ou seja, a escola francesa de análise do discurso (doravante AD). Não pretendemos, com isso, atribuir um caráter de superioridade da AD em relação a outras abordagens; a escolha é direcionada, conforme já mencionado, pela concepção de sujeito, essencial na análise dos dados. Como nos alerta Charaudeau (1996:4), “pretender uma tal superioridade seria uma questão de poder e não de cientificidade. Se os modelos se tornam

dominantes a ponto de ocultar os demais, é a ciência que perde”. Isso posto, façamos um resumo dos princípios da AD.

Conforme já foi comentado, este campo de estudos é herdeiro, porém não de modo servil, de três regiões de conhecimento, quais sejam a lingüística, o marxismo e a psicanálise. A primeira contribuiu com a afirmação de que a linguagem não é transparente, o que é fundamental para a AD, pois ela “procura mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca” (Orlandi, 2000:20). Complementando esse conceito, está o legado marxista do materialismo histórico, ou seja, o pressuposto

de que há um real da história de tal forma que o homem faz história mas esta também não lhe é transparente. Daí, conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai-se chamar a forma material (não abstrata como a da Lingüística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto lingüístico-histórica. (Orlandi, 2000:19)

A psicanálise contribuiu com o deslocamento da noção de indivíduo para a de sujeito afetado pela história (cf. Orlandi, 2000). Quando se fala em indivíduo, desconsidera-se a história, colocando-o na origem do que ele enuncia. Já para a AD, o sujeito, ao nascer, entra no processo discursivo já existente e, desta forma, nunca será a origem dos discursos (cf. p.35) e, conseqüentemente, não se pode tratá-lo como indivíduo.

Tendo a AD se constituído sob os auspícios da epistemologia althusseriana (cf. Possenti, 1999a), retomamos Althusser (1969/1998:93), para quem “a ideologia interpreta os indivíduos enquanto sujeitos”, esclarecendo mais adiante (p.96) que

a ideologia “age” ou “funciona” de tal forma que ela “recruta” sujeitos dentre os indivíduos (ela os recruta a todos), ou “transforma” os indivíduos em sujeitos (ela os transforma a todos) através desta operação muito precisa que chamamos *interpelação*, que pode ser entendida como o tipo mais banal de interpelação policial (ou não) cotidiana: “ei, você aí!”.

Para demonstrar que o indivíduo é uma abstração em virtude de ser sempre-já sujeito, Althusser (1969/1998:98) cita, por intermédio de Freud, o exemplo do nascimento de uma criança: a espera do nascimento significa que as formas de ideologia conferem antecipadamente à criança uma série de características, que a determina como sujeito antes mesmo de nascer.

Através dessa concepção, Pêcheux e Fuchs (1975/1990:166) definem o sujeito do discurso como sendo assujeitado, ou seja, ele é interpelado de tal modo que “seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade”. Se a ideologia se materializa no discurso (cf. Orlandi, 2000), são discursos já ditos que interpelam o indivíduo enquanto sujeito. É assim que o sujeito tem a ilusão de estar na origem do discurso, quando na verdade retoma sentidos pré-existentes, pois para que algo signifique, é preciso que já faça sentido.

Tal ilusão é chamada por Pêcheux e Fuchs (1975/1990) de esquecimento número um, que é inacessível ao sujeito. Ao esquecer que as palavras já significam, estas adquirem sentido num “novo” discurso. Destaco a palavra “novo” em virtude da ilusão de se estar na origem do discurso. Desta forma, dizem-se sempre as mesmas palavras, que, ao mesmo tempo, são sempre diferentes à medida que são interpretadas. Já o esquecimento número dois faz o sujeito pensar que aquilo que ele diz só pode ser dito daquela maneira. Esse é um esquecimento parcial, pré-consciente, pois muitas vezes volta-se a ele procurando uma paráfrase que melhor especifique o que se quer dizer, como, por exemplo, “o que eu quis dizer...”, “para falar francamente...”, “como dizem os economistas...”, etc.

Orlandi (2000:21), por várias vezes, enfatiza que a língua, para a AD, não é um código a ser decifrado. Ela é a materialização do discurso, onde a linguagem funciona,

pondo em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história; tem-se, assim, um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação pela decifração de códigos, como o querem algumas vertentes lingüísticas estruturalistas. Assim, “a AD concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”, mediação esta chamada discurso (p.15).

Para entender como a AD funciona, é importante ter em mente que: (a) a língua não é um mero sistema de códigos fáceis de serem decifrados; (b) a história tem seu real afetado pelo simbólico, ou seja, não se chega à essência da história posto ser a linguagem a mediadora entre sujeito e história. O real é, portanto, inatingível porque o sujeito é constituído simbolicamente, sendo suas relações mediadas simbolicamente; (c) o sujeito da linguagem é descentrado, pois não é a origem do que enuncia. Todas as palavras já chegam ao sujeito carregadas de sentidos que já significam nele e para ele; portanto, o sujeito funciona pelo inconsciente e pela ideologia (cf. Orlandi, 2000:19-20).

Em seguida a autora passa a discorrer sobre o modo como a AD utiliza os conceitos de língua, discurso e sujeito. Segundo Orlandi (2000:26), a AD procura compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos. Para isso, analisam-se os próprios gestos de interpretação, pois eles intervêm no real do sentido. Ao analisar a interpretação, a AD joga com seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Contudo, 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.

Em seguida, através de um caso exemplar – uma faixa preta num campus universitário, em época de eleição, com os dizeres “vote sem medo” em branco –, a autora

demonstra como pode ser feita uma análise por meio da paráfrase “vote com coragem” escrita em vermelho numa faixa branca (cf. p.28-30). Entre outras considerações (que não parecem pertinentes para nosso propósito), a autora afirma a não neutralidade dos dizeres, já que a escolha das palavras é ideológica. Ademais, elas próprias trazem atrelada a si a história, como por exemplo, o medo que pairava sobre todos durante a ditadura. A paráfrase é útil para levantar outra questão: a do silêncio. Segundo a autora, todo dizer necessariamente silencia algo mais, silêncio este chamado o não-dito. A AD procura “escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. [...] Só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras” (p.34). Então, ao dizer “sem medo”, deixa-se de dizer “com coragem”, o que acaba por trazer a história atrelada à palavra “medo”. Em outras palavras, há silêncio naquilo que é dito. Ratifica-se, deste modo, que os dizeres não são apenas mensagem a serem decodificadas, mas efeitos de sentidos produzidos em condições determinadas. Estes efeitos de sentido estão, de alguma forma, presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso almeja apreender (cf. p.30).

De suma importância é o conceito de condições de produção e interdiscurso, sobre o qual Orlandi (2000) discorre. As condições de produção, segundo a autora (p.30), “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação”. Pode-se dizer que as condições de produção englobam o contexto imediato (circunstâncias da enunciação) e o contexto amplo (sócio-histórico). Já o interdiscurso é a memória quando pensada em relação ao discurso. Em outras palavras, é

aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer

e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (Orlandi, 2001:31)

E acrescenta que, no caso por ela analisado, o interdiscurso é tudo aquilo que já foi dito sobre eleições e tem um efeito sobre o que aquela faixa diz. Assim, o interdiscurso é “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas” (p.33) que determinam o que se diz.

Havendo sempre o mesmo que se mantém (interdiscursos) e o diferente, que são os espaços de interpretação, Orlandi os nomeia de paráfrase e polissemia, respectivamente. Segundo ela, “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória” (p.36), enquanto que “na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco” (idem). Aqui se instala a incompletude da linguagem, ou seja, o sentido não é completo, 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, outros sentidos, no trabalho contínuo do equívoco (cf. Orlandi, 1998).

Ainda Orlandi (2000:39) discorre sobre os fatores que fazem funcionar as condições de produção, sem os quais o dizer não existe. São eles as formações imaginárias (relações de sentido, antecipação e relações de força). Segundo a noção de relações de sentido, todos os discursos se relacionam com outros já realizados, imaginados ou possíveis. Nunca haverá um começo absoluto num discurso, nem tampouco um ponto final. Já o mecanismo de antecipação diz respeito à capacidade do sujeito de colocar-se no lugar de seu

interlocutor, antecipando-se assim a ele quanto ao sentido que suas palavras podem produzir. Desta forma, o sujeito dirá de um modo ou de outro, dependendo de seu interlocutor. Finalmente, há a relação de forças, segundo a qual podemos dizer que “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (p.39). Em outras palavras, se o sujeito fala do lugar de presidente, suas palavras significam diferentemente do que se falasse do lugar de marido. Esses “lugares” são o que Pêcheux e Fuchs (1975/1990) chamam de “formação discursiva”, que determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada. Lembremos o já citado Foucault (1970/1998) segundo quem não se tem o direito de dizer tudo, que qualquer um não pode falar de qualquer coisa.

Pode ocorrer, todavia, que não exista o lugar social do dizer, principalmente em enunciados cotidianos. Neste caso, o sujeito desconhece que fala de um lugar (amigo, pai, filho, etc.), como por exemplo num enunciado do tipo “eu prometo que vou à sua casa” (cf. Guimarães, 2000:13). Desta forma, o locutor-x (que Guimarães define como o lugar social do dizer) se representa como “lugar de dizer” simplesmente, ou “enunciador”. Portanto, o lugar que o enunciador ocupa não é muito claro. O autor o divide em enunciador-genérico e enunciador-universal. O primeiro se vale de ditos populares como *quem semeia vento colhe tempestade* e se apresenta como estando fora da história – isto é, não tem consciência da relação história-linguagem. O segundo se apresenta como estando acima da história ao jogar com a relação maniqueísta²³ verdadeiro ou falso. Este produz enunciados “indiscutíveis” do ponto de vista universal, como, por exemplo, *todas as pessoas morrem*.

²³ Segundo *Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura* – o maniqueísmo é uma seita fundada por Mani (216-c 275), cuja doutrina se baseia num dualismo radical, conflito entre luz e trevas (cf. p.1306). Acrescenta a *Enciclopédia Mirador Internacional* que a oposição entre o bem (luz) e o mal (trevas), princípio básico do sistema dualista, é inerente ao mundo, e a redenção do indivíduo consiste em separar as trevas da luz (cf. p.7201). O uso do termo, portanto, refere-se a uma relação entre dois lados extremos.

“Indiscutíveis” apresenta-se aqui entre aspas a fim de questionar se existem enunciados realmente indiscutíveis. Acreditamos que o ponto de vista dos sujeitos é variável, fazendo também variar a verdade do enunciado. Se tomarmos o mesmo enunciado (*todas as pessoas morrem*) e o relacionarmos a crenças religiosas segundo as quais a morte é uma passagem para a vida eterna, tal enunciado não será verdadeiro, pois se há vida eterna, não há morte. Seria ele verdadeiro do ponto de vista científico, já que a matéria se decompõe. Assim, a verdade se constrói dependendo do ponto de vista que a sustenta, sendo todos os enunciados discutíveis, embora o sujeito não se dê conta 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.

O que funciona no discurso são as imagens que se fazem dos sujeitos e seus lugares de dizer e não estes em si, já que, conforme já foi argumentado, a verdade sobre eles é inatingível em razão de trabalharmos no nível do simbólico. É importante acrescentar que a imagem que temos de um professor, presidente, marido, por exemplo, não é ocasional, mas é constituída em processos que ligam discursos e instituições. Deste modo, esperamos determinados comportamentos de acordo com o lugar que o sujeito ocupa (professor, aluno, presidente, etc.) (cf. Orlandi, 2000:42). Sendo assim, o sujeito não diz, mas é dito, conforme a posição que ocupa e os interdiscursos que o interpelaram.

Dados todos esses conceitos, a autora passa, na segunda parte do livro, a discursar sobre os dispositivos de análise de um discurso. Para ela, o analista deve relacionar o dito com o não dito – como fez com a faixa “vote sem medo” –, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro, o que é dito de um modo com o que é dito de outro,

“procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (p.59). O analista não procura o verdadeiro, mas o sentido em sua materialidade lingüística e histórica, os efeitos de sentido produzidos por um discurso. Ademais, é importante levar em consideração o lugar do sujeito, já que as mesmas palavras significam diferentemente dependendo desse lugar.

Quanto ao objeto a ser analisado, não se almeja a completude, haja vista o fato de que, para a AD, o discurso não tem começo nem fim por se estabelecer na relação com discursos anteriores e apontar para outro. Portanto, não há discursos fechados e completos, mas um processo discursivo do qual se recorta uma parte para análise (cf. p.62).

Imprescindível se faz esclarecer que o analista não procura uma posição neutra para análise, posto que, por definição, tal posição não existe. A própria escolha do *corpus* tem influência ideológica, o que pode resultar em diferentes análises do mesmo *corpus*, dependendo do analista e/ou de seu propósito. Então, o analista já tem formuladas imagens sobre o sujeito da análise, assim como já traz consigo uma história diferente daquela trazida por esse sujeito.

Enfim, o analista se apegua à materialidade discursiva do texto, para “compreender como os sentidos – e os sujeitos – nele se constituem e a seus interlocutores, como efeitos de sentidos filiados a redes de significação” (Orlandi, 2000:91). Essas redes de significação são a historicidade, a ideologia constitutiva dos sujeitos, o interdiscurso, enfim o fato de que o sujeito não está na origem dos significados.

Propusemos neste estudo analisar os discursos dos participantes da pesquisa, o que fez imprescindível definir termos relacionados à AD. Tendo feito isso, esperamos deixar claro não podermos avaliar a atitude dos informantes, conforme citam alguns os autores

mencionados na seção 2.1 (Moita Lopes, 1982, e El-Dash e Busnardo, 2001), em virtude de o discurso não a revelar necessariamente.

O termo *atitude* é aqui entendido como “uma disposição para reagir favorável ou desfavoravelmente a uma classe de objetos”, disposição que geralmente abrange três componentes: “pensamentos (o elemento cognitivo), sentimentos (afetivo) e predisposições à ação (comportamental)” (Edwards, 1985:139).

Acrescenta Baker (1992:12) – num estudo sobre atitudes de falantes de galês em relação ao ensino de irlandês – que nem sempre esses três componentes estão em harmonia. Uma pessoa pode, por exemplo, expressar atitudes favoráveis ao ensino da língua irlandesa, embora possa ter sentimentos negativos quanto a esse ensino. O autor também nos chama a atenção para possíveis incongruências entre atitudes expressas e comportamento, quando dizer e fazer são diferentes (cf. p.15). Por essa razão, no nosso questionário, seria muito difícil avaliar as atitudes dos informantes, já que o discurso não as revela necessariamente. Segundo Baker (1992:19), os informantes podem responder de forma que os faça parecer melhores do que realmente são; podem também se antecipar ao pesquisador e responder aquilo que eles pensam que o pesquisador deseja.

É por isso que avaliar atitude através de um questionário como o nosso é problemático e exige outras metodologias. Porém, para a AD a antecipação do informante é significativa, pois o que funciona no discurso são as imagens que se fazem dos sujeitos e seus lugares de dizer e não estes em si. Ademais, a verdade sobre eles é inatingível em razão de trabalharmos no nível do simbólico. O que é um entrave para aqueles que pretendem avaliar a atitude das pessoas constitui-se em dados para a AD.

Dadas as devidas definições, apresentaremos as controvérsias a respeito da concepção de sujeito.

2.4.2 - A questão do sujeito

Quando Pêcheux discorre sobre os dois esquecimentos, menciona um estado pré-consciente do sujeito. Falar em pré-consciência (ou semiconsciência, conforme Orlandi, 2000), dá margens para que interpretemos o sujeito como conduzido pelo inconsciente (assujeitado), porém com momentos de consciência. É essa noção de sujeito plenamente assujeitado que vem recebendo críticas, inclusive de autores que se inserem no discurso da AD (cf. Maingueneau, 1984; Silveira, 1995, Possenti, 1999a).

Maingueneau (1984:50) acredita que os sujeitos assim concebidos seriam “ceras moles que se deixariam dominar”. Da mesma forma, para Possenti (1999a), o sujeito não é nem livre nem completamente assujeitado, pois embora seja efeito daquilo que o condiciona, ele participa também como agente. Como *corpus* para demonstrar seus argumentos, o autor analisa alguns chistes em que os sujeitos jogam com os sentidos das palavras para produzir efeitos cômicos; o sujeito, portanto, explora o material discursivo a fim de causar um efeito específico e circunstancial. E isso é intencional. Contudo, o autor deixa claro não pretender pôr em questão as análises efetuadas a partir da concepção de sujeito completamente assujeitado, mas acrescentar-lhe mais um tipo de determinação, idéia com a qual concordamos.

Silveira (1995) questiona o sujeito completamente assujeitado através de análises que faz de propagandas cujo alvo são as mulheres. Por um lado, há o sujeito publicitário, que joga com a polissemia das palavras, e isso é consciente. Por outro lado, há o sujeito consumidor, que pode repudiar o discurso publicitário, revelando uma certa “margem de

autonomia”, a qual surge na forma de resistência. Assim, a autora conclui que não há um assujeitamento pleno. Silveira (1995) retira das próprias palavras de Pêcheux o sustentáculo de seu argumento, comparando o Pêcheux de 1975 (A Propósito da Análise Automática do Discurso) àquele de 1997 (Discurso: Estrutura ou Acontecimento), tendo a última obra considerado a “abertura”, ou seja, o espaço de circulação e renovação dos sentidos. Até mesmo Freud, que contribui para a construção do conceito de assujeitamento, teria reconhecido uma certa possibilidade de “ação” estruturante do sujeito, ao perceber que o humor, elemento libertador, é marca de uma relativa autonomia (cf. Silveira, 1995:89).

Desses estudos veio o vocábulo “semi-assujeitamento”. Em contrapartida, Orlandi (2001) afirma que o assujeitamento não pode ser mensurado, rejeitando, portanto, o termo.

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 inédito). Além disso, não mencionam o assujeitamento parcial, como os autores anteriores.

Para Rajagopalan (1995:12), o conceito de sujeito da AD descarta qualquer possibilidade de sujeitos verdadeiros reagir e eventualmente intervir 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, conforme observamos no extrato abaixo:

Como separar, nisso que continuamos a chamar o “sujeito da enunciação”, o registro funcional do “ego-eu” estrategista assujeitado (o sujeito ativo intencional teorizado pela fenomenologia) e a emergência de uma “posição do sujeito”? Que relação paradoxal essa emergência mantém com o obstáculo, a irrupção imprevista de um discurso-outro, a falha no controle? O sujeito seria aquele que surge por instantes, lá onde o “ego-eu” vacila? Como inscrever as conseqüências de uma tal interrogação nos procedimentos concretos da análise? (Pêcheux, 1997, *apud* Ruchkys e Araújo, 2001:215-216)

Em outras palavras, mesmo para Pêcheux, o inconsciente surge onde o consciente (ego-eu) vacila, apontando, então, para momentos de consciência do sujeito.

Bhabha (*apud* Souza, 2003, comunicação pessoal²⁴), pelos mesmos motivos de Rajagopalan (1995) e Schmitz (manuscrito inédito), critica o sujeito assujeitado, apostando, portanto, na consciência. Esclarece 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 inédito) se desenvolve no sentido de apontar as conseqüências 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”. Sob os auspícios do assujeitamento, não haveria deslocamento de poder, sendo a relação sempre desigual, de algum(s) todo-poderoso(s) e outros sem poder de ação para resistir.

²⁴ 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.

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 num conformismo que nos levaria a engavetar este estudo. Acreditamos, portanto, que através da apropriação do discurso (cf. Canagarajah, 1999b), uma pedagogia pós-moderna pode ser factível, porém sem a pretensão de estar fora da ideologia, o que seria impossível. Portanto, acreditamos que o momento de consciência (ou semiconsciência) do sujeito está presente quando ele “escolhe” entre várias possibilidades discursivas (desvalorizar o Brasil ou não, por exemplo); claro que não é uma escolha livre de ideologia, sendo as possibilidades que se lhe apresentam também condicionadas, daí as aspas para o verbo escolher. Em contrapartida, o inconsciente o conduzirá no sentido de fazê-lo repetir, mesmo sem o saber, o discurso do colonizado segundo o qual somos inferiores, levando o sujeito à “derrapagem verbal” (expressão utilizada por Possenti, 1999a, para designar lapsos, equívocos), conforme demonstraremos nas análises.

Semelhantemente a Silveira (1995), apostamos na heterogeneidade discursiva (considerada pela própria AD) como um espaço onde os sentidos se renovam, um espaço em que diferentes vozes se fazem presentes. Assim, acreditamos que um discurso educacional pós-moderno constitui-se um interdiscurso que passa a interpelar o sujeito e a fazer parte de seu discurso como uma outra voz. Coracini (1998), mesmo rejeitando a possibilidade de consciência, demonstra como o discurso dos professores apresenta diferentes vozes: aquelas dos cursos que a professora analisada frequentou, bem como as da metodologia tradicional. Isso sugere, a nosso ver, que, de alguma forma, novas vozes começam a constituir a professora enquanto sujeito. Por que, então dizer que não se pode

esperar qualquer mudança no sujeito? Seu discurso e mesmo suas atitudes podem ser contraditórios e descontrolados, porém pode ter ocorrido uma mudança na sua visão de mundo, influenciando, pelo menos, no desejo e tentativa de ações conscientes. Senão, a abordagem comunicativa no ensino de línguas não teria sido pensada, embora haja sempre resquícios da metodologia tradicional. É a heterogeneidade funcionando e dando lugar ao novo.

Tendo apostado na heterogeneidade discursiva como lugar possível do novo, imprescindível se faz esclarecer esse conceito. Sendo o sujeito interpelado por diferentes interdiscursos, estes serão muito diferentes e, muitas vezes, conflitantes. Assim, várias vozes surgirão num mesmo discurso. Esse diálogo interno do discurso é abordado também por Bakhtin (1995), precursor dos trabalhos que tratam desse dialogismo, e por Ducrot (1984), para quem não existe a unicidade do sujeito. Ducrot contesta o postulado da unicidade do sujeito enunciador ao lançar a sua teoria polifônica da enunciação. Para o autor, existe um locutor, que é responsável pelo dizer, e o enunciador, que representa o ponto de vista do qual se fala. Muitas vezes acontece de o locutor e o enunciador não coincidirem, quando, por exemplo, o ponto de vista expresso no enunciado não é o do locutor. Assim, a polifonia pode ser entendida como diferentes pontos de vista num enunciado, em outras palavras, diferentes vozes.

Esclarecidas as controvérsias, apresentaremos a análise dos dados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS: OS SENTIDOS QUE ATRAVESSAM OS DISCURSOS

Para a análise dos dados, subdividimos este capítulo em cinco seções: a primeira (3.1) demonstrará o critério que nos levou a dividir os sujeitos da pesquisa em três perfis; uma visão panorâmica que resuma todos os questionários, acompanhada de uma descrição numérica, constituirá a seção 3.2; já a seção 3.3 destina-se a comentar as justificativas dos respondentes pela escolha do país modelo de inglês padrão (questão 9); a seção 3.4 tem como escopo analisar os discursos dos informantes pertencentes ao primeiro perfil observado; a seção 3.5 objetiva a análise dos discursos dos informantes pertencentes ao segundo perfil; a seção 3.6 tem por finalidade a análise dos discursos dos informantes pertencentes ao terceiro perfil. Tais análises terão foco nas questões que demandavam comparações entre o Brasil e um país de língua inglesa (questões 11, 12 e 13), visto ser este o objetivo central do estudo. Eventualmente, respostas a outras questões serão adicionadas para suporte da análise.

Feitas as análises, segue-se uma seção (3.7) cujo propósito é uma análise de estereótipos sobre o povo brasileiro freqüentemente citados na questão 11. Esta seção se mostrou necessária pela similaridade das respostas dos sujeitos pertencentes aos três perfis. Finalmente, a seção 3.8 destina-se a comentários sobre os ataques terroristas (questão 14, principalmente), que merecem destaque pelo efeito que tiveram no discurso dos brasileiros.

3.1 - A Divisão dos Grupos de Sujeitos em Perfis

O instrumento utilizado para coleta dos dados, conforme já explicitado, foi um questionário contendo 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 9) que os fizesse citar um país de língua inglesa considerado padrão de referência para estudo da língua e comparar tal país ao Brasil. Nesta questão, em que se lê *Na sua opinião, que país figura como modelo de inglês padrão, almejado pelos alunos? Por quê?*, os EUA receberam 57 menções, a Inglaterra 29, o Canadá 5, a Austrália 1, enquanto 3 informantes não responderam, lembrando que um mesmo sujeito pode ter citado mais de um país, daí a soma ser 95 e não 92, número total de questionários. É interessante acrescentar que três daqueles que citam os EUA como padrão ressaltam ter preferência, pessoalmente, pelo inglês britânico. Em outras palavras, acreditam que os EUA figuram como modelo de inglês para os estudantes em geral em virtude da imposição social (poder dos EUA e preferência das escolas de idiomas), embora mencionem predileção pela Inglaterra.

As questões 11 e 12 solicitavam vantagens do Brasil sobre o país citado na resposta 9 e vantagens deste país sobre o Brasil, respectivamente. Tendo recebido os EUA e a Inglaterra maior número de citação, a questão 9 cumpriu seu papel de levar os respondentes a comparar o Brasil aos países de língua inglesa que ocupam posição privilegiada no contexto mundial e no ensino de língua inglesa. A questão 13, em que se lê *Você acha que o Brasil seja, em geral, melhor ou pior que o país citado na resposta 9? Justifique sua resposta*, resumia o que os respondentes vinham escrevendo sobre vantagens/desvantagens, sendo possível, assim, verificar a coerência das respostas 11 e 12.

Sobre a questão 13, 24 sujeitos (ou seja, 26%) disseram ser o Brasil pior que o país de língua inglesa citado na resposta 9; 23 respondentes (25%) disseram o contrário, enquanto 37 (40%) não consideraram o Brasil nem pior, nem melhor (os 8 restantes, ou seja, 9%, não responderam ou disseram não saber responder). Foram as respostas a esta

questão que nos levaram a dividir os sujeitos da pesquisa em três perfis: (1) aqueles que afirmam ser o Brasil pior que o país citado na resposta 9; (2) aqueles que afirmam ser o Brasil melhor que o país citado na resposta 9; (3) aqueles que reconhecem que uma categorização depende de pontos de vista, não afirmando ser o Brasil nem melhor, nem pior.

Passemos, enfim, a um comentário generalizado sobre as respostas dos informantes, com o intuito de fornecer uma visão panorâmica de suas características.

3.2 - Uma Visão Panorâmica dos Informantes

Esta seção destina-se a uma descrição numérica da amostra, na ordem das questões apresentadas no questionário. Não figuram aqui comentários sobre as respostas às questões 9, 11, 12, 13, 14 e 15, em virtude de serem o cerne deste estudo, constituindo, portanto, corpo das seções que se seguem. Participaram deste estudo 92 informantes, sendo 48 mulheres e 44 homens, com idade entre 11 e 63 anos, conforme demonstra a Tabela 1.

Tabela 1: Idade e gênero dos informantes

Faixa Etária	M	F	Total ^a
11-20	12	19	31
21-30	14	19	33
31-40	11	6	17
41-50	4	2	6
51-60	0	2	2
> 60	2	0	2
Total	43	48	91

^aUm respondente M não informou a idade.

Os informantes pertencem desde o nível básico ao avançado, considerando o tempo em que estudam inglês em escolas de idiomas: 18 deles há menos de um ano; 23 estudam a

língua de um a dois anos; 27 entre dois anos e meio a quatro anos e 22 sujeitos estudam há mais de quatro anos (dois deles não responderam).

Quanto à instrução dos informantes, dos 23 adolescentes, entre 11 e 17 anos, cursando ensino fundamental ou médio, 11 deles (47,8%) estão em escolas particulares. De um total de 55 respondentes acima de 22 anos²⁵, 44 (80%) completaram o ensino superior, sendo 26 (59,1%) em escola particular. É interessante acrescentar que, desses 44 respondentes que completaram o ensino superior, 19 (43,2%) cursaram ou estão cursando algum curso de pós-graduação. Esses dados demonstram sujeitos provenientes de classes média e alta (dominantes), já que, proporcionalmente, é grande o número de sujeitos em escolas particulares, bem como o de sujeitos que completaram o curso superior e ainda continuaram os estudos; outro fator comprobatório da posição social dos respondentes é o número de sujeitos que já viajaram para países estrangeiros: 47 (51,1%). Embora sejam sujeitos pertencentes a classes dominantes, sua posição de brasileiro frente ao estadunidense sofre um deslocamento: de dominantes passam a dominados, considerando a hegemonia dos EUA no mundo.

No que concerne à razão por que estudam a língua inglesa e a necessidade em aprender, 80 informantes citaram, de alguma forma, a importância profissional, havendo, portanto, claro reconhecimento da grande influência deste idioma como língua internacional. Outras respostas foram gosto pelo idioma (12 citações), globalização (12 citações), para viagem (oito citações), importância de saber mais de uma língua (sete citações), por questões culturais (quatro citações), curiosidade (três citações), realização

²⁵ O intervalo entre 18 e 22 anos (14 sujeitos) assinalou curso superior incompleto, o que não deixa claro se o curso está ou não em andamento.

pessoal (três citações), para operar aparelhos de informática (três citações), para aprimorar conhecimentos gerais (três citações), para uso doméstico (uma citação), lembrando que o mesmo informante pode ter dado mais de uma resposta.

Ao responderem se têm admiração por algum país, 76 (82,6%) tiveram respostas positivas, sendo os EUA o país com maior número de citações (16). As razões que os levaram a escolher os EUA são assim mencionadas: a qualidade de vida, a honestidade, organização, administração, tecnologia, governo, economia, união do povo, mistura de raças, seriedade no trabalho, beleza, respeito aos cidadãos. O Canadá, com 15 citações figura em segundo lugar também por sua administração organizada, economia, qualidade de vida, seriedade no trabalho, beleza, governo, bem como clima, ensino, cultura, disciplina, povo, segurança. Em terceiro lugar vem a Itália (14 citações), principalmente pela descendência dos informantes; aspectos como cultura, turismo, história foram também citados. O Brasil, em quarto lugar é a preferência de 13 respondentes por razões como povo acolhedor, solidário e alegre, que sabe superar as dificuldades, além de ser uma potência agrícola e tecnológica, bem como pela paisagem e cultura. A Inglaterra, com 11 citações, figura em quinto lugar pela cultura, beleza, história, clima, qualidade de vida, sócio-democracia. Em seguida observamos a França, preferida por nove respondentes em razão de sua cultura, turismo, beleza, educação, organização, história, respeito à língua. Austrália, com cinco citações, recebeu crédito pela qualidade de vida, similaridades com o Brasil, respeito aos cidadãos, limpeza. Os países europeus em geral, sem terem sido discriminados, são preferidos por quatro informantes pelo respeito, qualidade de vida, clima. Cuba, Egito e Grécia ocupam o nono lugar com três citações cada. O primeiro país é admirado pelo socialismo e incentivo ao esporte; o segundo pela beleza, cultura e misticismo; e o terceiro,

pela história e exotismo. Com duas citações cada, encontramos Espanha (cultura, ensino e história), Suécia (qualidade de vida), Holanda (liberalismo e qualidade de vida), África do Sul (paisagem), Suíça (beleza), Israel (descendência, país judeu de 1º mundo) e Chile (organização, economia, turismo). Finalmente, com uma citação cada, observamos Peru (natureza e mistério), Japão (seriedade no trabalho), Índia, Nova Zelândia (de onde o informante afirma só ter boas informações), Tailândia (beleza), Alemanha (tecnologia), Dinamarca (qualidade de vida), Áustria (qualidade de vida), Irlanda (sócio-democracia), países orientais (cultura) e países do Reino Unido (cultura). Percebe-se que a admiração pelos países não vem de uma alta valorização da cultura alheia em contraposição à baixa valorização da própria, mesmo porque o Brasil foi bastante lembrado. Vem, em geral, de uma curiosidade por conhecer culturas diferentes.

Sobre a importância de se discutirem tópicos relacionados à cultura de um país de língua inglesa, 83 (90,2%) deles afirmaram ser importante, sete disseram o contrário, enquanto um não respondeu e outro acha parcialmente importante. Os países mais lembrados na questão 8 foram EUA (51 citações), Inglaterra (36), Canadá (13), Austrália (8), países do Reino Unido (4), Nova Zelândia, qualquer país de língua inglesa e países europeus (3 citações cada), Índia (2), Irlanda, Noruega e Suíça (uma citação cada). Muitos respondentes citaram países que não têm a língua inglesa como tradição, tais como África, Alemanha, Áustria, Brasil, China, Cuba, Espanha, França, Israel, Itália, Japão, Marrocos, Portugal, Rússia e países árabes.

Ao responderem se se identificam com o país modelo de inglês padrão, 29 (31,5%) deles disseram que sim, 44 (47,8%) disseram o contrário, enquanto nove (9,8%) se identificam parcialmente e 10 (10,9%) não responderam.

Conforme já explicitamos, as questões restantes são comentadas nas seções que se seguem, sendo a próxima uma análise das razões que levaram os respondentes a escolherem, em geral, os EUA e a Inglaterra como modelo de inglês padrão (questão 9).

3.3 - Os Países Modelo de Língua Inglesa Padrão

Como já foi citado, os EUA e a Inglaterra receberam maior atenção dos sujeitos da pesquisa, merecendo, pois, destaque nas análises. As menções aos EUA se justificam, em geral, pela sua hegemonia, grande influência e posição econômica, além da informalidade do inglês americano, segundo os respondentes. Aqueles que citam a Inglaterra destacam aspectos da língua, afirmando ser esta mais correta e mais clara. Dois deles mencionam o fato de ser a Inglaterra o berço da língua inglesa.

Acrescento que, ao utilizar as expressões *inglês americano* e *inglês britânico*, ou variedade americana e variedade britânica, estamos nos referindo à variedade padrão de cada país, lembrando que língua nenhuma pode ser considerada um bloco monolítico, pela riqueza de variações que possui, conforme já comentamos em 2.1 (página 36).

Visando melhor organização, subdividiremos esta seção entre aqueles que citam os EUA e aqueles que citam a Inglaterra na questão 9. Começando pelo último grupo, segue-se uma análise das justificativas pela escolha da Inglaterra como modelo de língua inglesa padrão.

3.3.1 - Predileção Pela Inglaterra

Este espaço destina-se a uma análise das razões apresentadas pelos respondentes para a escolha da Inglaterra como país modelo de inglês padrão. Procurei destacar citações provenientes de sujeitos de idades e de escolas diferentes, tanto homens quanto mulheres,

com o intuito de demonstrar a semelhança discursiva entre diferentes sujeitos. Como cada sujeito é identificado por códigos, faz-se imprescindível esclarecer os critérios de codificação. Consideremos a informante F15A8:

Tabela 2: Critério de codificação dos sujeitos

Código	Definição
F	Gênero, sendo F = Feminino e M = Masculino
15	Idade
A	Escola, havendo uma variação de A a F
8	Distingue os respondentes de uma mesma escola

Desta forma, F15A8, por exemplo, é uma mulher, de 15 anos, proveniente da escola A, oitavo respondente dessa escola.

F15A8:

Inglaterra. Pois lá a linguagem é mais formal. Há uma menor desvalorização gramatical²⁶.

F19A14:

Inglaterra. Pois é o país que pronuncia o “verdadeiro” inglês sem muitas mudanças, gírias.

M21F5:

Inglaterra, pois o idioma é utilizado na sua forma mais erudita, servindo de referência aos demais.

F21C5:

A Inglaterra. O inglês britânico é mais “limpo”, claro, bonito.

M22C4:

A Inglaterra, porque este país representa o berço da língua inglesa, sendo um conceito importante para o aprendizado, em termos de credibilidade.

F24D4:

Inglaterra. Porquê é usada a norma culta (sem gírias).

F26E10:

Inglaterra, acredito que Inglês Americano tem muitas gírias, o que dificulta o aprendizado.

²⁶ Todas as transcrições são fiéis e, portanto, foram mantidos inclusive erros gramaticais e ortográficos. Foram igualmente mantidas aspas, abreviações, letras maiúsculas e pontuação utilizadas pelos sujeitos.

M35D13:

Pelo pouco que conheço, seria a Inglaterra, lá a língua é mais completa.

M39D12:

Inglaterra. Forma de falar escrever inglês correto s/ interferência de culturas.

F41F14:

Inglaterra, porque é um inglês claro, sem muitas gírias, bonito, com sonoridade.

F44B7:

Inglaterra. Acredito que não tenha tantos vícios e “gírias”.

M44F13:

Inglaterra, pois o inglês é mais formal, entretanto no meu caso o dos Estados Unidos é suficiente pois quero me comunicar e não ser um profissional em Inglês.

M45D17:

Inglaterra – mais claro e correto.

M45F12:

Inglês Britânico é mais fácil de entender e mais agradável sonoridade.

M63B9:

Inglaterra. Pela tradição; por ser o berço da língua.

A amostra acima contém 15 dos 29 que citaram a Inglaterra como país modelo de inglês padrão, sendo sete mulheres e oito homens. Há dois exemplos de sujeitos provenientes da escola A, dois da escola B, dois da escola C, quatro da escola D, um da escola E e quatro da escola F. A idade varia de 15 a 63 anos, passando pela casa dos 20, 30 e 40. Dos 14 que não figuram aqui, é importante acrescentar, sete possuem discursos parecidos (inglês britânico mais formal, mais correto, etc.), enquanto os outros sete citam a Inglaterra sem justificativas. Isso significa que existe uma semelhança discursiva em todos aqueles que justificaram sua escolha pela Inglaterra. Assim, mesmo numa amostra variada como essa, é possível apreender um sentido que atravessa todas as idades, escolas e sexos,

qual seja, a maior correção e pureza do inglês britânico advindas de sua tradição como berço da língua.

É verdade que somente dois deles citaram o fato de ser a Inglaterra o berço da língua; entretanto, é possível apreender esse mesmo sentido nos outros discursos também, dada a crença de que a língua do colonizador não teria sofrido interferências, mantendo-se mais compreensível. Há, portanto, uma tendência generalizada em crer que a língua falada na colônia, ao entrar em contato com as línguas nativas (de povos considerados não-civilizados e, portanto, de menor prestígio), ruma ao caos e à incompreensibilidade, enquanto a língua do colonizador se preserva pura. O destaque que os EUA recebem no contexto geral, devido principalmente à mídia, leva os brasileiros a tomarem conhecimento das influências que este país recebe (turistas e imigrantes, por exemplo), mas não daquelas que a Inglaterra estaria recebendo também, resultando numa imagem de isolamento cultural deste país como aspecto positivo para preservação da *verdadeira*²⁷ língua, de sua forma *erudita e limpa*.

Essa ideologia segundo a qual o colonizador mantém mais pura e correta sua língua – conservando sua posição privilegiada – é materializada nos discursos acima, quando os respondentes afirmam que a língua na Inglaterra *é mais formal, mais erudita, mais completa, mais fácil de entender e [de] mais agradável sonoridade*, enfim, um inglês *mais “limpo”, claro, bonito, mais correto*; um país em que há *menor desvalorização gramatical*, onde se pronuncia *o “verdadeiro” inglês sem muitas mudanças, s/ interferência de culturas*.

²⁷ Todos os termos em itálico, neste capítulo, são uma retomada de parte das respostas dos informantes, já expostas anteriormente na íntegra, com exceção de estrangeirismos.

Assim, a língua do colonizador figura como referência para as outras variedades, como observamos mais explicitamente em M22C4 (*credibilidade do inglês britânico*) e M21F5 (*referência às demais*). Conseqüentemente, não merecem crédito as variedades que não seguem as regras utilizadas pelos falantes da norma padrão britânica, colocando o inglês falado nos EUA numa posição desprivilegiada, mesmo sendo o inglês americano mais divulgado que o britânico. Essa hierarquização levou um respondente (M44F13) a atribuir o domínio do “inglês correto” ao professor, tradicionalmente o detentor do saber, e o domínio do “outro inglês” a quem quer se comunicar. Isso significa que, mesmo reconhecendo a divulgação e influência de variedades americanas no mundo, estas são inferiores àquela que o professor tem obrigação de saber. O informante revela crer na inferioridade do inglês americano quando diz ser este *suficiente* para ele, que não pretende ser um profissional da língua. Ou seja, o profissional da língua tem de ir além e aprender o inglês formal do país modelo, mesmo que a língua da comunicação internacional não seja esta. Bagno (1999:28) demonstra a maior comunicabilidade da variedade padrão americana ao aconselhar, num tom de indignação, pessoas que dizem preferir o inglês britânico por ser “mais bonito”:

A essas pessoas eu dou sempre a mesma resposta: aprenda o inglês britânico se quiser ler Shakespeare; mas se quiser dominar uma língua de uso internacional, aceita em todos os cantos do mundo como veículo de intercâmbio cultural, comercial, diplomático, tecnológico, científico, etc., aprenda o inglês americano.

Um aspecto lingüístico que leva as pessoas a colocarem a variedade padrão britânica num patamar mais alto é a crença na inexistência de gírias na língua falada na Inglaterra (segundo cinco dos respondentes relacionados). As gírias existem em qualquer língua e não

devem ser consideradas degradantes, posto serem um aspecto cultural²⁸. Tal crença é resultado, muito provavelmente, do contato dos brasileiros com variedades americanas através, principalmente, da mídia (filmes hollywoodianos e cultura pop, por exemplo). A distância, muitas vezes, entre a formalidade gramatical exigida nas escolas de idiomas e o verdadeiro inglês falado pelos americanos (lembrando o espaço existente entre o que a gramática prescreve e o uso real da língua) dificulta a compreensão, levando-o a atribuir seu insucesso à grande quantidade de gírias e “erros”. Todavia, o que eles acreditam, muitas vezes, ser gírias e erros não passa de uso real da língua, um tanto distante da prescrição gramatical.

Essa imagem (segundo a qual o inglês da Inglaterra é mais correto) que os respondentes têm construída não pode ser considerada mera coincidência. Seria, então, uma verdade absoluta, já que constitui idéia compartilhada por todos os informantes que justificaram sua resposta? Não cremos nisso.

Estudos lingüísticos (cf. Possenti, 1999b; Bagno 1998, 1999, 2001; Travaglia, 1998, Soares, 1997; Franchi, 1987; Ferguson, 1972; Baratz e Baratz, 1972) vêm argumentando, através da redefinição de erro, contra a idéia de que uma variedade lingüística seja mais correta que outra, discutindo as implicações sociais dessa idéia amplamente divulgada nas escolas e até mesmo na mídia, conseqüência de uma confusão entre os conceitos de gramática normativa, de língua e de erro. A gramática normativa prevê a unicidade da língua, considerando errôneas quaisquer variedades que não sigam suas prescrições, o que resulta num preconceito contra falantes destas variedades. Contudo, sendo toda língua viva

²⁸ Como afirma o poeta Walt Whitman (The poetry and the prose. New York: Simon and Schuster, 1949, p.563): Slang, eternally active in language, by which froth and specks are thrown up, mostly to pass away, though occasionally to settle and permanently crystallize.

e mutável, a multiplicidade é natural, seja dentro de um mesmo país, seja de um país a outro, sendo erro tudo aquilo que destoa dos hábitos lingüísticos de uma comunidade. Embora os informantes em geral reconheçam a existência de diferenças lingüísticas entre dois países, acreditam na maior correção de uma em relação à outra, influenciados que estão pela escola e pela mídia acima mencionados (o que será comentado um pouco mais adiante). As diferenças lingüísticas dentro de um mesmo país não são sequer lembradas, muito provavelmente pelo pouco contato com variedades não-padrão de uma língua estrangeira, considerando que os professores (principal fonte de insumo) procuram aproximar sua fala da variedade padrão de um país.

Comprendemos que, não estando a par dos estudos lingüísticos que argumentam contra a idéia segundo a qual uma variedade é superior à outra no que concerne à correção, os alunos demonstrem preferência a uma em relação à outra. O curioso é que nenhum dos nossos respondentes que citaram os EUA na questão 9 mencionou ser o inglês americano mais correto, enquanto todos que justificaram sua escolha pela Inglaterra, de alguma forma, expressaram a idéia de que este país possuiria um inglês mais correto. Em outras palavras, a variedade mais correta no cômputo geral é a britânica.

Bagno (1999:28) arrisca uma explicação para o fenômeno: ao demonstrar o preconceito dos brasileiros contra o português falado no Brasil, diz ser curioso como muitos assumem esse mesmo preconceito também em relação a outras línguas,

defendendo sempre a língua da metrópole contra a língua da ex-colônia. É o nosso eterno trauma de inferioridade, nosso desejo de nos aproximarmos o máximo possível do cultuado padrão “ideal”, que é a Europa. Todo santo dia tenho de ouvir alguém me dizer que prefere o inglês britânico, porque acha o inglês americano “muito feio”.

É intrigante como o relato acima vai ao encontro das respostas dadas pelos sujeitos desta pesquisa, já relacionados, parecendo haver um senso comum sobre o inglês britânico. Nossa análise segue, então, no sentido de explorar essa comunhão de idéias.

O popular senso comum pode receber diferentes nomes nos meios acadêmicos. Para Durkheim, por exemplo, a sociedade afeta os indivíduos criando, através de modos comuns de agir, uma “consciência coletiva”, que faz os indivíduos de um mesmo grupo agirem de forma parecida. Semelhantemente, McDougall utilizou o termo “memória grupal” (*group mind*) (*apud* Hogg e Abrams, 1988:15). Conforme vimos argumentando, esse senso comum é a memória discursiva, que, neste caso, significa tudo que já foi dito sobre a pureza da língua, correção, certo e errado.

No que concerne ao conceito de língua e correção, o brasileiro é constituído por interdiscursos segundo os quais a língua da colônia é impura. Assim, o português falado em Portugal é mais correto do que o falado no Brasil, pois aquele país não teria sofrido as influências que o Brasil sofreu, motivo das mudanças lingüísticas presentes neste país.

Para uns, essas mudanças são uma evolução, enquanto, para outros, elas constituem uma degradação da língua. Neste último grupo encontram-se os profissionais da língua portuguesa mais influentes na população, quais sejam, tradicionalistas que publicam livros cuja intenção é ensinar os meandros da língua (como, por exemplo, Cipro Neto e Infante, 1998; Sacconi, 1990, 1998, lembrando que este último tornou-se *best-seller*), além de professores que ainda não tiveram contato com os conceitos de erro, língua e gramática discutidos por estudos lingüísticos, dentre os quais alguns supracitados. Ultimamente a

mídia televisiva tem se constituído também veículo de discursos segundo os quais brasileiro não sabe falar português²⁹.

Desta forma, a mídia (impressa e televisiva), bem como os professores de português em geral veiculam discursos segundo os quais a língua do colonizador não teria sofrido mudanças e, portanto, se manteria mais pura e mais correta, conceito transposto para a língua inglesa. Todavia, tais profissionais da língua portuguesa não constituem origem desses discursos, tendo sido eles também interpelados. A formação desses discursos vem acontecendo ao longo da nossa história, em que houve imposição da língua do colonizador aos habitantes nativos. O próprio nome “índio”, por ele mesmo aceito e usado, lhe foi atribuído pelos colonizadores que, segundo a história tradicional ensinada nas escolas, aportaram no Brasil acreditando estar nas Índias. A imposição lingüística é evidenciada também por meio de um dos primeiros cronistas da colonização portuguesa na América, Pero de Magalhães Gandavo, tendo escrito que os índios do litoral brasileiro não possuíam as letras “F, nem L, nem R”, não possuindo “Fé, nem Lei, nem Rei” e vivendo “desordenadamente” (cf. Villalta, 1997:332). Assim, as línguas faladas pelos povos indígenas eram estigmatizadas, sendo o português a língua de prestígio e, portanto, ensinada nas escolas, espaço freqüentado pela elite (ao lado do latim e, mais tarde, do francês) (cf. Villalta, 1997). Se a elite era a classe privilegiada freqüentadora das escolas onde se ensinava a “verdadeira” língua, aqueles que não as freqüentavam sofriam preconceito por não saberem falar bem a língua do colonizador.

²⁹ Uma discussão mais ampla sobre o mito de que a língua falada em Portugal é mais correta pode ser encontrada nas obras de Bagno (1999, 2001) e em seu *site* <http://www.marcosbagno.com.br>.

Tal situação se estende aos dias atuais: o conhecimento sobre a língua do colonizador garante uma posição privilegiada àqueles que o possuem, numa forma de distanciamento dos “ignorantes que nem sabem falar português”. Num paralelo, diríamos que a preferência pelo inglês da Inglaterra é uma forma de se destacar entre os muitos que conhecem somente o inglês “errado” dos EUA. Em outras palavras, os brasileiros, sujeitos interpelados por discursos colonialistas segundo os quais a língua da colônia é mais correta, estabilizam tais discursos ao justificarem sua predileção pelo inglês da Inglaterra, país colonizador dos EUA. O inglês “feio” deste país se deve às múltiplas influências, que idealmente a Inglaterra não teria sofrido, mantendo sua língua intacta e “original”.

Por outro lado, a variedade americana possui aspectos do inglês do século XVI (o subjuntivo, por exemplo) que não mais existem na variedade britânica, sugerindo que a última variedade é aquela que teria sofrido maiores alterações ao longo dos tempos. Mesmo assim, essa hipótese não é considerada, uma vez que a “pureza” da variedade britânica faz parte do imaginário geral, pelas razões até aqui expostas.

Outra explicação para a noção de inglês britânico mais correto pode estar nos resquícios da imposição do RP (*Received Pronunciation*) como língua ideal. Segundo Macaulay (1988), o RP era a variedade britânica que lingüistas da década de 1920 apontaram como sendo a ideal no ensino, seja de inglês como língua materna ou estrangeira. Tal imposição imperou por mais de 60 anos, mesmo sendo uma variedade falada por apenas 3% de privilegiados, o que acentuou os limites entre as classes. Isso pode ter contribuído na constituição dos discursos dos sujeitos não só no Brasil.

Exposta nossa justificativa para o fenômeno apresentado, ou seja, a semelhança discursiva entre os respondentes sobre a língua falada na Inglaterra, especularemos até que

ponto o contato com variedades diversas influencia no discurso dos informantes sobre a língua da Inglaterra.

Os sujeitos acima se diferenciam uns dos outros também pelo contato que tiveram ou não com outros países. Sete deles, a saber F15A8, F19A14, F24D4, F26E10, M35D13, M39D12 e M45F12, nunca estiveram num país estrangeiro, tendo sido seu conhecimento sobre a língua da Inglaterra construído exclusivamente no Brasil, pelos meios já comentados. Por outro lado, M22C4, F21C5, F44B7, M44F13, M45D17 e M63B9 já visitaram outros países, inclusive os EUA, mas não a Inglaterra. Assim, o que diferencia este grupo do anterior é o fato de poderem confrontar as variedades americanas que possam ter conhecido com as britânicas, cujo conhecimento foi construído, principalmente, no Brasil. Já M21F5 e F41F14 já estiveram em diversos países, entre eles a Inglaterra, porém o último não conhece os EUA. Tal fato lhes daria mais autoridade para falar sobre a variedade britânica, todavia não diferenciam seu discurso, o que nos leva à conclusão de que o conhecimento construído no Brasil é mais forte do que o contato que um sujeito venha a ter com falantes nativos, não influenciando no discurso sobre a língua. Pelo contrário, tal contato pode até ratificar um discurso pré-construído, não resultando numa consciência sobre a coexistência de variedades corretas de uma mesma língua. Parece, para os sujeitos, que correto é sinônimo de padrão e tudo aquilo que não segue a norma padrão é, portanto, errado.

Concluimos que existe todo um contexto sócio-histórico construindo os sujeitos. Assim, tudo o que já foi dito sobre certo e errado na língua interpela os brasileiros de uma forma que os leva a produzir discursos similares. Importante se faz lembrar que o silêncio é também constitutivo do sujeito; portanto, tudo aquilo que não foi dito sobre variedades (que

a co-existência de diferentes variedades não significa ser uma mais correta que outra) constitui também interdiscursos, ou memória discursiva, que interpela o sujeito da mesma forma. Como consequência, tornam-se uma verdade para os respondentes as idéias que compartilham, já que a verdade se constrói a partir do ponto de vista que a sustenta.

Tendo relacionado as respostas em geral à história que as constituiu enquanto discurso, passemos à próxima seção, que terá como foco os respondentes que afirmaram ter preferência pelo inglês americano.

3.3.2 - Predileção Pelos EUA

Este espaço destina-se a uma análise das razões apresentadas pelos respondentes para a escolha dos EUA como país modelo de inglês padrão. Dos 57 informantes que citam este país na questão nove, 41 deles, de alguma forma, referem-se à posição de destaque dos EUA no contexto mundial, três preferem o inglês americano por ser mais fácil, quatro não justificaram e uma teve resposta diferente dos demais, afirmando que os americanos se expressam bem. Chama-nos também atenção os oito restantes, cujos discursos se assemelham àqueles expostos na seção anterior, pelos quais iniciaremos nossa análise.

Quatro deles acreditam que os EUA figuram como modelo de inglês padrão para os estudantes em geral; todavia, esclarecem não pertencerem a esse grupo, afirmando que preferem o inglês britânico ou que o inglês americano é repleto de gírias. Observemos este grupo:

F14A5:

É os EUA → Sociedade obriga. Mas eu prefiro o inglês da Inglaterra, por ser mais claro.

F16C3:

O modelo almejado pelos alunos é o americano, mais principalmente pelo domínio americano imposto nos últimos anos, que muitos de nós aceitamos

passivamente. Eu particularmente gosto mais do sotaque britânico apesar de estar em escola que ensina o americano.

F22F7:

Embora a maioria das escolas de línguas utilize o inglês americano, eu acharia mais interessante aprender a partir do inglês da Inglaterra, que é a origem da língua falada nos EUA.

F32C9:

Em geral falam dos EUA, mas acredito que usam muitas gírias, o que dificulta a comunicação para brasileiros que vistam este país.

A primeira, terceira e última respondentes possuem um discurso muito semelhante aos apresentados na seção anterior. A primeira se assemelha aos outros quanto à crença na maior clareza desta variedade lingüística; já a terceira hierarquiza os dois países, colocando a Inglaterra (o colonizador) em posição de prestígio, ao afirmar que seria mais interessante aprender a partir da língua que deu origem àquela falada nos EUA (a colônia); a última – embora não tenha citado a Inglaterra – tem discurso similar àqueles que acreditam na dificuldade de aprender a variedade americana pela existência de gírias, como se variedades de outros países não as possuíssem.

A primeira respondente merece destaque também por uma peculiaridade que a diferencia dos demais sujeitos até aqui apresentados e a aproxima da segunda respondente: um discurso de rejeição aos EUA (rejeição esta que será retomada ao longo de toda a análise). A preferência da segunda respondente por outra variedade que não a americana se sustenta pelo desejo de demonstrar um comportamento distinto dos muitos *que aceitam passivamente o domínio americano imposto nos últimos anos*. Já F14A5 apresenta-se mais sutil ao asseverar que a sociedade obriga os alunos a considerarem os EUA o país modelo de inglês padrão. É possível percebermos seu discurso de rejeição a este país na palavra *obriga*, pois ao relacionarmos o dito com o não-dito, notamos que se a sociedade obriga

algo, seus pertencentes em geral obedecem, numa aceitação, muitas vezes, passiva. Ressaltar um aspecto da variedade padrão britânica compartilhado pela maioria daqueles que a preferem (*inglês mais claro*) foi a forma encontrada por F14A5 para se diferenciar da maioria, que não percebe a obrigação social de preferir a variedade padrão americana.

Considero importante uma observação sobre F16C3, que afirma estudar numa escola cuja variedade ensinada é a americana. Como professora de inglês, já trabalhei nesta escola e conheço seu material didático, que traz vocabulário britânico (*trousers* em vez de *pants*, por exemplo), bem como fitas e CDs gravados por profissionais britânicos falantes, portanto, dessa variedade. Mesmo se ela estiver se referindo a seu professor – que pode ser um falante de variedade americana –, isso não apaga o fato de que grande parte de seu aprendizado, baseado no material didático, vem de variedade britânica, sem que ela se dê conta disso. Isso nos leva a questionar se os respondentes teriam realmente claras as principais diferenças lingüísticas entre os dois países e se conseguiriam distinguir um falante nativo americano de um britânico. Isso comprova que F16C3 estaria estabilizando o já-dito segundo o qual a variedade americana é mais amplamente divulgada nas escolas de idiomas pela imposição do poder dos EUA. O material didático britânico não influenciou no deslocamento discursivo da aluna.

Isso posto, exporemos os outros quatro informantes cujos discursos se assemelham também com aqueles apresentados na seção anterior, porém com uma ressalva: acreditam na maior formalidade do inglês britânico, mas é por essa razão, exatamente, que demonstram predileção pela língua falada nos EUA. Em outras palavras, a formalidade de uma língua pode ser motivo, por um lado, de apreciação e, por outro lado, de rejeição.

Embora a maioria se encontre no primeiro grupo, como demonstramos anteriormente, exporemos aqui representantes do segundo:

F16A4:

O “inglês americano”. Porque o inglês que é falado na Europa na minha opinião é mais tradicional. Hoje o mundo exige coisas novas.

M17A13:

Os EUA, por ser o inglês prático e diário e não o britânico que é muito formal.

F28F9:

USA; Inglês mais fácil, pois o Inglês da Inglaterra (britânico), a pronuncia é muito formal e difícil.

F55F15:

EEUU – porque considero o inglês britânico formal. O da Irlanda ininteligível.

A dicotomia inglês americano e inglês britânico se faz presente nos três primeiros informantes, dando-nos a impressão de que a pergunta fornecia somente duas opções das quais se escolheria uma. Por outro lado, F55F15 lembrou-se da Irlanda, país de grande influência nos EUA.

Intrigante é a razão que leva os sujeitos a preferirem a informalidade. Acreditamos ser esse fenômeno resultado de interdiscursos freqüentemente em circulação (contexto mais amplo das condições de produção), segundo os quais a informalidade se liga diretamente à praticidade, características exigidas pela vida moderna. Um exemplo mais evidente disso é a vestimenta: o abandono do terno (roupa nada prática para o calor tropical do Brasil) em muitas das situações em que antigamente esse traje era exigido; o uso de bermudas, camisetas e chinelos nas ruas (independentemente de classe social), em contraste com roupas usadas décadas atrás.

A concepção de língua é também reformulada, trazendo à consciência de alguns o conceito de adaptabilidade lingüística, ou seja, o uso adequado de uma variedade para

determinada situação, assim como a roupa deve ser adequada. Entretanto, tal conceito chega às pessoas em geral num patamar mais rústico, como se existisse somente a divisão entre o formal (sinônimo, para elas, de correto, de padrão) e o informal (sinônimo de incorreto, porém aceitável dependendo da situação). A informalidade lingüística é mais prática posto ser mais fácil, já que é constituída pela variedade lingüística que o falante tem disponível com mais rapidez, sem ter de recorrer a conhecimentos formais de gramática tradicional. Como consequência da combinação entre informalidade/praticidade da vida moderna e de novos conceitos de língua (que permitem seu uso informal, embora com restrições), alguns sujeitos, interpelados por esses discursos, procuram demonstrar sua modernidade, com toda a carga positiva que essa palavra possui, por meio de um discurso a favor do informal.

Em suma, quando o aluno se depara com uma pergunta em que ele tem de responder qual país figura como modelo de língua inglesa padrão, ele vê diante de si basicamente duas opções: os EUA e a Inglaterra, que representam, segundo as respostas dos próprios sujeitos, o moderno (informal) e o tradicional (formal), respectivamente. Dependendo dos sentidos que tais palavras fazem emergir para cada sujeito, ele terá um discurso mais favorável a um ou a outro. Assim, se, por um lado, a palavra “moderno” veicular sentidos como “novo” em oposição a “velho”, os EUA serão o país lembrado como modelo; se, por outro lado, a palavra “tradicional” for mais apelativa por veicular sentidos como “bonito” e “correto”, em oposição a “feio” e “errado” ou “deturpado”, a Inglaterra será a preferência.

Alguns sujeitos, então, deslocam seus discursos em favor dessa informalidade, enquanto outros (aqueles relacionados na seção anterior, por exemplo) estabilizam o que vem sendo dito há mais tempo, em favor do tradicionalismo, da formalidade.

Passemos, enfim, à análise dos discursos daqueles que citam os EUA sem ressalvas em suas justificativas. Foi mencionado, no início desta seção, que três respondentes afirmaram preferir o inglês americano por ser mais fácil. Todos eles são adolescentes (F11B1, F18D18 e M18F8) estudando inglês por um tempo considerável (seis anos, quatro anos e dois anos e meio, respectivamente). Podemos inferir que consideram a variedade americana mais fácil pelo contato, provavelmente mais freqüente, com esta língua através da cultura pop que tanto influencia os adolescentes por intermédio, especialmente, da música. Compreender uma música, por exemplo (o que é possível pelo tempo que estão estudando), pode levá-los a entender que a variedade americana é mais fácil. É relevante acrescentar que nenhum deles afirma ser esta variedade mais correta ou mais bonita, como o fazem quando o inglês britânico é citado.

Passemos, por fim, à análise das respostas de informantes que reconhecem a posição de prestígio dos EUA, seja na mídia, seja na economia mundial, e sua conseqüente influência sobre outros países. Procuramos destacar diferentes sujeitos, tanto homens, quanto mulheres, de diferentes idades e provenientes de diferentes escolas, com o intuito de transcrever uma amostra a mais variada possível:

F14F1:

Norte-americano. Todos sabemos que os EUA são a base do mundo, eles mandam e vivemos ao seu favor.

M15A1:

EUA, por causa de sua hegemonia em todos os sentidos.

F16C2:

EUA, pois é o modo mais implantado nas escolas e com isso o mais procurado.

M17B4:

Os EUA, obviamente, por ser o país mais rico do mundo, e pelo seu maravilhoso jogo de marketing.

F17C7:

Estados Unidos. Porque é o país considerado exemplar e com isso, a juventude atual se sente realizada ao fazer/saber algo relacionado a esse país.

M18C6:

Estados Unidos, pois quando se fala na língua inglês, o primeiro país que pensamos é este.

F20D7:

Os EUA, pois é o mais conhecido.

M21B3:

EUA. É o país mais “poderoso” do mundo.

F21D3:

EUA, por sua atuação, influência no mundo inteiro.

M23F4:

EUA, pois a influência norte americana no mundo inteiro é muito grande, passando a ser o inglês “oficial” no mundo dos negócios.

F23A9:

Estados Unidos, pois a maioria dos artigos, filmes, seriados os quais temos contato está relacionado a este país.

F23D6:

Americano, todos sonham entender uma música, um filme s/ legenda.

M27E5:

EUA, pelo poder econômico.

F28D10:

EUA. Porque é o país mais comentado pela imprensa e que tem grandes influências, positivas e negativas na atualidade.

F28E8:

EUA. Por causa dos filmes/séries e músicas que invadem a nossa vida diariamente, além disso, está mais próximo e acessível.

M32A21:

Estados unidos, porque hoje é o primeiro país do mundo.

M35A23:

Estados Unidos e Canadá, por terem inglês semelhante e por o inglês norte-americano ser mais usado no mundo.

M36A24:

Estados Unidos. Por ser um país influente em todo o mundo.

F37D14:

Acredito que seja o inglês americano, principalmente porque existem muitas empresas americanas no Brasil, além de ser o objetivo de muitos em viajar/conhecer USA.

M37A22:

Estados Unidos. Pela cultura, turismo e as melhores universidades.

M39A20:

Acredito que o inglês americano, pois é o que mais se ouve e se fala e pela quantidade de empresas americanas aqui representadas.

M43E12:

EUA. O mais utilizado.

M62B10:

EEUU → porque o maior volume de assuntos em geral referem-se a ele.

A amostra acima contém 23 dos 41 que citaram os EUA como país modelo de inglês padrão em razão de sua posição privilegiada. São 10 mulheres e 13 homens, havendo sete exemplos de sujeitos provenientes da escola A, três da escola B, três da escola C, cinco da escola D, três da escola E e dois da escola F. A idade varia de 14 a 62 anos, passando pela casa dos 20, 30 e 40.

Diferentemente daqueles que preferem a Inglaterra, estes não destacam aspectos da língua inglesa propriamente, mas a posição do país onde se fala a língua. A semelhança discursiva entre eles (e os outros 18 que aqui não figuram) se deve, mais uma vez, aos interdiscursos, responsáveis pela constituição da memória coletiva, expressa, inclusive, em F14F1, quando afirma que **todos sabemos** que os EUA são a base do mundo, e em M18C6, ao asseverar que *quando se fala na língua inglês, o primeiro país que pensamos é este.*

Infere-se daí que a história não produziu discursos que enaltecessem a variedade americana, por ser esta a língua falada na colônia, conforme expusemos na seção anterior.

Nota-se que o reconhecimento da posição de prestígio dos EUA não faz os respondentes, necessariamente, idealizarem uma superioridade deste país, exaltando-o. Em geral, percebe-se a *hegemonia* (M15A1) deste país, por ser *o mais rico* (M17B4) e *poderoso do mundo* (M21B3), e suas *conseqüências*, que podem ser *positivas e negativas* (F28D10), como, por exemplo, *vivermos a seu favor* (F14F1). A influência dos EUA pode ser sentida também na presença de *empresas filiais americanas no Brasil* (F37D14 e M39A20), que exige do seu empregado a capacidade de comunicação com a matriz. O fato de os respondentes, em sua maioria, reconhecerem a posição de prestígio dos EUA sem com isso considerá-los superiores e indefectíveis já se constitui uma mudança discursiva quando comparado a resultados de outras pesquisas (Moita Lopes, 1982; Vieira, 2001; Vieira, mimeo), que apontam uma alta valorização do outro.

A idealização de uma suposta superioridade americana pode ser interpretada em somente três deles, quais sejam, F17C7, M37A22 e F17A15 (este último não figura na amostra, que já se apresentava satisfatoriamente grande; mesmo assim, a parte que nos interessa de suas respostas será analisada mais adiante). A primeira diz ser os EUA um país *exemplar que a juventude se sente realizada* em seguir. Exemplar em quê exatamente?

McLaren (1995), expõe uma situação nada exemplar deste país, descrevendo a atual situação da sociedade, o que o autor chama de cultura predatória. A cultura predatória é a obsessão pelo poder, alimentada pelo capitalismo, o qual, para McLaren funciona necessariamente através das crises monetária e social. Em meio a essa obsessão, encontra-se o papel da mídia, que é o de criar os mitos que definirão a identidade dos sujeitos. O

problema é que os sujeitos estão sendo constituídos por imagens de violência explícita, que resultam numa atração pelo apocalipse em que a salvação não é necessária, pois o caos é sempre sublime, a moralidade não existe e o céu é alcançado através da nudez das mulheres na TV, as quais se tornam o ícone da juventude (cf. p.5). O autor faz chover exemplos da falta de moralidade e violência, bem como de anormalidades do tipo a adoração por um *serial killer*. A cultura predatória torna possível que alguém seja um criminoso e ainda assim ser adorado e ganhar dinheiro com isso, através da venda de livros do tipo “como é ser um *serial killer*” (cf. p.7). É também possível descarregar uma arma nos pais e usar o dinheiro deles para comprar um *Rolex* ou contratar um *personal trainer* (cf. p.8). Sem contar na facilidade de uma criança levar uma arma poderosa para a escola, o que fez chegar-se ao ponto de oferecer-se dinheiro àqueles alunos que denunciarem as armas dos colegas (cf. p.8). O autor também cita maus exemplos dos EUA, como o fato de serem um país onde há mais armazenamento de armas do que postos de gasolina, onde os ricos compram a polícia, onde há comportamentos duvidosos dos próprios presidentes (Bill Clinton e George Bush). É importante acrescentar que o autor é americano. Bons exemplos, portanto, não são dependentes de um país em posição de prestígio.

O informante M37A22 parece também idealizar uma superioridade para os EUA por ter dito que este país figura como modelo de inglês padrão pela sua cultura, turismo e melhores universidades. Com esta afirmação, o informante silencia que outros países possuem universidades tão boas e famosas, além de oferecerem turismo e cultura, conforme definida em 2.3.

Outro informante que aparenta ter um discurso parecido de valorização do outro é F17A15 (que não figura na amostra), segundo quem os EUA são o país modelo de inglês

padrão *porque eles* [os americanos] *se expressam bem, até mesmo em outras línguas*. Ora, a capacidade de se expressar bem em outras línguas é individual e não dependente de uma nação, existindo americanos fluentes ou não em outras línguas. Ademais, não há relação nenhuma entre tal justificativa e sua escolha pelos EUA como modelo de inglês padrão. A questão foi uma oportunidade para interdiscursos de valorização do outro se manifestarem de tal forma que a informante não percebe ter deixado de responder coerentemente.

A afirmação também silencia a capacidade de muitos brasileiros se expressarem bem em inglês, o que reflete uma desaprovação da identidade brasileira presente no sotaque. Em outras palavras, ao americano é permitida a presença de influências de sua língua nativa ao expressar-se em uma língua estrangeira, sendo a comunicação eficiente o aspecto mais importante, enquanto que do brasileiro é exigida a perfeição de um falante nativo. Isso é o revérbero do complexo de inferioridade do brasileiro que, para se sentir aceito por aqueles que ele considera melhores, deve atingir a proficiência de um falante nativo.

É importante acrescentar que Davies (1995) demonstrou ser o falante nativo um mito, por apresentar-se de difícil definição, dadas as variedades lingüísticas relacionadas a aspectos culturais de diferentes regiões, sexos, idades, etc. Conseqüentemente, falantes nativos nem sequer compartilham os mesmos pressupostos culturais, sendo igualmente duvidoso que outros falantes os compartilhem. Por esta razão, é impossível, segundo o autor, usar o falante nativo como uma medida de proficiência, já que este não é um, mas vários, havendo um continuum entre os falantes nativo e não nativo. Além de críticas parecidas, Cook (1999) acrescenta que o único elemento que define um falante nativo é o fato de nascer numa comunidade falante de uma determinada língua e aprendê-la antes de

qualquer outra língua. Assim, um aprendiz só será como um falante nativo se, por definição, nascer de novo (cf. p187). Alerta a autora que as diferenças não devem ser entendidas como déficit, posto serem inevitáveis. Para ela, não é correto esperar que as pessoas estejam conformes com as normas lingüísticas de um grupo ao qual não pertencem, não sendo os discursos nem melhores, nem piores, mas diferentes (cf. p.194) Graddol (1999) também critica a definição de falante nativo e demonstra seu declínio através de dados demográficos, bem como de uma mudança no discurso ideológico sobre língua, competência lingüística e identidade.

Não sendo os conceitos apresentados por Davis (1995), Cook (1999) e Graddol (1999) conhecidos dos brasileiros alunos de inglês, é compreensível que estes exijam de si mesmos e de outros brasileiros a proficiência de um “nativo”; por outro lado, não se incomodam com as marcas da americanidade que um falante estadunidense demonstra ao expressar-se em português, dando a impressão de compreenderem tais conceitos. Em suma, os americanos *se expressam bem até mesmo em outras línguas* porque a eles são permitidas marcas de sua língua materna, enquanto outros povos – inclusive brasileiros – não se expressam tão bem porque deles se exige a perfeição, talvez inatingível, de um “falante nativo”.

Um fato também mencionado, por três informantes, foi a invasão do entretenimento americano, isto é, música, filmes e seriados. Como resultado, os brasileiros *sonham entender uma música, um filme s/ legenda* (F23D6), sem a interferência de terceiros. Esse mesmo sonho talvez não seria igualmente expresso em relação a um filme espanhol ou francês, por exemplo, considerados “filmes estrangeiros”, cuja compreensão através das legendas é naturalmente aceita. Em virtude da festa de entrega do Oscar, são disseminados

discursos segundo os quais os filmes não americanos são estrangeiros, categoria na qual se encaixam os filmes brasileiros. As locadoras de vídeo, por exemplo, possuem uma seção destinada a filmes estrangeiros, como se os americanos não o fossem para nós; também não é raro encontrar filmes brasileiros naquelas seções. Conseqüentemente, os sujeitos brasileiros são constituídos de forma a considerarem familiares os filmes americanos, sentindo-se frustrados se não os compreendem; daí o *sonho* mencionado por F23D6. A identificação dos brasileiros com os filmes americanos facilita aos EUA disseminarem sua ideologia dominante e, assim, manter sua posição de prestígio. Talvez por esta razão, M17B4 tenha admitido que os EUA possuem um *maravilhoso jogo de marketing*.

Isso posto, passemos à próxima seção, cujo escopo é analisar os discursos dos informantes pertencentes ao primeiro perfil observado, qual seja, aquele que considera o Brasil pior que o país citado na resposta 9.

3.4 - As Vantagens e Desvantagens do Brasil Sob a Ótica Daqueles Que Desvalorizam o País (No Nível Consciente)

Esta seção demonstrará como funcionam os discursos daqueles que, na questão 13, em que se lê *Você acredita que o Brasil seja, em geral, melhor ou pior que o país citado na resposta 9? Justifique sua resposta*, expressaram de alguma forma uma opinião segundo a qual o Brasil seria pior. São 24 sujeitos (26%), constituindo-se de 14 homens e 10 mulheres, adolescentes e adultos (conforme demonstra a tabela abaixo); dez deles são provenientes da escola A, um da escola B, dois da escola C, também dois da escola D, seis da escola E e três da escola F, número balanceado se considerarmos o total de questionários devolvidos de cada escola.

Tabela 3: Idade e gênero dos sujeitos pertencentes ao primeiro perfil

Faixa Etária	M	F	Total
11-20	6	7	13
21-30	3	3	6
31-40	5	0	5
Total	14	10	24

Para a análise das respostas, escolhemos uma amostra de 17 sujeitos que fosse representativa dos números apresentados, estando, portanto, presentes dez homens e sete mulheres, de idade e escolas variadas. Destacaremos as respostas das questões 11 (*Que vantagens você vê do Brasil sobre o país citado na resposta número 9?*), 12 (*Que vantagens você vê do país citado na resposta 9 sobre o Brasil?*) e 13 (*Você acredita que o Brasil seja, em geral, melhor ou pior que o país citado na resposta 9? Justifique sua resposta.*), que demandavam comparações, por ser este o objetivo central da pesquisa. Optamos por listar todos os sujeitos da amostra primeiramente e, então, retomar grupo a grupo, conforme a análise vai se desenvolvendo. Acreditamos que essa estrutura facilita a visualização da semelhança (ou diferença) discursiva entre os informantes.

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, inclusive sujeitos de tenra idade, demonstrando um deslocamento na cadeia discursiva dos brasileiros. Observemos:

M14C1 (comparando o Brasil aos EUA):

11: *Pessoas mais amigáveis e humildes.*

12: *Mais recursos (tecnologia e etc.), prioridades e bons índices de desenvolvimento.*

13: *Pior. Pois o Brasil não tem recursos como tem os EUA, acho que é porque o Brasil é de 3º mundo e não tem oportunidades para melhorar e os EUA é de 1º mundo e domina o mercado.*

M14A2 (comparando o Brasil aos EUA):

11: *Nenhuma.*

12: *A distribuição de rendas é melhor do que a do Brasil.*

13: *Pior. Pois os EUA é país de primeiro mundo e o Brasil não, é um país de terceiro mundo*

M17B4 (comparando o Brasil aos EUA):

11: *Um pouco de alegria do povo.*

12: *A qualidade de vida, o respeito ao cidadão, a economia, o amor aos filhos da pátria.*

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.*

M18F8 (comparando o Brasil aos EUA):

11: *A principal vantagem é que não temos inimigos ao redor do planeta, assim como acontece com os EUA.*

12: *Infelizmente o Brasil é submisso aos EUA por depender economicamente dele e sofrer pressão política.*

13: *Em geral, pior porque nossa população passa muita necessidade. Falta cultura para nosso povo, assim como falta saúde, habitação, segurança...*

M25E2 (comparando o Brasil aos EUA):

11: *Nosso povo é mais amigável e hospitaleiro.*

12: *O povo americano é mais patriota.*

13: *O Brasil é inferior logicamente aos EUA com relação ao mercado, porém somos inteligentes como todos os povos.*

M27E5 (comparando o Brasil aos EUA):

11: *Clima.*

12: *Progresso e tecnologia.*

13: *Pior, pela distribuição de renda do Brasil.*

M32A21 (comparando o Brasil aos EUA):

11: *Somos o país mais rico do mundo em floresta, clima, vegetação... Não somos ainda primeiro mundo devido ao alto índice de corrupção.*

12: *Organização, poder judiciário eficiente e principalmente baixo índice de corrupção.*

13: *Pior, não temos bons políticos, ou melhor, a minoria com boas intenções ficam com as “mãos” atadas perante a maioria.*

M34A25 (comparando o Brasil aos EUA):

11: *O clima e a população mais alegre.*

12: *Tem uma economia estável, e a educação é levada a sério.*

13: *Pior. O Brasil perde de longe no aspecto social.*

M34E11 (comparando o Brasil à Inglaterra):

11: *É um país mais alegre e bonito.*

12: *A cultura do povo.*

13: *Pior, nosso povo precisa se aculturar, entender nossas raízes.*

M37A22 (comparando o Brasil aos EUA):

11: *Atualmente nenhuma.*

12: *Todas. Os impostos pagos nos EUA é empregado a favor do povo americano.*

13: *Pior. A violência (guerra civil), a desonestidade, a corrupção.*

F14A6 (comparando o Brasil aos EUA):

11: *Nenhuma.*

12: *É um país independente e responsável.*

13: *Pior, não temos nenhuma base para chegar aonde eles estão (economicamente).*

F15A8 (comparando o Brasil à Inglaterra):

11: *É bem mais bonito, alegre, uma cultura indiscutível.*

12: *O governo, a segurança, respeito, empregos...*

13: *Pior, pois como já foi citado a Inglaterra é um país com mais segurança, respeito, ordem, etc..., que o Brasil.*

F16F3 (comparando o Brasil à Inglaterra):

11: *A miscigenação de raças e culturas diferentes.*

12: *O desenvolvimento econômico e político.*

13: *Pior, pois o país citado é mais estável do ponto de vista social, político e econômico.*

F16C2 (comparando o Brasil aos EUA):

11: *Se o EUA abre as portas para o Brasil, ele tem grandes chances de aumentar suas exportações gerando mais lucro e emprego, assim melhorando suas condições internas.*

12: *As vantagens são de que eles podem explorar e tirar todo o proveito nosso, principalmente mão-de-obra barata e os conhecimentos das plantas p/ remédios.*

13: *Pior, pois o EUA não dá chances de o Brasil que é um país subdesenvolvido crescer economicamente, assim sempre dependendo dele.*

F19A14 (comparando o Brasil à Inglaterra):

11: *Ultimamente, nenhuma.*

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

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

F21E3 (comparando o Brasil à Inglaterra):

11: *A solidariedade do povo brasileiro.*

12: *A honestidade do povo inglês e o respeito entre as pessoas.*

13: *Pior. Pois as pessoas aqui embora sejam mais solidárias, não respeitam umas as outras, não são educadas e nem respeitam o próprio país.*

F26E10 (comparando o Brasil à Inglaterra):

11: *Infelizmente nenhuma, o Brasil ainda precisa desenvolver-se bastante.*

12: *Desenvolvimento.*

13: *Pior, em termos culturais, econômicos, educacionais e etc.*

O povo brasileiro recebeu tanta atenção na pergunta 11, por parte de informantes pertencentes aos três perfis, que mereceu uma análise à parte (confira seção 3.7). Conseqüentemente, não serão nesta seção explorados os comentários a ele concernentes.

Começemos, então, nossa análise pelas condições de produção, que são a relação entre sujeito e situação. Lembremos que as condições de produção englobam o contexto imediato (circunstâncias da enunciação) e o contexto amplo (sócio-histórico). O contexto imediato se caracteriza por alunos respondendo a um questionário elaborado por uma estudante de Mestrado, o que tem uma influência no modo como o sujeito produz seu discurso. Se o sujeito se antecipa ao seu interlocutor, sabe que este espera determinados comportamentos de acordo com o lugar que aquele ocupa. Em outras palavras, o sujeito produz discursos de acordo com o que ele acredita ser correto para determinado interlocutor, numa determinada situação. Se assim o é, os alunos podem ter se antecipado ao fato de que seu interlocutor (o leitor dos questionários) esperava respostas que demonstrassem instrução por parte dos respondentes.

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. O advento da televisão e, mais tarde, da Internet, por exemplo, fez possíveis

discursos, especialmente nas classes média e alta, segundo os quais o acesso à informação vem se tornando cada vez mais fácil, exigindo conhecimentos diferenciadores. Os discursos, afetados por este contexto, vêm sofrendo mudanças significativas, apresentando menor ingenuidade. Como consequência, os sujeitos procuram produzir discursos 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. É o que notamos em M14C1 e M14A2, quando dizem que o Brasil é pior por ser de 3º mundo. O primeiro acrescenta que faltam recursos ao Brasil e o segundo menciona um fator social, qual seja a melhor distribuição de renda nos EUA, assim como M27E5. Os escândalos de corrupção no Brasil denunciados freqüentemente nos meios de comunicação levam alguns respondentes a creditarem a posição desprivilegiada deste país à escassez de bons políticos, como M32A21. A instabilidade econômica – e os consequentes problemas sociais, como educação, saúde, habitação e segurança –, também comumente debatida nos meios de comunicação, é outro fator lembrado por alguns respondentes (F16F3 e M18F8, por exemplo). Já F16C2 menciona o controle que os EUA têm sobre o Brasil através das exportações, bem como da exploração de mão-de-obra e de plantas medicinais ricamente presentes no Brasil, controle este divulgado por intermédio de discursos esquerdistas brasileiros.

Embora os sujeitos citados no parágrafo anterior não demonstrem adoração pelos países de língua inglesa aos quais compara o Brasil, a desvalorização deste país é evidente. Isso porque os problemas brasileiros são amplamente discutidos nos meios de comunicação, além de vividos pelos brasileiros, enquanto somente escândalos mais sérios de países estrangeiros (envolvendo o presidente, por exemplo) chegam até nós. Seria necessária muita pesquisa para estarmos bastante inteirados dos problemas dos outros países; mesmo assim, não seria suficiente, por não estarmos vivendo tais situações. Num contexto em que os problemas brasileiros são patentes, os alheios silenciam-se, resultando numa ilusão de que exista uma relação superior-inferior. Como vimos argumentando, vantagens e desvantagens dependem de gestos de interpretação que o sujeito faz de um objeto e, por isso, o que na verdade existe são posições de maior ou menor prestígio, e não melhor ou pior, superior ou inferior. Embora os EUA estejam numa posição de prestígio perante o mundo, isso não significa a inexistência ou escassez de problemas sociais e políticos.

Outros respondentes têm discurso similar, em virtude do contexto sócio-histórico acima descrito, porém apresentam uma maior desvalorização do próprio país e conseqüente valorização do outro. Neste grupo encaixam-se aqueles que não interpretam qualquer fenômeno brasileiro como vantagem, respondendo com um categórico *nenhuma* na questão 11. M37A22, por exemplo, silencia a existência de problemas alheios ao jogar com a dicotomia *nenhuma-todas* nas questões 11 e 12, respectivamente. Já F14A6 acredita que, somente ocupando a mesma posição dos EUA, o Brasil apresentaria alguma vantagem, como observamos na combinação das respostas 11 e 13, a saber: *nenhuma e não temos nenhuma base para chegar aonde eles estão (economicamente)*.

Por meio do silenciamento, o restante dos respondentes similarmente desvaloriza o Brasil. M17B4, por exemplo, crê na generalizada perfeição dos políticos americanos, que se preocupam com o próprio país, silenciando qualquer defeito que possam possuir. Na verdade, tal silêncio vem do próprio contexto sócio-histórico, em que, é importante lembrar, problemas cotidianos de outros países não têm ampla divulgação. O silêncio, portanto, é também constituinte do sujeito. São igualmente silenciados potenciais problemas na educação dos EUA, resultando num discurso segundo o qual esta é *levada a sério* (M34A25).

Todavia, McLaren (1989) denuncia, com detalhes, a vida nas escolas da periferia dos EUA, demonstrando, não só problemas educacionais, como também sociais, freqüentemente silenciados nos meios de comunicação mais populares, embora presentes em alguns filmes. É interessante como os problemas sócio-educacionais estadunidenses mostrados em filmes hollywoodianos são ignorados, posto que interpretados como ficção, enquanto suas virtudes (como o patriotismo, a seriedade da polícia, etc.) são usualmente interpretadas como reflexo de uma realidade indiscutível. Isso é resultado de uma tendência histórica em supervalorizar países em posição de prestígio.

Tendo citado o patriotismo norte-americano como uma verdade construída por intermédio dos discursos advindos da mídia, observemos como M17B4 e M25E2 refletem essa “verdade” em seus discursos, lembrando que o primeiro expressa tal idéia ao mencionar o *amor aos filhos da pátria* como vantagem dos EUA.

Como gestos diferentes de interpretação sobre um determinado objeto podem levar a respostas desiguais, notemos de que modo M34E11, F15A8 e F16F3 destacam a cultura de um povo, se como vantagem ou desvantagem. Para F15A78, a cultura brasileira é

indiscutível, ou seja, qualquer um concordaria com sua condição privilegiada. Similarmente, F16F3 acredita que a *miscigenação de culturas diferentes* no Brasil figura como uma vantagem que este país possuiria. Por outro lado, M34E11 menciona a cultura do povo inglês na questão 12, isto é, como vantagem da Inglaterra, acrescentando na questão 13 que o povo brasileiro precisa se *aculturar*. O respondente esclarece que aculturar-se significa *entender as raízes de seu povo*, motivo pelo qual o Brasil estaria em posição desprivilegiada. Ele silencia, desta forma, o conhecimento, mesmo que limitado, sobre história do Brasil, segundo a qual somos descendentes de índios e de vários outros povos que aqui aportaram (principalmente portugueses, holandeses, italianos, japoneses, americanos, alemães). Falta de informação, portanto, é interpretado por M34E11 como falta de cultura, o que leva o sujeito a entender o povo brasileiro como ignorante, posto que necessita *se aculturar*. O discurso deste informante pertence a uma cadeia discursiva segundo a qual cultura significa conhecimento, elemento quase ausente para um povo com acesso limitado à boa educação.

Por outro lado, o conceito de cultura exposto em 2.3 (cultura como comportamentos, crenças, valores, organização social, etc.) é aquele, parece-nos, compartilhado por F15A8 e F16F3. Neste caso, não existe pessoa sequer sem cultura, posto que isso seria a negação de sua existência. Sendo o Brasil um país grande, que recebeu influências diversas, apresenta grande variedade cultural, sendo esta interpretada sempre como vantagem em virtude da carga positiva que a palavra cultura encerra.

Em suma, citar o aspecto cultural como vantagem do outro ou do Brasil depende dos gestos de interpretação feitos pelo sujeito. Quando cultura é interpretada como conhecimento, não figura na questão 11, mas na 12; quando é interpretada como

comportamentos, crenças, valores, organização social, o oposto ocorre. Isso significa que a capacidade intelectual do povo brasileiro é sempre silenciada, já que a cultura que figura como vantagem do Brasil não é o mesmo que conhecimento.

O restante daqueles 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, tais respondentes, a saber, F21E3, F19A14 e F26E10, não tendo estado na Inglaterra nem em outro país, parecem criar as vantagens a partir dos problemas sócio-educacionais brasileiros comumente discutidos nos meios de comunicação e, portanto, amplamente divulgados; 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* (F19A14).

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.

A mesma equação se aplica para F21E3 e F26E10, bem como F15A8, cujo discurso se assemelha ao de F19A14. Para a primeira, os brasileiros, embora solidários, não são respeitadores (cf. questão 13) e, portanto, a Inglaterra deve ser melhor por possuir um povo mais respeitador e honesto. Esta interpretação sobre o povo brasileiro relega-o a uma condição geral de desprestígio, silenciando suas virtudes. Já, a segunda menciona um vago desenvolvimento (cf. questão 12), em oposição ao fato de o Brasil ser um *país que ainda precisa desenvolver-se bastante*, conforme afirma na questão 11. Em suma, o discurso de desvalorização do Brasil leva o respondente a criar vantagens para o outro quando este não lhe é familiar, com o intuito de justificar sua resposta à questão 13.

Aos sujeitos pertencentes a este perfil, parece óbvio que o Brasil seja pior que os EUA ou Inglaterra. Em contrapartida, os sujeitos pertencentes ao segundo perfil, que será analisado a seguir, 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.

3.5 - As Vantagens e Desvantagens do Brasil Sob a Ótica Daqueles Que Valorizam o País (No Nível Consciente)

Esta seção demonstrará como funcionam os discursos daqueles que, na questão 13, expressaram de alguma forma uma opinião segundo a qual o Brasil seria melhor. São 23 sujeitos (25%), constituindo-se de 13 homens e 10 mulheres, adolescentes e adultos (conforme demonstra a tabela abaixo); sete deles são provenientes da escola A, três da escola B, três da escola C, sete da escola D, um da escola E e dois da escola F, tendo as duas últimas escolas um número proporcionalmente baixo de informantes pertencentes a

este perfil (8,3% e 12,5%, respectivamente, enquanto as outras escolas apresentam um número balanceado de respondentes pertencentes aos três perfis, ou seja, mais ou menos um terço).

Tabela 4: Idade e gênero dos sujeitos pertencentes ao segundo perfil

Faixa Etária	M	F	Total
11-20	4	3	7
21-30	4	5	9
31-40	3	2	5
41-50	2	0	2
	13	10	23

Para a análise das respostas, escolhemos uma amostra de 13 sujeitos que fosse representativa dos números apresentados, estando, portanto, presentes oito homens e cinco mulheres, de idade e escolas variadas. Igualmente à seção 3.4, destacaremos as respostas das questões 11, 12 e 13 num bloco e em seguida apresentamos a análise.

Da mesma forma que os sujeitos expostos na seção anterior, estes consideram aspectos do povo e clima como vantagens do Brasil e aspectos, basicamente, econômicos como vantagens do outro. Observa-se, portanto, uma semelhança discursiva, embora seus gestos de interpretação para responder a questão 13 sejam diferentes. Observemos uma amostra deste perfil:

M17A11 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: A beleza da natureza.

12: A organização em modo geral, e combate à violência.

13: Melhor. Eu não trocava o Brasil pelo EUA. Apesar dos problemas, é um dos países mais bonitos do mundo.

M21B3 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: As pessoas no Brasil são mais solidárias, mais alegres.

12: Apenas vantagens econômicas.

13: Bem melhor. Apesar dos problemas que passamos aqui (economicamente) o Brasil é um país ótimo de se viver, nosso clima é ótimo e somos um país pacífico sem guerras.

M23F4 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: O povo brasileiro é mais acolhedor, e não acha que uma desavença possa virar um processo judicial (algo em evidência nos EUA). O custo de vida reduzido no Brasil (comida barata).

12: Controle do mercado mundial. Tecnologia a serviço do homem por um preço mais baixo. Subsídios todas as produções, tanto agrícolas como industriais, protegendo o mercado interno.

13: Melhor, pois é mais alegre, bonito e que possui um potencial muito grande para desenvolver-se economicamente.

M29A17 (Comparando o Brasil aos EUA e à Inglaterra):

11: O calor humano do povo, a biodiversidade e a “calma” do brasileiro para encarar os problemas adversos.

12: Vide resposta 10. [10: Sim. Sob os aspectos de respeito pelo trabalho, coisa que no Brasil ainda está meio adormecido³⁰]

13: Em geral melhor porque nós brasileiros somos mais liberais e menos preconceituosos.

M30D9 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: O Brasil tem potencial para ser o “USA” do futuro tendo como vantagem um povo alegre e hospitaleiro.

12: É um país onde a justiça é levada mais a sério. E a lei é cumprida com mais rigor.

13: Em geral, melhor – o clima, a natureza, e outros fatores naturais, e a união do povo brasileiro.

M35D13 (Comparando o Brasil à Inglaterra):

11: O clima, a liberdade, a beleza, o calor humano da maioria das pessoas.

12: A cultura das pessoas, o padrão de vida da maioria delas, não conheço a política dele, mas com certeza deve ser melhor que a nossa, pois se não estariam como a gente.

13: Melhor, apesar de toda corrupção que atraz qualquer Povo. Mas eu amo essa terra que eu nasci e pretendo morrer.

M39A20 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: Clima, povo receptivo, alimentação e facilidades no relacionamento.

12: Poder econômico-político.

13: O Brasil é melhor porque sou visto como parte integrante deles apesar das limitações existentes aqui dentro.

³⁰ Retomemos a questão 10: *Você se identifica com o país citado na resposta número 9? Sob quais aspectos?*

M43E12 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: *Mais estética, mais calor humano.*

12: *Nível de pobreza menor.*

13: *Eu prefiro o Brasil.*

F13A7 (Comparando o Brasil à Inglaterra):

11: *No Brasil o povo é mais acolhedor, as pessoas não têm tanto preconceito. o clima brasileiro é melhor.*

12: *A economia é melhor e a violência é menor.*

13: *Melhor, nada como a nossa casa.*

F21C5 (Comparando 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, porém os ingleses jamais deixarão de ser do jeito que eles são, é a cultura deles.*

F28D10 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: *O clima, a cultura, as pessoas e o fato de ser brasileira.*

12: *A tecnologia e pesquisas atualizadas estão concentrada neste país.*

13: *Melhor. Porque aqui nós vivemos sem ameaças de destruição total e atentados terroristas e outras violências coletivas em geral.*

F32C9 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: *Carisma. Acredito que os brasileiros são mais acolhedores que os americanos. Os americanos além de uma certa distância, são povos discriminativos. E também quanto ao ensino, o Brasil tem mais informação escolar.*

12: *Os EUA tem mais recursos financeiros por isso tem e dá mais condições justas aos seus cidadãos enquanto no Brasil o cidadão morre de fome mais o governo não toma conhecimento.*

13: *O Brasil só perde para os EUA na questão social, temos muita injustiça.*

F37D14 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: *Clima, povo mais receptivo, e alimentação.*

12: *Poder econômico-político.*

13: *O Brasil é melhor porque é o meu país e nele não sou tratada como “estrangeira”, mesmo sabendo de todas as carências que temos aqui.*

Apesar de aparentemente antagônicos por serem classificados em perfis diferentes, tanto aqueles que desvalorizam o Brasil quanto aqueles que o valorizam possuem discursos bem parecidos quando discorrem sobre vantagens/desvantagens dos países. Isso se deve à memória discursiva do brasileiro, isto é, o mesmo que se mantém. Se considerarmos as condições mais amplas de produção, notaremos que os respondentes reproduzem tudo o que vem sendo dito sobre o Brasil principalmente nos meios de comunicação, resultando nessa similaridade discursiva. Assim, os sujeitos se mantêm informados sobre problemas potenciais deste país ao mesmo tempo em que vêem propagandas de belezas naturais para serem visitadas. Dentro dessas condições de produção, reproduzem-se discursos segundo os quais o Brasil teria como vantagem a *beleza* (M17A11, M35D13, F21C5, M23F4), a *natureza* (M30D9) a *biodiversidade* (M29A17), o *clima* (M30D9, M35D13, M39A20, F13A7, F28D10), e *mais estética* (M34E12), em oposição aos problemas sociais.

Os gestos de interpretação que levam os respondentes a afirmarem ser o Brasil melhor também levam alguns deles a um discurso de rejeição ao outro. M21B3, por exemplo, acredita que os EUA possuem *apenas vantagens econômicas*; por intermédio do advérbio *apenas*, o informante limita as vantagens do outro numa discórdia da maioria que lista outros aspectos. Como as condições de produção mais amplas, ou seja o já-dito que coloca os EUA em posição privilegiada, não permitem dizer que este não possui vantagens, M21B3 se vê obrigado a responder, daí utilizando um recurso lingüístico que demonstrasse sua rejeição ao outro. Tal rejeição se materializa quando, ao responder a questão 14 (*A imagem que você tem dos Estados Unidos mudou depois dos atentados terroristas? Se sim, em quais aspectos?*), assevera: *não. Já os considerava hipócritas!*.

Surgiram adjetivos similares para caracterizar os americanos na questão 14, principalmente entre os respondentes pertencentes a este perfil. M23F4 constitui outro exemplo, quando afirma nesta mesma questão: *não, eles continuam pensando que eles são os melhores e o resto é resto*. Porém, da mesma forma que M21B3, os interdiscursos que o interpelam não permitem colocar o Brasil numa posição acima dos EUA, o que leva o informante a justificar sua resposta à questão 13 como um país (Brasil) *que possui um potencial muito grande para desenvolver-se economicamente*, silenciando (censurando), portanto, a condição já desenvolvida dos EUA – segundo o senso comum – e sua posição de prestígio.

Também apresentando um discurso de rejeição ao outro, M35D13 Justifica a necessidade de aprender inglês (questão 2) da seguinte forma:

sim, desde que ela [a língua inglesa] venha à ajudar no seu crescimento cultural e profissional. Mas para mim, gostaria muito de aprender tupy-guarani nossa verdadeira língua (M35D13)

O desejo de aprender tupi-guarani, *nossa verdadeira língua*, demonstra um amor à pátria e rejeição ao domínio da língua inglesa, ao reconhecer a obrigatoriedade profissional de aprender esta língua. Essa relação que o respondente tem com o Brasil e países de língua inglesa o leva a colocar o Brasil como melhor que a Inglaterra, na questão 13. Outra resposta deste mesmo informante revela a rejeição aos EUA, ao justificar se a imagem que ele tinha dos EUA mudou depois dos atentados terroristas (questão 14):

com certeza foi um choque para todos, mas isso não é nenhum fato novo no planeta. Já aconteceram coisas iguais ou piores em tempos passados. O PODER nunca foi e não será eterno. (M35D13)

A primeira frase seguida da adversativa *mas* parece ter sido incluída para não demonstrar apatia quanto a um fato chocante. Entretanto, o acontecimento não causou

maiores surpresas, já que o informante aparenta certeza quanto ao fim do poderio estadunidense (*O PODER nunca foi e não será eterno*), certeza esta advinda de sua rejeição a este domínio. Nota-se uma valorização do Brasil em contraposição à rejeição dos dois países de língua inglesa: a Inglaterra, país ao qual confronta o Brasil, e os EUA, país que sofreu os ataques terroristas.

A informante F37D14 também faz parte do grupo que apresenta discurso de rejeição aos EUA, acreditando serem eles arrogantes e impositivos (acrescento que vários outros usaram o adjetivo arrogante para caracterizar os EUA na questão 14). Na mesma questão supracitada, lê-se:

Sim. Principalmente porque eles tem demonstrado a arrogância perante o restante do mundo. Eles tem imposto para o resto do mundo seus desejos e esperam que todos aceitem. Ex.: imposições políticas (caso do aço brasileiro), os bombardeios ao Afeganistão. (F37D14)

Essa rejeição a leva a exaltar o Brasil na questão 13; tendo estado em Orlando, pode ter sentido a diferença de comportamento das duas culturas, avaliando negativamente o modo como foi tratada nos EUA. Isso a leva a interpretar o povo brasileiro como mais receptivo, ao discorrer sobre as vantagens do Brasil na questão 11. Similarmente, a maioria daqueles que já visitaram outros países, inevitavelmente, cita características positivas do povo brasileiro como vantagem do nosso país, aspecto que será explorado, como já foi mencionado, em 3.7.

Diante desses exemplos, pergunta-se o que levaria os respondentes a deslocarem seus discursos de admiração para rejeição ao outro. Arriscamos dizer que tal comportamento se tornou mais aparente entre os alunos de inglês depois dos ataques terroristas de 11 de setembro, que expuseram a ira de países mais pobres advinda da crença

de que os EUA os estaria explorando. Por esta razão, constatamos no presente estudo a valorização do povo brasileiro através de estereótipos que carregam valores positivos. Tal comportamento é caracterizado por Hogg e Abrams (1988) como diferenciação social, ou seja, a tendência ao etnocentrismo ao acentuar a diferença que um grupo tem em relação a outro grupo para afastar-se. Em geral são os grupos dominantes que procuram se afastar dos dominados, enquanto estes tentam se aproximar daqueles, porém a condição aqui é contrária. Mas por que os brasileiros pretenderiam se afastar de um grupo considerado de prestígio? A resposta encontra-se nos discursos pós-ataques terroristas, segundo os quais os EUA teriam sido o alvo em virtude de explorar países subdesenvolvidos. Por esta razão, adjetivos depreciativos vieram à tona, entre eles, *arrogante* e *prepotente*, bastante presentes entre os sujeitos desta pesquisa.

Por outro lado, alguns destes mesmos sujeitos que apresentam um discurso de rejeição ao outro ainda demonstram certa desvalorização do Brasil, mesmo sem se dar conta disso. É o papel do inconsciente, que estabiliza tudo que já foi dito sobre a posição desprivilegiada do Brasil, materializando-se no discurso o mesmo que se mantém, ou seja, a memória discursiva.

Como exemplo, citamos o informante M35D13, cujo discurso de rejeição ao outro, é importante lembrar, se caracteriza pelo desejo em aprender tupi-guarani e a certeza de que o poderio estadunidense terá um fim. Por outro lado, ao comparar a Inglaterra ao Brasil, afirma que, mesmo não conhecendo a política daquele país, acredita que *com certeza deve ser melhor que nossa, pois se não estariam como a gente*. Para que a condição da *gente* faça sentido, é preciso que esta já signifique, que já tenha sido dito, principalmente porque o informante não descreve em que condição oposta à da Inglaterra a *gente* está. Como tenho

argumentado que o já-dito sobre o Brasil coloca-o em posição desprivilegiada, é possível interpretarmos o estado em que a *gente* se encontra como sendo pior que o do povo inglês. Em outras palavras, o informante afirma que a política da Inglaterra é melhor, porque, se fosse igual a nossa, aquele país não estaria na posição de prestígio que hoje se encontra, mas sim numa situação pior, como a nossa.

Outro sujeito que apresenta um discurso de rejeição ao outro ao mesmo tempo em que deixa escapar certa desvalorização do Brasil é F21C5. Ao discorrer sobre as vantagens da Inglaterra, nunca tendo estado neste país, acaba por criar tais proficuidades a partir do conhecimento que tem sobre o Brasil. Assim, raciocina da seguinte maneira (similarmente a F19A14, F21E3, F26E10 e F15A8 apresentados na seção anterior, páginas 119-120): se a condição de terceiro mundo do Brasil se deve, provavelmente, a problemas relacionados à educação, saúde pública, moradia, qualidade de vida e violência, deduz-se que a Inglaterra, por ser país de primeiro mundo, 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, mesmo acreditando ser o Brasil melhor que a Inglaterra, são citados na questão 11 (vantagens do Brasil) somente aspectos relacionados à beleza do país e alegria do povo, assim como a grande maioria dos nossos sujeitos, independentemente do perfil a que pertençam. Quanto ao discurso de rejeição, é importante esclarecer, relaciona-se aos

EUA e não à Inglaterra, detectável na questão 14 (*A imagem que você tem dos Estados Unidos mudou depois dos atentados terroristas? Se sim, em quais aspectos?*):

Não. Continuo acreditando que os americanos são péssimo exemplo pro resto do mundo. São dominadores de tudo: cultura, economia, política... só olham pro próprio umbigo e o resto do mundo que se dane. Os americanos são artificiais e infelizes. Dinheiro não é nada. E por dinheiro eles subjagam o resto do planeta. (F21C5)

Este enunciado demonstra claramente sua desaprovação do poderio estadunidense, que, para ela, deveria ser usado em favor do terceiro mundo, já que afirma que os americanos *só olham pro próprio umbigo*. Ao mesmo tempo em que parece desejar que o *resto do planeta* se beneficie também do poder americano, rejeita o materialismo ao afirmar que *os americanos são artificiais e infelizes*, pois *dinheiro não é nada*. Em outras palavras, tal rejeição tem origem, mais uma vez, na crença de que o Brasil, assim como outros países, encontra-se em posição desprivilegiada por culpa dos EUA. Sua rejeição aos EUA é também aparente na questão 6: devendo responder se tinha admiração por algum país, cita Cuba, *por ter sido um dos únicos a dizer “não” para os Estados Unidos*.

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*. Nesta questão, solicita-se que os respondentes que já tenham visitado outros países comparem-nos ao Brasil. Observemos:

Percebi que nos EUA as coisas funcionam de uma forma bem diferente da nossa. Lá tudo é levado a sério, as coisas funcionam. Porém as pessoas são frias e estranhas. Parecem máquinas, evitam certos tipos de contato. Lá há leis hipócritas como: ninguém pode beber se não tiver 21 anos, a maconha é ilegal e todo mundo fuma... (F21C5)

Percebe-se uma desvalorização do Brasil, onde, numa paráfrase, *nada é levado a sério e as coisas não funcionam*, embora possua um povo mais receptivo. *Se 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. Assim, a história coloca o Brasil numa posição contrária àquela que hoje muitos brasileiros procuram destacar. Parece estarmos vivendo um momento na história em que alguns sujeitos tentam deslocar seus discursos, porém freqüentemente são enganados pela memória discursiva que os constitui.

Retomando a polifonia de Ducrot (1984), para sustentar a heterogeneidade, tem-se, neste caso, a presença de vários enunciadores, representados através da fala de um único sujeito falante. Em outras palavras, nossos respondentes (locutores) podem estar falando de diferentes lugares (enunciadores), não bem definidos. Assim, podem assumir o lugar de aluno, de brasileiro, de turista, de sujeito da pesquisa que se antecipa ao seu interlocutor, etc., cada qual produzindo significados diferentes, devido aos também diferentes interdiscursos que os interpelam; daí a inevitável heterogeneidade discursiva, cuja negação seria a procura de balde por um “mundo semanticamente normal” (cf. Pêcheux, 1997:34).

Por ser inevitável, a heterogeneidade discursiva foi também sentida nas respostas dos informantes pertencentes ao terceiro perfil, que será, a seguir, explorado.

3.6 - As Vantagens e Desvantagens do Brasil Sob a Ótica Daqueles Que Não Consideram o País Nem Melhor Nem Pior (No Nível Consciente)

Esta seção demonstrará como funcionam os discursos daqueles que, na questão 13, expressaram de alguma forma uma opinião segundo a qual não existe melhor ou pior país, por serem diferentes culturas. São 37 sujeitos (40%), constituindo-se de 14 homens e 23 mulheres, adolescentes e adultos (conforme demonstra a tabela abaixo); nove deles são provenientes da escola A, seis da escola B, quatro da escola C, cinco da escola D, três da escola E e dez da escola F. Proporcionalmente, as escolas B e F têm o maior número de respondentes pertencentes a este perfil (60% e 62,5%, respectivamente).

Tabela 5: Idade e gênero dos sujeitos pertencentes ao terceiro perfil

Faixa Etária	M	F	Total
11-20	3	8	11
21-30	5	8	13
31-40	1	3	4
41-50	2	2	4
51-60	2	2	4
não informou	1	0	1
Total	14	23	37

Observamos que a escolaridade e a idade dos respondentes pode representar um papel importante nas respostas. Um discurso moderado, classificado como sendo pertencente ao terceiro perfil, é apresentado pela maioria daqueles que completaram o ensino superior e daqueles que cursaram ou estão cursando algum tipo de pós-graduação (43,2% e 52,6%, respectivamente). Já a maioria dos adolescentes cursando o ensino fundamental ou médio é pertencente ao primeiro perfil, no qual estão presentes somente 15,9% dos que completaram o ensino superior e 0% dos que cursam ou cursaram pós-graduação. Quanto ao segundo perfil, encontramos 21,7% de adolescentes, 27,3% daqueles

que completaram o ensino superior e 36,9% daqueles que cursam ou cursaram pós-graduação.

Isso sugere que a universidade pode estar contribuindo para suscitar nos sujeitos reflexões sobre o diferente. O avanço da idade pode ser outro fator que contribui para o fenômeno, já que 54,5% dos adultos que não completaram ou nunca começaram curso superior também são pertencentes a este perfil que apresenta discurso mais moderado, reconhecedor de que vantagens e desvantagens dependem de gestos de interpretação.

Para a análise das respostas, escolhemos uma amostra de 24 sujeitos que fosse representativa dos números apresentados, estando, portanto, presentes dez homens e catorze mulheres, de idade e escolas variadas. Igualmente às duas seções anteriores, destacaremos as respostas das questões 11, 12 e 13, num bloco.

Novamente, figuram, basicamente, como vantagens do Brasil aspectos relacionados ao povo e à natureza, enquanto são vantagens do outro aspectos, basicamente, econômicos. Temos argumentando que a diferença entre os três perfis encontra-se na questão 13; contudo, procuraremos demonstrar que, por intermédio da memória discursiva, há um mesmo que se mantém, quando o sujeito é “traído” por seu inconsciente. Assim, mesmo apresentando um discurso moderado segundo o qual vantagens/desvantagens são dependentes de gestos de interpretação, estabilizam o já-dito sobre a posição desprivilegiada do Brasil. Outro aspecto que temos observado é a já comentada rejeição aos EUA.

Chamamos a atenção para a organização desta seção: foi observada a emergência de, basicamente, três subgrupos, a saber: (1) aqueles cujo discurso se apresenta deveras ponderado e cauteloso quanto às diferenças; (2) aqueles que apresentam uma certa rejeição

aos EUA; alguns deles, entretanto, desvalorizam o Brasil perante a Europa; (3) aqueles em cujo discurso percebe-se desvalorização do Brasil, porém, diferentemente do anterior, não reprovam atitudes americanas.

Todavia, não sendo os grupos blocos estanques, eles se imbricam, podendo um sujeito apresentar discurso que se encaixa em mais de um grupo. Por esta razão não subdividiremos esta seção, mas analisaremos os sujeitos na ordem acima apresentados, utilizando aquele sujeito que pertença a mais de um grupo como ligação entre a análise de um grupo e de outro.

Observemos a amostra em sua totalidade, para então partimos para uma análise:

M16E1 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: Considerando partes, o povo, a alegria, a beleza de alguns lugares, a comida, etc..., mas uma vantagem muito grande é a criatividade do povo brasileiro.

12: Não me ocorre muitos nesse momento, sei que há mais, mas a principal é a tecnologia.

13: Nenhum de ambos, penso que as vantagens do Brasil compensam as desvantagens dos EUA e vice-versa.

M20A12 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: Somos um povo mais alegre, mais receptivos a amizades e o principal não somos tão “petulantes e maiores” como acham que são.

12: Nenhuma, aliás só na qualidade de vida isto é o salário.

13: Depende de que ponto de vista.

M21F5 (Comparando o Brasil à Inglaterra):

11: Clima. População. Esportes. Recursos Naturais.

12: Segurança. Educação. Saúde. Organização.

13: Se vc viver bem no Brasil (possuir bastante dinheiro), provavelmente desfrutará de uma melhor qualidade de vida. No contrário, viver na Inglaterra é melhor.

M22C4 (Comparando o Brasil à Inglaterra):

11: O Brasil possui a enorme vantagem de ser mais humano, alegre e com recursos naturais. Além de ser um país multicultural e rico neste aspecto.

12: É um país que sofreu muitas guerras, tem uma história mais longa e isso traz para o povo: amadurecimento, senso de cidadania e vontade de crescer junto socialmente e não individualmente.

13: *O Brasil é melhor pelas vantagens descritas na pergunta 11, porém socialmente e economicamente é pior que a Inglaterra.*

M30A18 (Comparando o Brasil aos EUA):

10: *Apenas a sensibilidade do povo brasileiro.*

11: *Qualidade de vida e padrão monetário.*

13: *Todos tem suas qualidades e problemas.*

M37F11 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: *A possibilidade de fazer qualquer coisa p/ viver, o calor humano de nosso povo, o clima, as matas, o mar, etc.*

12: *A educação do povo, a determinação em fazer algo, o patriotismo.*

13: *Não há como comparar, pois vivemos realidades bem distintas, mas tendo a optar pelo Brasil.*

M44F13 (Comparando o Brasil à Inglaterra):

11: *Cultural, climático, missigenação de raças, em desenvolvimento.*

12: *País com povo com grau de instrução maior, direitos dos cidadãos – cidadania, país já bem desenvolvido.*

13: *No meu modo de vista igual, ou seja, comparando vantagens.*

M45F12 (Comparando o Brasil à Inglaterra):

11: *O Brasil possui potencial muito grande para se tornar uma grande nação de 1º mundo, só depende da vontade e determinação do nosso povo.*

12: *Países com maior desenvolvimento tecnológico, índice de alfabetismo, menor grau de pessoas vivendo em condições subhumanas, menor índice de corrupção.*

13: *Eu acredito que nas próximas gerações estaremos competindo em pé de igualdade com países hoje considerados de 1º mundo.*

M62B10 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: *O Brasil é o meu país natal. Tem uma importância diferente sobre os EUA a despeito dos problemas sociais e econômicos existentes.*

12: *Vantagens econômicas.*

13: *Melhor e pior dependendo do aspecto analisado.*

M63B9 (Comparando o Brasil à Inglaterra):

11: *É mais alegre. O clima é melhor.*

12: *É sério em tudo. É estável. A riqueza é melhor dividida. O poder público privilegia o povo.*

13: *O Brasil, sob alguns aspectos, é melhor. Porém, sob saúde, saneamento básico, alimentação, moradia, distribuição de renda e qualidade de vida, o Brasil é bem pior.*

F14A5 (Comparando o Brasil à Inglaterra):

11: *As pessoas brasileiras não são frias como as inglesas.*

12: *Há muito menos gente passando fome. Menos desempregados.*
13: *Não acho que exista “melhor país” ou “pior país”. Acho que as pessoas devem viver onde se sintam melhores.*

F17D8 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: *A cultura, as variedades de comida, o povo. Enfim, aspectos não muito importantes para o desenvolvimento do país.*

12: *A economia (não que seja ‘saúdável’, mas é melhor administrada e muitas coisas funcionam, diferente do que ocorre no Brasil).*

13: *Melhor sócio-culturalmente e pior economicamente apesar de que nem sempre ficamos sabendo do que ocorre de ruim nos EUA.*

F17C7 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: *Pessoas, ambientes, localizações, relevo, enfim praticamente tudo, mas sou suspeita, pois amo essa pátria.*

12: *Apenas melhor organização econômica.*

13: *Nem melhor e nem pior. Talvez um pouco inferior.*

F18D18 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: *O clima, a população, o imenso território, e a magnífica natureza.*

12: *A economia e a organização.*

13: *Igual, pois ninguém é melhor que ninguém, todos possuem qualidades e defeitos.*

F22F7 (Comparando o Brasil à Inglaterra e aos EUA):

11: *O Brasil tem grandes fronteiras agrícolas, tempo próspero, povo amável, potencial de desenvolvimento.*

12: *A bolsa de valores é a única que tem seus valores lastreados, estabilidade econômica, o povo tem qualidade de vida melhor, maior parte da população têm acesso a educação e formação superior.*

13: *Acredito que o Brasil tem potencial. É difícil compará-lo com a Inglaterra pois têm histórias diferentes, enquanto um foi colônia o outro foi colonizador, e fez muita diferença em seus desenvolvimentos.*

F24D4 (Comparando o Brasil à Inglaterra):

11: *A população é mais afetiva.*

12: *O país oferece condições sociais melhores que as do Brasil.*

13: *O Brasil é pior no que diz respeito a saúde, educação, desemprego e moradia. E é melhor porque não temos problemas de xenofobia.*

F26B6 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: *Muito poucas, mas a maior delas é o povo brasileiro.*

12: *A democracia, emprego.*

13: *Nem melhor, nem pior, cada um tem suas características e isso é próprio e individual com retundância.*

F28F9 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: *O clima, o solo, povo e cultura.*

12: *Economia, leis, tecnologia, informatização.*

13: *Meio termo – pois há qualidades que só o Brasil possui, mas nosso país tem que melhorar em muitos aspectos, principalmente econômico.*

F28E8 (Comparando o Brasil aos EUA):

11: *Ai que difícil...! Talvez a natureza e o povo.*

12: *Todas!*

13: *Melhor para morar, pois o clima é melhor, mais alegre, pessoas mais comunicativas, mas ao mesmo tempo nos EUA você tem mais possibilidades.*

F35A26 (Comparando o Brasil à Inglaterra):

11/12: *idem 10³¹. [10: Tenho poucos conhecimentos em relação à esse país]*

13: *Não conheço a cultura deste país + acredito que a única coisa que temos p/ mudar no Brasil é a consciência de nossos políticos, aqui não temos terremotos, neve, guerras entre algumas opções. Infelizmente temos muita corrupção, e acredito fielmente que nos outros países também tenham, mas não cresceu deliberadamente e na “cara de todos” como aqui no Brasil. E infelizmente nós “pequenos” não podemos fazer nada, pois se formos reclamar com a polícia, estamos perdidos, pois a corrupção também já chegou em quem deveríamos confiar.*

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.*

F41F14 (Comparando o Brasil à Inglaterra):

11: *O Brasil é um país multiracial, portanto há uma multiplicidade de valores, de línguas, de cultura... É um país aberto e receptivo.*

12: *Mais organizado, com critérios e políticas definidas.*

13: *Os dois países são “diferentes” sempre haverá vantagens e desvantagens em qualquer cultura.*

F44B7 (Comparando o Brasil à Inglaterra):

11: *É um país com um povo mais extrovertido e muito flexível para aprender “coisas diferentes”.*

12: *Cultura. Valorização da história e da experiência dos idosos.*

13: *Muito melhor em clima, alegria e beleza natural. Pior em padrão sócio econômico.*

F55F15 (Comparando o Brasil aos EUA):

11/12: *não respondeu*

³¹ Retomemos a questão 10: *Você se identifica com o país citado na resposta número 9? Sob quais aspectos?*

13: É difícil comparar países pq os fatores ou as variáveis são muitas. Os EEUU são um país da razão e o Brasil é o país do coração. Num mundo de relatividades é difícil dizer quem é melhor ou pior. Seria necessária uma análise de cada item isoladamente e de acordo c/ um referencial.

Observamos nessa amostra discursos bastante ponderados quanto às comparações, cômnicos de que vantagens e desvantagens de uma nação devem ser relativizadas. Entre aqueles cujo discurso consideramos os mais moderados, estão M62B10, F22F7, F35A26, F40A27, F44B7 e F55F15.

Entretanto, numa análise mais ampla, envolvendo respostas a outras questões, notamos que dois deles, a saber F40A27 e F35A26, são traídos pelo inconsciente, que as faz sutilmente desvalorizar o Brasil. A primeira respondente, 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* (F40A27).

Isso significa que em outros termos (não os tecnológicos) não estaríamos abaixo do nível americano, mas que outros termos seriam estes? 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 para o 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.

Quanto a F35A26, começa ressaltando vantagens estereotipadas do Brasil (*não temos terremotos, neve, guerras*) e termina como que num desabafo sobre a corrupção neste país. Sua cautela é percebida quando afirma acreditar *fielmente* que outros países

tenham o mesmo problema, porém coloca o Brasil como o mais corrupto de todos. Em outras palavras, mesmo reconhecendo não possuir informação o suficiente sobre corrupção em outros países, não acredita que lá tenha crescido como no Brasil, ou seja, *deliberadamente e “na cara de todos”*, tendo atingido até mesmo a polícia. Mais uma vez, tudo aquilo que não se sabe sobre o outro se transforma em vantagem, como se o desconhecido fosse sempre melhor.

Essa informante também faz parte de um grupo que tende a apresentar um discurso de rejeição aos EUA. Ao discorrer sobre os atentados de 11 de setembro, afirma que este país *viu que não é o centro do mundo*. Essa afirmação mais parece um desejo de que os EUA não sejam mesmo o centro do mundo, contrariando o fato de que o próprio acontecimento ratificou sua posição central ao conceder-lhe a atenção dos meios de comunicação de todos os outros países. Faz-se interessante ressaltar que muitos daqueles que apresentam uma certa rejeição aos EUA citam a Inglaterra na questão 9, como, por exemplo, M21F5, M22C4, M44F13, M45F12, M63B9, F14A5, F24D4 e F41F14, que serão a seguir analisados. Arriscamos dizer que, diante da dicotomia EUA *versus* Inglaterra como países modelos de inglês padrão, aqueles que rejeitam os EUA acabam por citar a Inglaterra como modelo numa forma de protesto ao poderio estadunidense.

O primeiro informante acima listado, M21F5, demonstra rejeição aos EUA na questão 15. Ao responder se o governo brasileiro agiria da mesma forma que o americano na reação aos atentados, assevera:

Não, pois o Brasil não possui o mesmo poderio militar e, ao contrário dos EUA, possui tradição de resolver controvérsias somente na via diplomática. (M21F5)

O informante afirma que os EUA não se apresentam diplomáticos na resolução de problemas, o que denota rejeição através de toda carga positiva que a palavra *diplomático* encerra. Em contrapartida, sendo o Brasil diplomático para resolver controvérsias, este país é elevado a uma posição melhorada, pelo menos nas relações internacionais. Contudo, em outras ocasiões, o Brasil é desvalorizado, conseqüência novamente da memória discursiva.

Tal desvalorização pode ser percebida nas questões 5 e 6. Tendo viajado para Uruguai, Argentina, Paraguai, Chile, EUA, Canadá, Inglaterra, França, Espanha e Austrália, é levado a comparar o Brasil aos países onde tenha estado. Numa tentativa de resumir, dado o grande número de países, responde:

Há muitas similaridades, mas, de forma geral, as cidades brasileiras, embora ofereçam os mesmos serviços, são sujas, inseguras e mal organizadas, decorrente de um crescimento não planejado. (M21F5)

Os aspectos mais prontamente disponíveis na memória do sujeito ao escrever foram somente os negativos, acabando por silenciar os positivos. Da mesma forma, ao responder a questão 6 (*Você tem admiração por algum país? Se sim, qual (quais) e por quê?*), afirma ter admiração pela Austrália,

pois possui muitas similaridades com o Brasil, sem as más características apontadas na questão anterior. (M21F5)

Se a Austrália é similar ao Brasil, porém sem os pontos negativos anteriormente apontados, aquele país é colocado numa situação melhor que o Brasil, silenciando-se novamente o potencial que este país possuiria. Novamente, o Brasil é lembrado primeiramente pelas características consideradas ruins. Suas virtudes somente serão lembradas quando a pesquisadora especificamente solicita que o informante levante vantagens do Brasil segundo seus gestos de interpretação.

Antes mesmo de analisar as respostas de M22C4 – pertencente ao grupo cujo discurso apresenta certa rejeição aos EUA – saltou aos olhos uma ressalva que o respondente fez na última questão com caneta vermelha, cor diferente daquela com que ele respondeu o questionário. Na questão (*Você acredita que o governo brasileiro agiria da mesma forma que o americano?*, referindo-se à reação aos atentados), ele grifou a palavra americano, puxou uma seta e corrigiu seu interlocutor, no caso a pesquisadora, da seguinte forma: *Norte-Americano. Nós também somos americanos, não é?*. Esse é um discurso característico daqueles que recusam o domínio estadunidense, acreditando que tal domínio teria chegado inclusive ao modo como os povos são nomeados. Num paralelo, lembro o que já foi dito em 3.3.1 (página 95) sobre a origem do nome “índio”, que teria sido atribuído a esse povo pelos colonos portugueses acreditando estar nas Índias. Desta forma, teria sido negada ao índio a condição primeira de brasileiro. Similarmente, ao aceitarmos que o título de americano merecem somente aqueles nascidos na América do Norte, mais especificamente nos EUA, atribuímos a eles a condição de donos da América, relegando-nos a uma condição desprivilegiada. Todavia, Moog (1959), já comentado em 2.1 (página 34), explicita por que a história permitiu que os estadunidenses fossem chamados americanos e os brasileiros não. O autor esclarece que nascer na colônia não era motivo de orgulho para os filhos dos portugueses, que não viam no Brasil uma terra destinada ao convívio com a família, mas sim uma terra unicamente para exploração, mantendo, portanto, seus olhos voltados para a Europa. Assim, enquanto os filhos de portugueses e espanhóis nascidos na América eram no Brasil os mazombos e na Nova Espanha os criollos, os filhos dos ingleses nascidos nas colônias americanas são os primeiros a adotar o

título de americano e a ter orgulho desta condição (cf. Moog, 1959:145). Essa terminologia representa hoje, para sujeitos como M22C4, uma usurpação.

Tal rejeição detectada na pré-leitura do questionário respondido por M22C4 se confirma na questão 14:

Sim, o atentado mostrou que nem tudo está perdido. É um império vulnerável, assim como outros na história, por ex. Romano, que pode ser derrotado pela simplicidade e inteligência, elementos que sobrepõe ao egocentrismo e megalomania dos norte americanos. (M22C4)

Para o informante, o poder estadunidense antes dos atentados era inabalável, condição negativa para o sujeito que afirma que *nem tudo está perdido*. O ocorrido vem concretizar sua esperança de que o império sucumba, assim como o Romano, através de forças menores, porém mais inteligentes. Novamente estão presentes vocábulos que denotam crença num suposto sentimento de superioridade dos americanos, como *egocentrismo* e *megalomania*, ao lado de outros como *arrogante* e *prepotente*, já mencionados alhures.

Já a desvalorização do Brasil se dá perante seu discurso sobre a Inglaterra, nas questões 10 e 12. Naquela, o informante diz se identificar com o país citado na questão 9 (Inglaterra) por não existir lá

a “lei da vantagem” e “jeitinho” para arrumar coisas na vida. É preciso ser coerente e seguir os conselhos dos mais velhos (ouvir mais, falar menos). (M22C4)

Há um sentido pré-construído sobre *lei da vantagem* e *jeitinho*, que permite interpretá-los como característicos de um comportamento vil atribuído a brasileiros em geral. Em contrapartida, percebe-se a heterogeneidade discursiva sobre os brasileiros quando, na questão 11, o informante afirma que *o Brasil possui a enorme vantagem de ser*

mais humano. Características positivas conferidas aos brasileiros fazem também parte de um repertório discursivo em que encontramos termos como *mais humano*, *mais alegre*, *mais hospitaleiro*, etc., demonstrando uma heterogeneidade discursiva, fruto de diferentes posições ocupadas pelo sujeito no discurso, bem como de variados interdiscursos que o interpelam.

Faz-se presente na resposta à questão 12 uma solidariedade para com a Inglaterra, que *sofreu muitas guerras*. A posição vitimada em que o informante coloca a Inglaterra é resultado de sentidos pré-construídos sobre esse país europeu, que teria veiculado discursos permitindo este gesto de interpretação solidário sobre sua história. Porém, outros gestos de interpretação pensando a Inglaterra como colonizador permitem entendermos que esse país teria **causado** guerras e não **sofrido**. Conforme demonstra Grigoletto (1998) analisando os discursos ingleses sobre a independência da Índia, o colonizado é falado pelo colonizador, resultando em discursos favoráveis ao último. Desta forma, a Inglaterra teria ressignificado a identidade da Índia com seus discursos de transferência de poder, silenciando a conquista dos indianos e apagando os vestígios de uma relação conflituosa. É com esse discurso que a Inglaterra se inscreve na história, explicando a solidariedade de M22C4.

Ainda discorrendo sobre aqueles que apresentam um discurso de rejeição aos EUA, observemos M44F13, que na resposta à questão 14 assevera:

Sim. Eles são mais hipócritas, arrogantes e ignorantes do que eu imaginava, pois eles tinham acordos com os terroristas antes do atentado. (M44F13)

Na questão 9 demonstra também certa rejeição, porém não com tanta nitidez:

Inglaterra, pois o inglês é mais formal, entretanto no meu caso o dos EUA é suficiente pois quero me comunicar e não ser um profissional em inglês. (idem)

A rejeição é explícita na questão 14 por meio dos adjetivos utilizados para caracterizar o povo americano: *hipócritas, arrogantes e ignorantes*. Já na questão 9, coloca a variedade lingüística americana num patamar abaixo da britânica, ao afirmar que o inglês americano é *suficiente* para quem não pretende ser um profissional da língua. O inglês *mais formal*, e portanto mais correto, deve ser aprendido pelos professores, tradicionalmente detentores do saber, conforme já foi explicitado em 3.3.1.

Por outro lado, este informante desvaloriza o Brasil e, num discurso heterogêneo, valoriza os EUA, na questão 5, ao comparar o Brasil a um país que já tenha visitado (neste caso, EUA, Argentina e Paraguai):

Culturalmente diferentes, climáticos às vezes, cidadania muito maior dos americanos, educação e saúde superior dos americanos. (idem)

Mesmo tendo estado em países pertencentes a uma posição desprivilegiada no contexto econômico mundial (os latino-americanos), esquece-se deles e compara o Brasil somente aos EUA e, assim como M21F5, destaca apenas aspectos que, segundo seus gestos de interpretação, se sobrepõem ao Brasil. A lembrança de vantagens brasileiras só emerge quando são especificamente solicitadas na questão 11.

Outro sujeito cujo discurso de rejeição aos EUA se apresenta na resposta à questão 14 é M45F12:

Sim, eles sempre se acharam que podiam interferir e controlar o mundo por deter financeiramente o mundo globalizado e pagaram preço muito alto nestes acontecimentos de set/01, e viram que também são vulneráveis. (M45F12)

Afirmando que os americanos sempre *acharam* que podiam *controlar o mundo e viram que também são vulneráveis*, o informante revela desejo por uma onisciência pré-attentados a respeito da impossibilidade dos EUA de controlar o mundo e da vulnerabilidade

do império. Para os americanos, segundo o enunciado, foram os atentados que lhes demonstraram aquilo já previamente conhecido por M45F12, o que coloca aquele povo como ignorante – desconhecedor de suas próprias fraquezas.

Já o confronto entre Inglaterra e Brasil nas questões 11 e 12 coloca este numa posição sutilmente desprivilegiada pelos mesmos motivos que F21E3, F19A14, F26E10 e F15A8 (cujos discursos foram analisados em 3.4, páginas 119-120). Não tendo estado na Inglaterra, M45F12 se vale de problemas brasileiros freqüentemente discutidos na mídia e utiliza seus “antônimos” para caracterizar aquele país desconhecido. Se o Brasil ocupa posição desprivilegiada em razão de um índice relativamente alto de analfabetismo, grande número de pessoas vivendo em condições subumanas e alto índice de corrupção, a Inglaterra superaria por apresentar o oposto dessas condições, conforme observamos no enunciado deste respondente. Nossa interpretação é guiada principalmente pelo erro gramatical *índice de alfabetismo*. Tendo pensado no índice de analfabetismo do Brasil e pretendendo citar seu antônimo ao discorrer sobre as vantagens do país europeu, inventou o *alfabetismo*, sem o prefixo *an-*, que significa negação. Assim *alfabetismo* seria o antônimo de *analfabetismo*. É possível também interpretar o *alfabetismo* como um erro ortográfico, quando na verdade o respondente queria dizer analfabetismo. Este caso caracterizaria um lapso, considerando que deveria haver o comparativo *menor*. Mesmo assim, em ambos os casos, o informante estaria criando vantagens para a Inglaterra a partir da crença de que um país em posição de prestígio não teria os mesmos problemas que um país em posição contrária. Mais uma vez o desconhecido é interpretado como necessariamente melhor.

A rejeição aos EUA pode ser sentida também num enunciado de M63B9 sobre os atentados terroristas (questão 14):

Não. Os norte americanos ainda são arrogantes e se acham os melhores do mundo; e não se curvam às boas idéias do resto do mundo (Ex. Tratado de Kyoto, sobretaxa do aço, etc.). (M63B9)

Para o informante, os americanos não são os melhores do mundo, uma vez que *se acham* nessa condição. Novamente, a arrogância daquele povo aparece como obstáculo para negociações e entendimento com o resto do mundo. É relevante acrescentar que a maioria dos informantes, na questão 15 (*Você acredita que o governo brasileiro agiria da mesma forma que o americano?*), afirma ser difícil responder, dada a improbabilidade de ocorrerem ataques no Brasil. Outros ainda acreditam na falta de preparação do exército brasileiro para uma reação desta grandeza. Porém, o informante ora em análise assevera:

Pode ser melhor. Depende de nós prepararmos as gerações futuras para tal. Potencial é o que não falta. (M63B9)

Para ele, um maior preparo das gerações futuras garantiria uma reação ainda melhor que a dos americanos, revelando novamente que os EUA podem ser piores que países que ocupam posição desprivilegiada no contexto capitalista mundial.

Já a desvalorização do Brasil fica por conta da resposta à questão 13: enquanto os aspectos positivos da Inglaterra são listados, os do Brasil não são lembrados; ademais, as vantagens deste país o colocam na condição de *melhor* que o europeu ao mesmo tempo em que é qualificado de *bem pior* quando ressaltadas as vantagens do outro. A isso acrescentamos as vantagens da Inglaterra citadas na questão 12, que parecem ter sido criadas a partir de problemas sociais brasileiros, assim como fez M45F12, bem como F21E3, F19A14, F26E10 e F15A8, já que, igualmente aos demais, não esteve naquele país. Nossa interpretação é guiada, principalmente, pela primeira frase (*É sério em tudo*), dado existir um sentido pré-construído de que o Brasil não é um país sério. Os programas

humorísticos de TV exploram bastante esse axioma, divulgando-o como uma verdade incontestável. Pergunto-me, a partir disso, se a Inglaterra não produziria programas que explorassem potenciais problemas enfrentados pelos ingleses, uma vez que não nos são facilmente acessíveis. Novamente, a mídia é responsável pela seleção das informações sobre o outro que veicularão no Brasil, mesmo porque seu papel é noticiar os principais acontecimentos somente.

F14A5 faz também parte desse grupo que, apresentando um discurso de rejeição aos EUA, cita a Inglaterra na questão 9. Ademais, apesar de um discurso moderado segundo o qual não existe *melhor país ou pior país*, desvaloriza sutilmente o Brasil na questão 10 (*Você se identifica com o país citado na resposta número 9? Sob quais aspectos?*), quando afirma:

Com a Inglaterra sim. Segue condutas sociais sérias. (F14A5)

A partir deste enunciado é possível, num gesto de interpretação, dizer que a informante não acredita que o Brasil siga condutas sociais sérias, já que é esse o ponto que a faz se identificar com aquele país. Contudo, qualquer país tem normas sociais, seguidas pelos seus cidadãos todos os dias, seja no trabalho, seja em casa, ou num evento social (festas, reuniões, etc.). Sermos conduzidos socialmente significa seguir condutas sociais sérias. Há, pois, uma tendência em valorizar o outro, mesmo tendo reconhecido que melhor/pior depende do ponto de vista como demonstrou a informante ao responder a questão 13.

Já o discurso de rejeição aos EUA é notável na questão 9 e 14, em que observamos:

9: É os EUA → Sociedade obriga. Mas eu prefiro o inglês da Inglaterra, por ser mais claro

14: Não. Senti muita pena do que aconteceu pelas pessoas que morreram e que estão sofrendo até hoje. Mas não achei a atitude americana sensata. Afinal,

como Gandhi já dizia “o olho por olho só termina deixando o mundo inteiro cego”. (F14A5)

A preferência pelo inglês da Inglaterra é guiada por uma rejeição ao domínio estadunidense refletido na sociedade de um modo geral, que obriga o ensino da variedade americana como padrão. Já na questão 14, embora mais moderadamente que outros previamente analisados, reprova a reação americana aos atentados. Similarmente a M35D13, comentado em 3.5, a informante incluiu a primeira sentença com o intuito de não demonstrar apatia perante o sofrimento de muitos. A adversativa *mas* logo após vem introduzir aquilo que ela realmente queria expressar, ou seja, sua rejeição ao ato antiterrorista da forma como foi realizado. O fato de ter citado Gandhi é especialmente relevante por denotar certa tendência esquerdista, cujo discurso naturalmente opõe-se ao domínio estadunidense. Tal tendência é também aparente quando, respondendo se tem admiração por algum país (questão 6), menciona a Inglaterra e Irlanda por serem sócio-democratas e Cuba por ser comunista. Conforme demonstra Costa (1997), há uma resistência da esquerda brasileira em aceitar a língua inglesa, uma vez que ela representa o imperialismo dos EUA, país freqüentemente visto como um bloco monolítico de direita, como se lá não houvesse luta de classes.

Igualmente rejeitando os EUA na questão 14, observamos F41F14:

Não, sempre considerei os EUA um país que se considera acima dos outros, ã tem consciência de coletividade, muito menos de humanidade. São prepotentes e só enxergam o próprio umbigo. (F41F14)

Estão mais uma vez presentes termos que denotam rejeição a um suposto sentimento de superioridade dos americanos, percebido pela informante antes mesmo dos atentados, que só vieram confirmar a imagem que tinha dos EUA. Em outras palavras, a imagem que

tinha construída daquele país antes dos atentados, por algum motivo, já era negativa e se ratificou com o ocorrido.

No que concerne à comparação do Brasil com a Inglaterra, caracterizamos seu discurso como bastante ponderado, numa primeira leitura. Contudo, um olhar mais atento permitiu detectar uma sutil desvalorização do Brasil na resposta à questão 10 (*Você se identifica com o país citado na resposta 9? Sob quais aspectos?*):

Sim – elegância, nobreza, clareza, respeito, valores. (F41F14)

A informante busca na Inglaterra os fatores que lhe chamam mais a atenção, quais sejam *elegância, nobreza, clareza, respeito, valores*. Essa busca significa a descrença de que sua nação possa oferecer aquilo com que a informante se identifica. Ademais, percebe-se que seus gestos de interpretação sobre a Inglaterra são guiados por uma imagem generalizada de que os países mais conhecidos da Europa seriam elegantes e nobres. Os outros três termos apresentam-se deveras vagos, permitindo interpretações sem limites: clareza de quê? Respeito de quem a quem? Que tipo de valores? Entretanto, outras respostas de F41F14 nos conduzem a interpretar a clareza, o respeito e os valores como sendo da e pela língua, bem como cultura do país. Observemos sua resposta à questão 5, em que compara o Brasil aos países que já tenha conhecido, neste caso França, Inglaterra, Bélgica, Portugal e Itália:

Alguns países como França e Inglaterra, valorizam bastante sua cultura, sua língua. São bem tradicionais e rígidos em relação a comunicação das pessoas, utilizando sua língua natal. Já o Brasil possui uma característica própria, tem uma pluralidade de “oralidade” da própria cultura. Isto facilita a aceitação e flexibilidade de características regionais e a aceitação da diversidade dentro do próprio país. (F41F14)

Relacionemos esta resposta com a de número 6 (*Você tem admiração por algum país? Se sim, qual (quais) e por quê?*):

Sim, França. Considero um país organizado que mantém sua história e cultura, mas ao mesmo tempo, aberto às inovações mundiais. Respeito e valorização a sua língua. (F41F14)

Ao mesmo tempo em que cita o fator multicultural e multi-racial como um aspecto positivo do Brasil, tanto na questão 5 como na 11, afirma que a França e a Inglaterra valorizam sua língua, como se a multiplicidade de variedades lingüísticas no Brasil fosse uma desvalorização. Ademais, identifica-se com países que mantêm seus valores. Essa heterogeneidade é reflexo de diferentes interdiscursos que a interpelam, bem como de diferentes lugares que ela, enquanto sujeito, ocupa. Enquanto a memória discursiva do brasileiro sobre a Europa coloca essa região num patamar mais elevado, discursos pós-modernos tentam se inscrever na história através, principalmente, da academia, com o intuito de explorar as diferenças e interpretá-las como um fator de riqueza cultural. Como resultado, o sujeito é interpelado por interdiscursos conflitantes. Se conscientemente adota um discurso pós-moderno com o qual concorda, seu inconsciente pode fazer emergir sentidos pré-construídos que se chocam com esse novo discurso. Em suma, valoriza o Brasil pela sua multiplicidade lingüística e cultural, porém, contraditoriamente, se identifica com a Inglaterra pelo seu tradicionalismo e ilusória unidade lingüística e cultural.

Retomando discursos de informantes que rejeitam os EUA, analisemos F24D4, que o faz embora mais moderadamente que os informantes anteriores. As questões 14 e 15 (sobre os atentados) representam o lugar de rejeição:

14: Ficou evidente o quanto os EUA é vulnerável apesar de ditar as regras mundiais.

15: não, os brasileiros são “bonzinhos”. (F24D4)

Se a vulnerabilidade dos EUA se torna evidente com os atentados, significa que ela já existia antes, porém de forma disfarçada, sendo conhecida de alguns poucos oniscientes que a percebem antes que um acontecimento a exponha (similarmente a M45F12, página 143, e F41F14, página 147). O uso do verbo *ditar* é especialmente relevante pela sua relação com a ditadura, ou seja, o autoritarismo, o despotismo atribuído àquele país através do verbo utilizado. Como a história brasileira permite lembranças tétricas do período ditatorial, fica difícil não relacionarmos o enunciado acima com uma rejeição do poder americano. Além disso, a condição de “vilão” conferida aos estadunidenses pela informante se faz presente numa paráfrase à condição brasileira de “*bonzinhos*” expressa na questão 15.

Diferentemente dos informantes anteriormente analisados, esta apresenta um discurso bastante ponderado ao comparar o Brasil à Inglaterra nas questões 11, 12 e 13, não apresentando indícios de desvalorização do Brasil. Relembremos que os discursos de outros informantes, a saber, M62B10, F22F7, F35A26, F40A27, F44B7 e F55F15, foram igualmente classificados como ponderados.

De forma similar à informante anterior (F24D4), os três a seguir analisados não apresentam, aparentemente, desvalorização do Brasil – conforme observamos nas questões 11, 12 e 13 já transcritas –, mas sim rejeição aos EUA. Nem mesmo outras respostas denunciaram desvalorização do Brasil. São eles M16E1, M20A12 e M37F11.

Observemos suas respostas à questão 14, lugar onde a rejeição é mais aparente:

Não, exceto pelo fato de que eu achava os EUA vulnerável, e agora tenho certeza que ele é. (M16E1)

Não, continuo achando e agora, mais que é um povo que pensa que manda no resto do mundo. (M20A12)

Não, pois sabia que um dia eles passariam por algo semelhante. (M37F11)

A imagem que os três tinham antes dos atentados, segundo eles próprios, já era negativa, tendo sido ratificadas com o ocorrido. Isso demonstra uma rejeição pré-atentados, talvez abafada pela idéia generalizada de um império invulnerável. Esses discursos caracterizam um comportamento do tipo “eu já sabia” (aliás, explícito em M37F11 acima), como se esperassem mesmo que o império um dia sucumbisse.

A informante F17C7 seria, numa primeira leitura, incluída no grupo acima pelas respostas às questões 11 e 12, bem como 10, em que diz não se identificar com os EUA de maneira alguma. No entanto, a desvalorização do Brasil perante a inconsciente valorização dos EUA nos fez avaliá-la de modo diferente. A própria questão 13 traz como resposta que o Brasil não seria *melhor nem pior* que os EUA, mas *talvez um pouco inferior*. Ora, a suposta inferioridade do Brasil entra em conflito com a frase anterior, revelando sua heterogeneidade discursiva. Sua memória discursiva sobre o Brasil a leva à segunda parte da resposta; por outro lado, a história parece estar provocando um deslocamento na cadeia discursiva, resultando, assim na primeira parte de sua resposta.

Acrescentamos que a informante valoriza os EUA na resposta à questão 9, em que diz ser esse país *exemplar*, que faz a juventude se sentir *realizada*. Uma análise desta resposta já foi disposta em 3.3.2, em que citamos as denúncias de McLaren (1995) sobre os maus exemplos da sociedade americana.

Discursos semelhantemente heterogêneos em que o informante valoriza os EUA em virtude de sua memória discursiva sobre este país ao mesmo tempo em que os rejeita ao discorrer sobre os atentados encontram-se em F17D8.

A informante é bastante ponderada na questão 13, quando assevera que *nem sempre ficamos sabendo do que ocorre de ruim nos EUA*, reconhecendo, portanto, que sua resposta estaria sendo guiada pelas informações que lhe chegam através da mídia. Mesmo assim, há um certo desprezo pelas vantagens do Brasil apresentadas na resposta à questão 11, em que afirma não serem estas *muito importantes para o desenvolvimento do país*. Lembremos que o povo é aqui citado e se este não é importante para o desenvolvimento do país, quem seria? Assim, ao mesmo tempo em que cita o povo como vantagem, não acredita que ele seja capaz de colaborar no desenvolvimento do Brasil. Levando em conta o modo como a grande maioria citou o povo brasileiro como vantagem, é provável que a informante esteja se referindo à alegria e hospitalidade desse povo, mas não à sua vontade de trabalhar. M29A17, analisado na seção 3.5, lembrou de se referir ao trabalho, porém de modo negativo, quando, justificando por que se identifica com os EUA (questão 10), disse que o respeito ao trabalho no Brasil estaria *meio adormecido*. Em suma, a palavra *povo* pode veicular diversos sentidos, porém aqueles que levam o respondente a colocá-lo como vantagem não se referem à sua vontade de trabalhar, senão a respondente em questão não teria acrescentado que o *povo* é um *aspecto não muito importante para o desenvolvimento do país*. Ademais, em sua resposta à questão 12, estabiliza um discurso já arraigado de que *muitas coisas funcionam* nos EUA, ao contrário do que aconteceria no Brasil.

Em contrapartida, demonstra certa rejeição ao poder americano na questão 14:

Sim. De certa forma, eu acho que eles se aproveitaram da situação para reforçar a fama de bonzinhos enquanto inocentes também morrem todos os dias

por causa de sua economia dominante. Apesar de ter sido um acontecimento triste, serviu para mostrar que eles não são os melhores do mundo em todos os aspectos. (F17D8)

A informante coloca os EUA como responsáveis pela morte de muitos ao redor do mundo, discurso este aparentemente presente após os atentados. Levando em conta o contexto mais amplo das condições de produção (sócio-históricas), os atentados contribuíram para que a mídia expusesse algumas razões pelas quais países mais pobres teriam aversão aos EUA, fazendo circular discursos de rejeição àquele país, reinterpretados e “re-ditos” por sujeitos pertencentes a países em posição desprivilegiada. Por esta razão, encontramos no discurso da informante essa rejeição aos EUA, que lhes atribui a culpa pela morte de inocentes. Contudo, ela não se dá conta de que está estabilizando discursos já em circulação e acaba por ter a ilusão de que é a origem do que diz. Assim, para ela, a maioria acredita inocentemente na *fama de bonzinhos* que os EUA estariam tentando reforçar, enquanto ela estaria informada das mortes causadas pela sua economia dominante, colocando-se como onisciente. Sua rejeição aos EUA a faz procurar um resultado positivo do acontecimento, que seria o papel de *mostrar que eles não são os melhores do mundo em todos os aspectos*. A fim de não parecer apática, introduz o recurso lingüístico “*apesar de*” seguido de *um “acontecimento triste”*, semelhantemente a M35D13 (página 125) e F14A5 (página 147).

Finalmente, passemos à análise daqueles que, apesar de reconhecerem que vantagens e desvantagens dependem de gestos de interpretação (tendo, por isso, sido classificados como pertencentes a este perfil), estabilizam um discurso que, sutilmente ou não, desvaloriza o Brasil. São eles: M30A18, F18D18, F26B6, F28E8 e F28F9. Estes, todavia, não demonstram qualquer rejeição pelos EUA.

O primeiro já demonstra desvalorização na resposta à 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.

A resposta à questão 8 revela algo similar. Tendo dito ser importante que se discutam, em sala de aula, tópicos relacionados à cultura de um país de língua inglesa quando do aprendizado desta língua, acrescenta que gostaria que a cultura americana fosse o alvo, pois *é o país [EUA] que mais acrescentará em cultura da língua inglesa* (M30A18).

O informante coloca os EUA num patamar acima dos outros países de língua inglesa, como se não tivessem muito a acrescentar, silenciando, desta forma, a riqueza cultural existente nos outros países. Num gesto de interpretação diferente, poderíamos dizer que outros países teriam mais a acrescentar por serem menos conhecidos, dado o lugar de destaque que os EUA têm na mídia mundial. Quanto ao Brasil, o informante, ao utilizar o verbo acrescentar, coloca-o numa posição passiva, que acatará o que aquele país tem a ensinar.

Embora apresentando um discurso bastante moderado nas questões 11, 12 e 13, F18D18 constitui outro informante que estabiliza o já-dito sobre EUA, Europa e Brasil, de maneira aparentemente contraditória, diríamos heterogênea. Apesar de citar o clima brasileiro como vantagem, afirma na questão 6 ter admiração pela Europa, pois acha *fascinante e romântico* o clima europeu. Considerando o grande número de respondentes que citam o clima como vantagem do Brasil, há condições de produção propícias para a reprodução desse discurso. Assim, entende-se o clima tropical como o mais adequado para a produção alimentícia, constituindo-se um aspecto positivo deste país sobre os outros, cujo clima pode destruir plantações (geada e neve, por exemplo). Por outro lado, o frio é muitas vezes interpretado como a estação da elegância e do romantismo, o que se detecta na resposta de F18D18. Diríamos que essa relação é resultado de uma associação que se faz entre frio e Europa, posto não ser freqüente os sujeitos associarem elegância e romantismo com o frio do Canadá ou da Groenlândia, por exemplo. Percebe-se, portanto, a estabilização de um discurso com o qual a Europa se inscreveu na história como sendo elegante e romântica. Daí conclui-se que a informante não acharia, especificamente, o clima europeu fascinante, mas os efeitos de sentido deste termo, que não se relaciona a plantações (como no Brasil), mas à moda e relacionamentos amorosos.

A valorização que atribui aos EUA é aparente na combinação entre as questões 8 e 9, lembrando que a primeira solicita ao respondente que liste os países cujas culturas gostaria de ver discutidas em sala de aula:

8: Os europeus, pois adoro aqueles países, todos sem distinção

9: EUA, lógico, pois aparenta ser mais organizado e o inglês mais fluente e claro. (F18D18)

Essa admiração pela Europa é consequência, novamente, da memória discursiva do sujeito, que, sendo falado pelo colonizador, estabiliza discursos que mantenham a posição privilegiada daquela região. Porém, os sentidos veiculados pela palavra Europa pouco provavelmente incluiria países como Estônia ou Moldova, por exemplo, mas sim os de mais prestígio, como Inglaterra, França, Alemanha, entre outros.

Já na questão seguinte, é intrigante o uso do comparativo *mais*: com que país o informante estaria comparando os EUA, se ele diz adorar os países europeus, nos quais se inclui a Inglaterra (considerando a dicotomia inglês americano *versus* inglês britânico)? Além disso, utilizando a palavra *lógico*, limita as possibilidades de interpretar outros países de língua inglesa como modelo. Há, portanto, uma valorização dos EUA, fruto também de interdiscursos sobre a posição de prestígio dos EUA. Essa heterogeneidade discursiva é resultado de interdiscursos com os quais tanto a Europa quanto os EUA se inscreveram na história de maneira que os valorizasse. No caso da Europa, é o colonizador falando; no caso dos EUA, é o colonizado que se tornou colonizador ao longo da história, ambos, portanto, ocupantes de posição de prestígio. Desta forma, o brasileiro, colonizado pela Europa segundo a história e dominado pelos EUA através de sua influência capitalista, estabiliza discursos que mantenham a posição dessas regiões nos mesmos patamares, resultando em discursos contraditórios quando da comparação entre elas.

No que concerne a F26B6, apresenta um discurso bastante moderado na resposta à questão 13; contudo, exhibe certa desvalorização do Brasil ao afirmar que suas vantagens são *muito poucas*. Além disso, ao atribuir a democracia como vantagem dos EUA, silencia o fato de que o Brasil pode também ser interpretado como democrático, o que viria a se confirmar nove meses depois de F26B6 ter respondido nosso questionário, quando o Brasil

viria a ser considerado um dos países mais democráticos do mundo, depois da eleição do primeiro representante da classe operária para presidente do Brasil.

Analisemos agora F28E8, que, embora tenha sido classificada como pertencente a este perfil por sua resposta à questão 13, desvaloriza o Brasil nas questões 11 e 12, já transcritas. Na primeira exclama ser difícil encontrar uma vantagem para o Brasil e na segunda resume as vantagens do outro da seguinte maneira: *Todas!*.

Diferentemente de muitos que reprovam a reação dos EUA aos atentados, essa informante assegura ao seu interlocutor que as providências tomadas foram as mais corretas, com a autoridade de quem presenciou o fato:

Não. Eu estava nos EUA quando ocorreu o atentado e acredito que eles tomaram as providências corretas para a segurança da população. (F28E8)

Se a imagem que tinha dos EUA não se alterou, significa que já era positiva antes do ocorrido. O fato de estar nos EUA na época diferencia as condições de produção desse discurso dos demais. Este enunciado constitui uma reprodução das condições de produção de discursos americanos segundo os quais o ato contra os atentados teria sido o melhor possível para intimidar o inimigo. Já no Brasil, as condições de produção eram diferentes: como um país de terceiro mundo, começou a expor razões pelas quais países mais pobres teriam aversão aos EUA, resultando em discursos de rejeição. Assim, os enunciados analisados anteriormente seriam a reprodução das condições de produção de discursos brasileiros segundo os quais a reação americana não teria sido correta por caracterizar-se como abuso de poder e ocasionar a morte de inocentes. Em suma, essa respondente estaria reproduzindo interdiscursos que a interpelaram diferentemente dos outros que se encontravam no Brasil.

Em outra ocasião, a informante desvaloriza o Brasil ao responder se tem admiração por algum país (questão 6):

EUA por sua organização. Gosto da sensação de que as leis funcionam naquele país. (F28E8)

Se ela admira os EUA porque naquele país *as leis funcionam*, estaria estabilizando o já-dito sobre o Brasil segundo o qual aqui as leis não funcionam, similarmente a F21C5 (cujo discurso foi analisado na seção 3.5, página 129) e F17D8 (página 152), analisado anteriormente nesta mesma seção. Ademais, fala em *sensação*, que pode ter surgido de gestos de interpretação que fez dos costumes do país, gestos estes guiados pela memória discursiva do brasileiro, sujeito ocupante de posição desprivilegiada.

Intrigante é o motivo pelo qual se identifica com os EUA (questão 10, em que novamente desvaloriza o Brasil ao silenciar sua característica multicultural):

Sim. Gosto do jeito como falam das piadas e do multiculturalismo dos EUA. (F28E8)

Seu gesto de interpretação dos EUA vai de encontro ao da maioria dos respondentes quanto ao multiculturalismo, posto ser esta característica, em geral, atribuída ao Brasil. Seu encantamento pelos EUA parece ter feito com que ela admirasse seu multiculturalismo e nem percebesse que este é um aspecto também brasileiro e, arriscaríamos dizer, de todos os países, considerando o conceito de cultura desenvolvido na seção 2.3. Enfim, embora pertencente a este perfil em virtude de sua resposta à questão 13, uma análise mais detalhada mostra seu discurso de valorização dos EUA e, em contrapartida, desvalorização do Brasil, caracterizando a heterogeneidade discursiva.

Finalmente, analisemos o último da lista daqueles cuja heterogeneidade se caracteriza por reconhecer que vantagens/desvantagens dependem de gestos de interpretação, embora sutilmente desvalorizem o Brasil: F28F9.

Não obstante tenha sido ponderada na questão 13, a desvalorização do Brasil ocorre nas respostas às questões 14 e 15, nas quais se lê:

14: Sim, agora tenho sempre a impressão que algo terrorista pode vir a acontecer a qualquer momento. O USA é alvo porque é um país “exemplo” tem forte poder econômico e isto é uma ameaça para os outros países inferiores.

15: Não, a mentalidade do nosso governo é muito diferente, acho que ele não seria tão ousado assim, afim de defender o povo e lutar p/ dignidade do país desta forma. (F28F9)

Se antes dos atentados a informante não acreditava que algo terrorista poderia acontecer (considerando a primeira parte de sua resposta), significa que a imagem que tinha dos EUA era de país altamente seguro e invulnerável, imagem esta construída, provavelmente, a partir da posição de prestígio daquele país.

Igualmente a F17C7 – que, ao preferir o inglês americano como modelo, justifica sua resposta afirmando ser os EUA um país *exemplar* (confira seção 3.3.2, página 106) –, esta informante acredita que os EUA são alvo do terrorismo por ser um país “*exemplo*”. Mais uma vez, retomo McLaren (1995), que revelou, num tom de indignação e denúncia, como funciona a cultura predatória americana, a qual resulta em violência e falta de moralidade, bem como em anormalidades do tipo adoração por um *serial killer* ou assassinato dos pais por causa da herança. Assim, o que representa *domínio* para outros respondentes, é *exemplo* para esta.

Para F28F9, a condição de país exemplar seria decorrência de seu *forte poder econômico*, constituindo *ameaça para os outros países inferiores*. Se esse poder se exerce

ao redor do mundo todo, o Brasil estaria incluído na condição de *outros países inferiores*, indo esta sentença de encontro à resposta à questão 13, em que a respondente não parece acreditar em melhor *versus* pior. Mesmo se nesses *outros países inferiores* ela estiver se referindo àqueles que travaram uma guerra com os americanos através dos atentados, os EUA continuam figurando como o exemplo, o que, de qualquer forma, desvaloriza o Brasil.

Enquanto outros informantes – principalmente aqueles que exibem um discurso de rejeição aos EUA – reprovam a reação estadunidense antiterrorista, esta, na resposta à questão 15 revela concordar com aquele país, por ter demonstrado sua intenção de *defender o povo e lutar pela dignidade do país*, o que não aconteceria no Brasil. Em outras palavras, nosso país não reagiria em razão da falta de ousadia para defender seu povo e não por reprovar uma ação violenta. Este é, portanto, outro momento de desvalorização do Brasil.

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. Por outro lado, um discurso de rejeição aos EUA também foi observado nos três perfis, o que mereceu um comentário disjunto (seção 3.8).

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. A repetição é constitutiva do sujeito, visto que o enunciado só faz sentido se já significam, ou seja, se já foram ditos antes. Essa repetição não é, contudo, mero exercício mnemônico; ao repetir, o sujeito está também interpretando, ou seja, está atribuindo

sentido, constituindo sítios de significância, e, portanto, ele se faz autor desse enunciado (cf. Orlandi, 1998:69). Assim, mesmo “escolhendo” um discurso moderado ou de rejeição aos EUA, a desvalorização do Brasil muitas vezes aparece como a memória discursiva, ou seja, o mesmo que se mantém, a paráfrase.

O discurso colonialista é, segundo Orlandi (1990:16), a marca de nascença do brasileiro, que continua produzindo os seus sentidos desde que se apresentem as condições, funcionando, assim, ao longo de toda a sua história. Segundo a autora, essa marca é recebida com o discurso inaugural do Brasil *terra à vista!* e a carta de Caminha – dentre os documentos de descrição etnográfica –, que fundam o discurso do europeu sobre o Brasil. A produção discursiva inaugural se dá através do filtro dos olhos europeus, o que resultou na descrição do “diferente” como selvagem e, portanto, não civilizado. Desta forma, “o brasileiro não fala, é falado” (p.50) e, para significar, tem como memória o já-dito europeu, segundo o qual a inferioridade deste país é uma “verdade”. Não é o colonizado falando, é a sua posição. Ele está aí sendo dito. E isso o significa. Os colonizadores falam pelos brasileiros.

Conforme demonstrou Kubota (2001), o discurso constrói a imagem; o autor, investigando a imagem que estudantes asiáticos nos EUA tinham sobre as salas de aula de inglês como segunda língua, concluiu que a imagem positiva dos EUA e negativa de si mesmos eram construídas pela literatura sobre lingüística aplicada, que, encorajando comparações culturais, colocavam as salas de aula americanas como ideais. Ao mesmo tempo, o discurso público sobre a crise educacional naquele país contribuiu para a construção de imagens negativas sobre o mesmo objeto. Se o discurso constrói a imagem, conforme o autor demonstrou, aquela que os brasileiros têm sobre o Brasil é construída,

principalmente, a partir do já-dito europeu, enquanto a imagem sobre os EUA e Inglaterra é construída através dos discursos que veiculam ideologia dominante (mídia, professores, materiais didáticos, etc.).

Ao discorrer sobre vantagens e desvantagens do Brasil, os sujeitos estão interpretando características do Brasil e do outro ao mesmo tempo em que nega essa interpretação. Isso porque, quando o sujeito fala, está em plena atividade de interpretação, pois está atribuindo sentido a suas palavras. Mas ele o faz como se os sentidos estivessem nas palavras: apagam-se suas condições de produção, desaparece o modo pelo qual a exterioridade o constitui (cf. Orlandi, 1998:65). O sujeito, negando que interpreta, dificilmente aceitará outros gestos de interpretação, tomando o seu como verdadeiro, desaparecendo toda a historicidade implicada no discurso. Também se nega a interpretação pela “necessidade universal de um ‘mundo semanticamente normal’, isto é, normatizado” (Pêcheux, 1997:34), onde a interpretação é um risco para essa “normalidade”. A homogeneidade entre os mundos é a comodidade para aqueles que negam a diferença.

Como os gestos de interpretação sobre o povo brasileiro foram muito similares entre os três perfis analisados, partamos enfim para uma análise das vantagens estereotipadas do Brasil, em que o povo figura na maioria das respostas.

3.7 - Estereótipos Positivos Sobre o Povo Brasileiro

Como pudemos notar nas três últimas seções, características consideradas positivas do povo brasileiro figuram como vantagem do Brasil para a grande maioria dos respondentes, independentemente do perfil a que pertençam os informantes. Por esta razão, julgamos necessário um comentário sobre o fenômeno, escopo, portanto, desta seção. A

similaridade nas respostas nos levou a analisá-las sob a luz dos estudos sobre estereótipos. Assim, resumiremos a seguir o conceito de estereótipos baseado em Hogg e Abrams (1988). Lembremos também o que Pêcheux (1999:52) disse a esse respeito: segundo ele, a repetição (memória discursiva) leva à regularização, que por sua vez leva à constituição dos estereótipos.

3.7.1- Da Estereotipagem à Ideologia

Para Hogg e Abrams (1988:65), estereótipos são generalizações sobre pessoas, baseadas na categoria de membro pertencente a um determinado grupo. Acredita-se que todos os membros tenham as mesmas qualidades, as quais circunscrevem o grupo e o diferencia de outros. O membro de um grupo acaba por ser tratado como idêntico aos outros membros, sendo o grupo entendido como homogêneo. Como exemplo, os autores mencionam o consenso existente em algumas sociedades de que negros são irresponsáveis, mulheres são emocionais, etc., o que pode levar a conseqüências que variam de inócuas a altamente prejudiciais, como um genocídio, por exemplo (cf. p.66).

Sendo os estereótipos rígidos e resistentes a mudanças, é fácil acreditar que são verdadeiros, o que levaria à controvérsia do cerne da verdade: existiria mesmo uma verdade por trás dos estereótipos? Contudo, acreditamos ser o fenômeno inverso, ou seja, é a crença nos estereótipos que constrói uma verdade. Em outras palavras, conforme temos argumentado, a verdade é relativa e se constrói dependendo do ponto de vista que a sustenta, sendo todos os fatos discutíveis, embora o sujeito não se dê conta disso. Essa idéia de verdade relativa pode gerar um caos no modo como percebemos o mundo, daí a necessidade do sujeito de categorizar os grupos dentro de estereótipos.

Tal categorização é, pois, uma tentativa humana de fazer o mundo menos ambíguo, mais claro, mais fácil de entender, que, conseqüentemente, parece funcionar melhor (cf. Hogg e Abrams, 1988:72). É importante acrescentar sua característica social; segundo os autores, toda categorização é social, além de cognitiva, posto que se forma a partir da concordância entre as pessoas sobre como elas percebem o mundo (cf. p.73). Não são, contudo, meras generalizações idiossincráticas que se coincidem casualmente, e sim protótipos de “significados culturalmente compartilhados” (Perkins, 1979, *apud* Hogg e Abrams, 1988:75). É a categorização que leva a estereótipos e preconceitos.

Os estereótipos sociais, acima de tudo, são uma “explicação social” satisfatória que justifica ações e categorizações acerca de um determinado grupo. São uma busca pela explicação do mundo, para fazer-lhe ordenado, previsível e controlável, a fim de que o homem possa se comportar adequadamente nesse mundo (cf. p.78).

A conseqüência dessa categorização é que grupos dominantes atribuem valores negativos ao estereotipar grupos dominados, em virtude da ideologia, definida pelos autores como

um conjunto de crenças e proposições sistematicamente inter-relacionadas, cuja função primeira é a explicação. A ideologia não somente “explica”, mas também estabelece *o que* algo é ou deve ser [...] Circunscreve o pensamento de uma pessoa de tal modo que se torna quase impossível que ela pense de outra forma (p.82-83)³²

Em outras palavras, a ideologia direciona nossos pensamentos de tal forma que acreditamos na veracidade e caráter indiscutível das proposições. Por isso, segundo os

³² Tradução nossa do original: An ideology is a systematically interrelated set of beliefs and propositions whose primary function is explanation. Not only does it “explain” but it also sets an agenda for *what* it is that one is, or should be [...] Its terms of reference circumscribe one’s thinking in such a way as to make it almost impossible to “break out” of its mould perceive things in a different way.

autores, não é garantido que o estereótipo que carrega valor negativo se transforme a partir de instâncias que provem sua não veracidade (cf. p.76).

Os autores prosseguem afirmando que o grupo dominante tenta impor sua própria ideologia sobre os outros grupos com o intuito de consolidar sua posição privilegiada. Se o dominado se vê sem opção, ele aceita a ideologia imposta pelo dominante. Assim, no nosso caso, se o brasileiro acredita, sem questionar, na superioridade dos EUA, ele pode ter um comportamento que desvalorize o Brasil de um modo geral. Tal comportamento é, portanto, resultado de ideologia dominante imposta por grupos de maior prestígio e inconscientemente assimilada pelos sujeitos. Por outro lado, constatamos no presente estudo a valorização do povo brasileiro através de estereótipos que carregam valores positivos. Tal comportamento é caracterizado por Hogg e Abrams (1988) como diferenciação social, ou seja, a tendência ao etnocentrismo ao acentuar a diferença que um grupo tem em relação a outro grupo para afastar-se.

O que levaria, entretanto, um sujeito a se identificar com determinado grupo? Os mesmos autores (Hogg e Abrams, 1988) respondem a essa pergunta, discorrendo sobre a identidade social. Por intermédio de Tajfel (1972), definem identidade social como o conhecimento do sujeito de que ele pertence a determinados grupos sociais que representam certo significado valorativo e emocional. A identidade social não é, portanto, casual, mas um procedimento sócio-psicológico, já que envolve o pensamento, o sentimento e o comportamento de alguém influenciado pela presença real ou imaginada de outros (cf. Hogg e Abrams, 1988:7 e 10). Assim, pode ser por acaso que um sujeito seja brasileiro, por exemplo, mas sua identificação ou não com esse grupo distinto depende das influências que tenha recebido da sociedade; ele pode ter uma identificação maior, por exemplo, com seus

ancestrais imigrantes. Isso não significa, todavia, que os sujeitos têm uma única identidade. Ele deriva sua identidade, em grande parte, das categorias sociais a que pertence, lembrando que cada um pertence a várias categorias diferentes. Desta forma, cada sujeito conta com múltiplas identidades (cf. p.19).

Retomando os conceitos de ideologia dominante e de categorização, diríamos que esta é, em grande parte, definida por aquela. Em outras palavras, é a ideologia do grupo dominante que define, por exemplo, quais categorias têm maior ou menor prestígio, legitimando e perpetuando seu *status quo*. Por essa razão, 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 brasileiros que se valorizam). Outra estratégia com a mesma finalidade é a mobilidade social, ou seja, a tentativa de mudar para o grupo de maior prestígio, caso as barreiras se mostrem permeáveis (cf. Hogg e Abrams, 1988).

Isso posto, perguntamos: diante da disseminação de ideologia dominante segundo a qual o brasileiro ocupa posição desprivilegiada em relação aos falantes de inglês, haveria uma busca pela auto-valorização? Se sim, em quais aspectos?

3.7.2 - A Análise dos Estereótipos

Tendo observado uma valorização do Brasil, principalmente no que concerne ao seu povo, interessamo-nos pelo estudo deste aspecto por se chocar com os estudos de Moita Lopes (1982), Vieira (mimeo) e Vieira (2001). Retomando Moita Lopes (1982:125), este autor, numa das questões, em que os respondentes deveriam assinalar os adjetivos que melhor caracterizavam brasileiros e americanos, observou “uma atitude altamente positiva por parte dos professores em relação à cultura de língua estrangeira e negativa em relação a

sua própria cultura, totalmente calcada em cima de estereótipos”. Adjetivos carregados de valores negativos foram atribuídos aos brasileiros enquanto aqueles que veiculam valores positivos foram atribuídos aos americanos. Sendo os professores veículo de ideologia dominante, conforme afirma o próprio autor, esperar-se-ia a mesma reação dos alunos. Todavia, o que observamos neste estudo são estereótipos de valores positivos atribuídos ao povo brasileiro. Assim sendo, especularemos o ponto de congruência entre a maioria dos respondentes, qual seja, os estereótipos sobre o povo brasileiro.

Somente na questão 11 (já que outras questões, sendo discursivas, podem veicular citações do povo brasileiro também, como, por exemplo, a 5, em que o respondente compara o Brasil com um país estrangeiro que tenha visitado) a palavra *povo*, sem acompanhamento de adjetivos apareceu 20 vezes como vantagem do Brasil. Claro que essa palavra pode veicular diferentes sentidos, inclusive negativos. Todavia, a condição de produção imediata (o fato de ser citada nas vantagens do Brasil) nos faz interpretá-la como sendo veículo de sentidos positivos. Além dessas 20 citações, outras tantas apresentam um adjetivo que descreva o povo brasileiro, tais como: *receptivo* (6 menções), *amigável* (3 menções), *hospitaleiro* (3 menções), *acolhedor* (2 menções), *não petulante*, *amistoso*, *humilde*, *extrovertido*, *mais flexível para aprender coisas diferentes*, *amável*, *simpático*, *afetivo*, *mais humano*, *otimista*, *mais unido*, *pacífico*, *ágil*, *versátil*. Outras mais apresentam uma expressão ou substantivo que o caracterize: *alegria* (13 menções), *calor humano* (6 menções), *solidariedade* (2 menções), *calma*, *sensibilidade*, *tranquilidade*, *relações pessoais*, *facilidade no relacionamento*, *relações humanas*, *carisma*, *menos racismo*, *sem preconceito*, *não tem inimigos*, *criatividade*, *não é frio*. Somadas, temos 81 citações sobre o povo brasileiro, sendo 33 adjetivos, substantivos ou expressões que o descrevam. É

importante lembrar que um mesmo informante pode ter citado mais de uma característica, o que significa que 81 citações não correspondem necessariamente a 81 sujeitos. Na verdade, são 58 sujeitos (63%) referindo-se, de alguma forma positiva, ao povo brasileiro somente na questão 11.

A partir destes dados, seria possível dizer, então, que as características do povo brasileiro, conforme descritas pelos informantes, constituem realmente uma vantagem sobre outros povos? Como já foi dito, a verdade é relativa e, portanto, construída através de um senso comum, a fim de estabelecer uma homogeneidade no mundo para que o sujeito saiba nele se comportar. Assim, para os brasileiros em geral, representados pelos informantes desta pesquisa, a resposta à pergunta acima é *sim*. Por outro lado, há sempre a possibilidade de os gestos de interpretação serem outros; estrangeiros ou descendentes podem, por exemplo, interpretar nosso costume de visitar os amigos sem aviso prévio como uma falta de educação ou uma grosseria. Isso prova que os gestos de interpretação, favoráveis ou não, sobre um grupo dependem da identidade social do sujeito. Se os estrangeiros e descendentes de outros povos se identificarem mais com seus ancestrais, podem interpretar diferentemente o comportamento expansivo do povo brasileiro. Porém, nos questionários analisados, podemos dizer que a maioria se identifica com o povo brasileiro, daí sua avaliação positiva deste grupo, mesmo sendo ocupante de posição desprivilegiada.

Em virtude de ocupar tal posição, vem à tona a necessidade de o sujeito melhorar sua auto-estima. Uma das estratégias citadas mencionadas por Hogg e Abrams (1988) é a mobilidade social, ou seja, a tentativa de romper os limites entre os grupos, movendo-se do grupo dominado para o dominante. Identificar-se com antepassados pertencentes a grupos

de maior prestígio é um exemplo. A outra estratégia, bastante observada nos questionários, consiste em acentuar as características favoráveis de seu grupo.

Apesar de termos três perfis distintos, todos apresentam uma semelhança grande no modo como se referem ao povo brasileiro. Retomemos abaixo um exemplo de cada perfil, na seguinte ordem: o primeiro é pertencente ao grupo (perfil) que diz ser o Brasil pior; o seguinte pertence ao grupo que diz ser o Brasil melhor; finalmente, o último caracteriza o grupo que reconhece que diferenças entre países não implicam melhor *versus* pior. Analisemos a similaridade entre os discursos sobre o brasileiro:

Um pouco de alegria do povo. (M17B4)

As pessoas no Brasil são mais solidárias, mais alegres. (M21B3)

O Brasil é um país multiracial, portanto há uma multiplicidade de valores, de línguas, de cultura... É um país aberto e receptivo. (F41F14)

Ao confrontar M21B3 (que acredita ser o Brasil melhor) com M17B4 (que pensa o contrário), notamos que, embora tenham dito a mesma coisa sobre o povo brasileiro (usando as palavras *alegre* e *alegria*), o primeiro o faz com um entusiasmo perceptível através do comparativo *mais*, ao passo que M17B4 não demonstra tal entusiasmo, tendo utilizado *um pouco*.

Acrescento que este informante (M17B4) está comparando o Brasil aos EUA e usa as palavras *pior*, *bem pior* para caracterizar o próprio país. Não tendo viajado para fora do Brasil, sua comparação se faz a partir da imagem que ele tem construída dos EUA, veiculada pela ideologia dominante. Mesmo assim, é importante lembrar que M21B3 também não esteve nos EUA e avalia o Brasil como sendo melhor. Esse fenômeno talvez se explique pelo comportamento de rejeição aos EUA que comentamos.

Em F41F14, a variedade cultural e a receptividade do povo (observando que “país” interpreta-se como povo) figuram como vantagem. Esta respondente utiliza-se de duas palavras similares para indicar a receptividade do povo: *aberto* e *receptivo*. Quantitativamente temos dois adjetivos para nosso povo, porém podemos reduzi-los a um só, já que ambos reportam a idéias similares. A resposta me parece redundante, talvez pelo fato de a informante estar procurando vantagens para um país ocupante de uma posição desprivilegiada e, assim, justificar sua resposta à pergunta 13, em que afirma que *sempre haverá vantagens e desvantagens em qualquer cultura*.

Isso nos leva à conclusão de que os respondentes que procuram vantagens para o Brasil não sabem bem o que dizer (já que a ideologia dominante inferioriza este país) e acabam citando o povo brasileiro, acompanhado de adjetivos muitas vezes redundantes, numa tentativa de acentuar as características que consideram positivas.

Mas de onde viria a similaridade discursiva sobre o povo brasileiro? Diríamos que dos interdiscursos que interpelam os sujeitos. Chauí (2000:5) nos lembra que na escola aprendemos as representações das cores da bandeira brasileira, sendo a faixa branca a imagem de um povo ordeiro e em progresso. Há, segundo a autora, uma crença generalizada de que o Brasil, sendo um país abençoado por Deus, tem um povo sem preconceitos, acolhedor, pacífico, ordeiro, generoso, alegre e sensual, mesmo quando sofredor (cf. p.8).

Esse discurso, juntamente com a exaltação da natureza brasileira também presente nos questionários, teria sido “o mito fundador” (Chauí, 2000) no momento da vinda dos portugueses ao Brasil, quando o colonizador descreve a terra e sua gente. Segundo a autora (p.57-58), Pero Vaz de Caminha teria dito em sua carta que “Nosso Senhor não nos trouxe

sem causa”, palavras que ecoarão nas de Afonso Celso, quando quatro séculos depois, escreve: “Se Deus aquinhoou o Brasil de modo especialmente magnânimo, é porque lhe reserva alevantados destinos”. Acrescento que Afonso Celso escreveu o livro *Porque me ufano de meu país*, que tinha a 12ª edição publicada em 1944, sido reimpresso em 1997. O livro, leitura obrigatória algumas décadas atrás, exalta a natureza e apaga os conflitos da história de negros e índios, o que idealiza uma imagem pacífica do povo brasileiro.

As cartas de Caminha também relacionavam a terra encontrada com o paraíso bíblico (descrição do paraíso terrestre encontrada em Gênesis, bem como nas profecias de Isaías e Daniel) (cf. Chauí, 2000:61). Daí acreditar-se que a natureza era perfeita e o povo, inocente, acolhedor e pacífico. As atrocidades cometidas numa “terra abençoada por Deus” (escravização, por exemplo) eram justificadas pela “natural” hierarquia de raças, em que negros e índios seriam inferiores por não serem cristãos.

Desde a vinda dos portugueses, portanto, os discursos sobre o povo e a natureza se estabilizam, encontrando eco naquilo que Chauí (2000) chama de *verdeamarelismo*. Segundo a autora (p.34), o *verdeamarelismo* era uma exaltação inocente do Brasil, que teria começado no Império e início da República (1889). Nessa época, quando a classe dominante falava em “progresso” ou em “melhoramento”, pensava no avanço das atividades agrárias, sem competir com os países metropolitanos ou centrais, acreditando que o país melhoraria ou progrediria com a expansão dos ramos determinados pela geografia. Daí a idéia de natureza privilegiada e de povo pacífico e ordeiro.

Contudo, continua a autora (p.40), o movimento modernista na década de 20 tentou derrubar o *verdeamarelismo*, por considerá-lo instrumento de alienação nacional. Como conseqüência, durante o Estado Novo (1937-45), o governo passou a usar diretamente os

meios de comunicação, através da compra de rádios e da transmissão da “Hora do Brasil”, a fim de exaltar o patriotismo e decantar as belezas naturais. Como resultado, nas décadas de 50 e 60, o *verdeamarelismo* aparecia com duas roupagens: de um lado, ele exprimia alienação nacional; de outro, movimentos culturais tentavam substituí-lo por um nacionalismo crítico. Se, em meados dos anos 50 e início dos anos 60, o *verdeamarelismo* foi um pano de fundo difuso e ambíguo, em contrapartida foi revitalizado e reforçado nos anos da ditadura (1964-1985).

É essa a condição de produção que contribui para os discursos sobre o povo brasileiro e a natureza. Por esta razão, há os discursos que os exaltam, ao mesmo tempo em que há aqueles que rejeitam o país, fruto do “discurso fundador” (Orlandi, 1990) ou “mito fundador” (Chauí, 2000) sobre o Brasil.

Tendo dito na seção anterior que os discursos de rejeição aos EUA podem ter se tornado mais aparentes após o fato histórico ocorrido em 11 de setembro de 2001, julgamos imprescindível um comentário sobre o assunto, que será o foco da próxima seção.

3.8 - Os Efeitos dos Atentados Terroristas de 11 de Setembro de 2001 no Discurso dos Sujeitos

Como vimos argumentando, o sujeito é afetado pela história e, por isso, seu discurso constitui-se um objeto sócio-histórico que retoma sentidos pré-existentes. Assim, a condição de produção discursiva mais ampla, ou seja, o contexto sócio-histórico, faz o discurso significar. Porém, esse contexto – assim como o discurso – é infindo, sendo impossível delimitar-lhe um começo ou fim. Por esta razão, toda análise pede um recorte

nesse processo a fim de torná-la factível. No nosso caso, esse recorte encerra o poder dos EUA no mundo e seus efeitos.

Os EUA são muitas vezes odiados por países mais pobres em virtude da idéia segundo a qual a pobreza viria da exploração que sofrem por parte dos países mais ricos. Mendonza *et al.* (1996) discorrem sobre o tema, chamando de idiota latino-americano aquele que concebe tal idéia. Para os autores, que escrevem mais especificamente sobre os países hispano-americanos, o pensamento de que o fracasso latino-americano se deve à riqueza do Reino começou quando as colônias romperam os laços que os uniam a Madrid. Surgiram nesse momento os liberais, que pregavam que as ex-colônias iam mal porque herdaram a tradição espanhola inflexível, obscurantista e ditatorial, agravada pela má influência do catolicismo conservador (cf. p.36). A partir disso, os pensadores hispânicos mais importantes da segunda metade do século XIX acrescentaram que imitar as estruturas sociais, a educação, o modelo econômico, a Constituição dos anglo-saxões seria a saída para transformar-se numa América Latina invencível, já que acreditavam na superioridade e prestígio daquele povo (cf. p.37-38).

Porém, o pensamento materialista norte-americano entrava em conflito com o espiritualista latino-americano; ademais, a posição de império assumida pelos EUA ameaçou os países hispano-americanos, situação que faria surgir os antiimperialistas. Um deles, com muitos discípulos, publicaria um livro em que afirmava que a crescente influência norte-americana era a consequência do capitalismo em fase de expansão, um impetuoso movimento de bancos e indústrias norte-americanas que encontrava terreno fértil na debilidade desguarnecida da América Latina (cf. p.42). O surgimento do marxismo também trouxe antiimperialistas, já que Marx introduziu o conceito de ideologia dominante

como é hoje entendido, além de ter alertado a classe operária de que o capital se faz com o trabalho não pago (mais-valia). A luta de classes era, portanto, a base desse movimento filosófico.

Em 1970 foi publicado o livro que seria a bíblia dos esquerdistas latino-americanos, em virtude de englobar um resumo da filosofia dos principais pensadores que vinham influenciando essa camada social. Segundo esta “bíblia”, muito criticada por Mendonza *et al.* (1996:55), tudo na América Latina desde o descobrimento havia se tornado capital europeu e mais tarde americano, como se a América Latina fosse um corpo inerte cujas vísceras e órgãos vitais (as riquezas) haviam sido retirados pela Europa e EUA. Para contestar o conceito de exploração por parte dos países ricos, Mendonza *et al.* (1996:58) expõem o funcionamento de uma negociação entre nações: se os países latino-americanos se negassem a vender seus produtos para a Europa e EUA, o resultado seria milhões de pessoas sem emprego, o desaparecimento quase total da capacidade de importação dessas nações, falta de remédios, escassez de alimentos para os animais, fertilizante para a terra e peças para as máquinas nas lavouras. Em outras palavras, há uma troca de produtos e não exploração. Por intermédio de exemplos de países bem sucedidos como Bahamas, Granada e Nova Zelândia, os autores acreditam não haver uma só nação, por pequena e frágil que seja, que não possa sobreviver e prosperar se souber utilizar inteligentemente suas vantagens (cf. p.70). Para os autores, se a Europa e EUA estivessem realmente explorando os países mais pobres, muitos deles não teriam prosperado, como Israel, Mônaco, Taiwan, Singapura, Suíça, Dinamarca, entre outros.

Segundo os autores, há um prazer para os latino-americanos dizerem ser vítimas de alguém, atribuindo-lhe a responsabilidade pelos seus problemas (sua pobreza). Contudo, as

desigualdades sociais não seriam provenientes da exploração por parte dos EUA, mas sim do próprio Estado, que as intensifica cegamente, através do confisco, da corrupção, do clientelismo político, da extorsão ao cidadão pelos altos tributos e dos péssimos serviços (cf. p.129-130).

Os autores fazem suscitar uma impressão de que aqueles que admiravam os EUA existiram somente no início da independência, o que não é verdade. A admiração àquele país não foi substituída pela rejeição como se os dois comportamentos não pudessem coexistir. Pelo contrário, um discurso de admiração ao outro ao mesmo tempo em que, numa paráfrase, interpreta-se certa rejeição ao próprio país está sempre presente, sendo o mesmo que se mantém no discurso do colonizado, conforme já demonstramos.

Dado este contexto, diríamos que existem, basicamente, dois grupos de pessoas habitantes dos países latino-americanos: aqueles que se identificam com as idéias divulgadas pelos pensadores como Marx e aqueles que concordariam com Mendonza *et al.* (1996), para quem não há exploração, mas reciprocidade. Para aqueles, considerados idiotas pelos autores, o segundo grupo estaria sendo influenciado pela ofuscante ideologia dominante, que pretende ocultar a exploração.

A questão 14, sobre os atentados, contribuiu para fazer surgir discursos que refletissem essa relação amor-e-ódio com os EUA, não sendo nunca uma relação neutra. Os discursos dos sujeitos analisados revelam um pouco de sua identidade, se pertencentes ao primeiro grupo ou ao segundo, lembrando que os grupos não são blocos estanques, posto serem os sujeitos interpelados por interdiscursos controversos e, portanto, (re)produtores de discursos heterogêneos.

O acontecimento foi crucial na reprodução de discursos de rejeição aos EUA. Entre 45% e 47% dos sujeitos pertencentes a cada perfil, independentemente de terem respondido sim ou não à questão 14, apresentaram certa rejeição em seus enunciados, sendo isso um reflexo do contexto apresentado por Mendonza *et al.* (1996). Contribuíram para o fenômeno a reprova aos atos antiterroristas americanos e as explicações para o ódio dos pequenos, incluindo um poder imperial 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 esquerdistas 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.

É relevante lembrar que há relações de sentido entre os discursos; isso significa que não possuem começo nem fim, relacionando-se, desta forma, com outros já existentes. Assim, os atentados não constituem a condição de produção que deu início aos discursos de rejeição aos EUA, mas sim os fazem relacionar-se com discursos reproduzidos nas condições apresentadas acima por Mendonza *et al.* (1996), que por sua vez relacionam-se com outros e assim por diante.

Explorado o efeito dos atentados nos discursos dos sujeitos, o próximo capítulo se destina à conclusão.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa constituiu-se de um estudo acerca da relevância da memória discursiva para a prática da Pedagogia Crítica. Para demonstrar como nossa hipótese foi confirmada, estruturaremos este capítulo de forma a responder as quatro perguntas de pesquisas, uma a uma, expostas no primeiro capítulo, quais sejam:

- 1) por que há dificuldade, por parte dos aprendizes, em aceitar as diferenças culturais e em abandonar um comportamento de alta valorização do outro e desvalorização de si próprio?
- 2) diante da disseminação de ideologia dominante segundo a qual o Brasil ocupa posição desprivilegiada, estaria havendo, em algum momento, uma busca pela autovalorização? Se sim, em quais aspectos?
- 3) estaria havendo uma mudança no discurso dos alunos ao se reportarem às culturas brasileira e de países dominantes de língua inglesa? Em quais aspectos há mudanças e quais se mantêm?
- 4) seria possível algum espaço de ação dos professores para promover uma mudança na cadeia discursiva dos alunos?

Quanto à primeira pergunta, as análises mostraram que não houve uma alta valorização do outro, mas uma tentativa de se inscrever com um discurso mais moderado do que o previsto. Isso sugere uma mudança na cadeia discursiva dos brasileiros, no sentido de expressarem uma preocupação com os motivos que levam o Brasil a ocupar uma posição desprivilegiada e não simplesmente considerarem o outro melhor sem razões para tal. O fato de serem pertencentes à classe dominante no Brasil e, por isso, terem mais acesso à educação parece ter influenciado nas respostas, pois até mesmo adolescentes tentam

demonstrar um discurso maduro, proveniente de quem procura se manter informado, num momento em que impera o discurso da “era da informação”. A formação discursiva do aluno é primordial no efeito das respostas, pois se espera que o aluno, ou seja, aquele que frequenta a escola, apresente um discurso que revele certo nível de instrução. Porém, mesmo havendo um deslocamento na cadeia discursiva, a desvalorização do Brasil se fez presente nos três perfis analisados, o que categoriza a memória discursiva do brasileiro. Assim, não é possível o abandono do discurso de desvalorização de si próprio, por fazer parte da memória discursiva do sujeito, que não se apaga, posto lhe ser constituinte.

Quanto à segunda pergunta, a análise dos estereótipos é uma resposta. Diríamos ser justamente a posição ocupada pelo Brasil aquilo que leva seus habitantes a procurarem auto-valorização. Estes destacam e acentuam suas melhores características, numa estratégia para aumentar sua auto-estima. Assim, independentemente da forma como caracterizam, de um modo geral, o Brasil (seja melhor, seja pior, seja nem melhor, nem pior), o povo, quando citado, figura sempre entre as vantagens. Aqueles que não o citam como vantagem também nunca o citam como desvantagem.

É relevante acrescentar a imagem diferenciada do povo brasileiro que possui aquele aluno mencionado no primeiro capítulo. Ao traçar a trajetória da pesquisa, fizemos referência ao aluno que teria inspirado a realização deste estudo. Ele parece ser o único, neste trabalho, que desvaloriza o Brasil através de seu povo e não de sua situação econômica. Percebe-se um certo conflito entre a imagem do povo brasileiro construída por este aluno e aquela construída pelos informantes dos questionários. Aquele aluno considera os brasileiros grosseiros, comprovando que a categorização de um objeto depende dos gestos de interpretação que se fazem, gestos esses dependentes da história constitutiva de

um sujeito. Aquele aluno, por exemplo, é alemão naturalizado brasileiro, o que pode ter contribuído para a diferença.

No que concerne à terceira pergunta, acreditamos que a combinação das duas respostas acima esclarece esta questão. O aspecto que se mantém, devido à memória discursiva do brasileiro, é a desvalorização, sutil ou não, do Brasil; aquele que sofreu mudança é a intensidade com que demonstram rejeição ou apreço pelos países em questão, bem como a procura por valorizar o próprio país. Enfim, há uma heterogeneidade nos discursos, não ponderada por alguns estudos anteriores, que parecem ter considerado seus resultados como blocos monolíticos.

Isso indica a possível existência de um momento consciente do sujeito, que se manifesta na “escolha” das possibilidades discursivas que se lhe apresentam: desvalorizar ou não o Brasil; exaltar ou não o outro. Por não ser uma escolha livre de ideologia, tais possibilidades são também condicionadas, daí as aspas para “escolha”. Por outro lado, o discurso que historicamente constitui o sujeito, ou seja, sua memória discursiva, exerce um importante papel na imagem que ele constrói dos países de língua inglesa. Numa história de colonização que originalmente desvalorizou e muito o Brasil, seus habitantes vêm repetindo o já-dito sobre este país. Esta história por vezes vem à tona inconscientemente, mesmo contra a intenção do sujeito, que acaba por expressar, sutilmente ou não, uma desvalorização do próprio país. Confirmou-se, portanto, nossa hipótese segundo a qual o brasileiro é constituído por interdiscursos de desvalorização de si próprio, sendo isso um desafio à mudança discursiva mais profunda desejada por alguns autores que discorrem sobre PC.

Acreditamos ter demonstrado como esses autores (cf. Livingstone, 1987; McLaren, 1989, 1995; Pennycook, 1989, 1994) acabam por aludir a uma prática pedagógica da qual discordam: ao sugerirem que se faça da sala de aula um lugar de luta social, esperam que os alunos absorvam, como tábula rasa, o conteúdo apresentado pelo professor, igualmente à metodologia tradicional que criticam. Desconsideram o fato de que os alunos, como sujeitos, já trazem uma forte história que os coloca na posição de colonizados, o que, refletido no discurso, constitui um obstáculo. Em outras palavras, a memória discursiva do brasileiro apresenta-se como um desafio para essa prática pedagógica.

Como resultado, o discurso do professor sobre a aceitação do diferente pode não surtir efeito frente à história que constitui o aluno. Diríamos, então, que o dizer não pertence ao enunciador, uma vez que ele não sabe o que será feito de seu discurso; em outras palavras, o professor não sabe o que será feito de sua tentativa de incitar uma reflexão sobre o diferente. Em contrapartida, parece claro que o discurso do professor é constitutivo do aluno, e os questionários demonstram que é possível um deslocamento na cadeia discursiva. Assim, mesmo sem controle sobre o próprio dizer, não acreditamos que o professor deva acomodar-se em razão da impossibilidade de causar uma mudança profunda no discurso e no comportamento dos alunos; pelo contrário, se a heterogeneidade é constitutiva do sujeito – que possui identidades múltiplas –, o professor deve levar adiante a prática da PC a fim de que seu discurso pós-moderno se constitua em interdiscurso que interpela seus alunos, não esquecendo, porém, que o próprio professor apresentará discursos heterogêneos. Além disso, se o discurso constrói a imagem, não há problema se o dizer e o fazer se choquem; mesmo que um sujeito dê preferência, por exemplo a um produto importado acreditando numa qualidade superior (ainda que não seja), ele pode

contribuir, numa interação com um estadunidense, para uma possível mudança de imagem que este faz do nosso país. Essa contribuição virá das várias vozes que entrecortam o discurso, ainda não ouvidas pelo cidadão estadunidense.

Finalmente, lembremos a quarta pergunta de pesquisa: seria possível algum espaço de ação dos professores para provocar uma mudança na cadeia discursiva dos alunos? Fazemos da resposta a essa questão um comentário sobre as implicações deste estudo para a *Linguística Aplicada*, que desenvolveremos nos parágrafos a seguir.

Primeiramente, acreditamos ter demonstrado que qualquer professor de inglês interessado na prática da PC deve considerar, antes de qualquer curso de ação, a memória discursiva dos alunos, ou seja, lembrar que o fato de não serem eles tábula rasa pode ser um obstáculo. Se isso não for levado em consideração, haverá frustração ou, nas palavras de Almeida Filho (2000a:42), “sensação de desilusão com ‘soluções dos teóricos’”, uma vez que a memória discursiva não permite mudanças sociais profundas e imediatas. Especulamos que seja por esta razão que Ewald (1999) reclama da falta de literatura sobre a prática da PC: os resultados talvez não sejam os esperados.

Ao professor é preciso saber também que a memória discursiva não é algo que se extingue. Portanto, 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 e por acreditar que são elas as libertadoras dos desprivilegiados, no caso os brasileiros frente à dominação

estadunidense³³. Seria uma prática igualada ao discurso dos países dominantes, que se apresentam como a salvação para a civilização “primitiva” dos outros países.

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 vozes para que o sujeito-aluno se movimente entre os diversos sentidos. Em outras palavras, o fato de os alunos reconhecerem vantagens e desvantagens dos países já é uma porta aberta a discussões, em sala de aula, sobre o diferente, em que o professor pode retomar os discursos dos próprios alunos para demonstrar como vantagens/desvantagens não são uma verdade em si, mas dependentes de gestos de interpretação. Assim, por exemplo, se numa aula um aluno demonstrar admiração por um determinado país enquanto outro demonstrar rejeição, seria interessante especular as razões de tais comportamentos, sem pretender chegar a uma conclusão que ditasse o certo e o errado. Uma ação radical do professor poderia levá-lo a reprimir aquele que admira o outro país, num ato neocolonialista.

Outra sugestão para demonstrar que vantagens/desvantagens dependem de gestos de interpretação seria trazer à discussão o conceito de estereótipos. Desta forma, os alunos estariam expostos ao modo como são construídas as imagens que as pessoas fazem sobre diferentes povos, levando a uma reflexão sobre aquela que eles próprios têm de si e dos outros.

³³ Lembramos existirem vários tipos de dominação/poder, porém aqui utilizamos esse termo dentro de um contexto, explorado ao longo da dissertação.

Os questionários também demonstraram um conhecimento deveras limitado sobre conceitos lingüísticos, como, por exemplo, as concepções de língua, erro, correção. Sugerimos que tais conceitos façam parte do conteúdo de uma aula de inglês, bem como a concepção de “World Englishes” discutida por Kachru (1996, 1990), comentada anteriormente. Ademais, os alunos demonstram interesse pela discussão sobre culturas diversas, fato que deveria ser “ouvido” pelos professores, que fazem referência somente à Inglaterra e aos EUA.

Ao preparar uma aula com vistas à PC, faz-se necessário que o professor considere o objetivo da educação, qual seja, preparar os alunos para o exercício da cidadania, integrando-os no convívio internacional (cf. Celani, 2000). Lembramos que a comunicação (o convívio) não é mera troca de informações; existe uma relação de poder entre os participantes da interação. A fim de que esse poder não seja estático e se movimente entre os sujeitos, sugerimos ao professor que as discussões sobre diferenças culturais rumem a uma possível tolerância em relação ao outro e, ao mesmo tempo, a uma melhora na auto-estima. Como consequência, haverá o “apoderamento” do cidadão-aluno em razão de obter informações mundiais que faltam ao outro. Esta é uma forma de se apoderar do discurso do outro em benefício próprio.

Com vistas a pesquisas futuras, seria procedente preparar um curso para professores, a fim de levar as discussões sobre PC para fora dos limites acadêmicos; em seguida, gravar aulas que abordassem diferenças culturais, bem como acompanhar a produção dos discursos dos sujeitos com entrevistas. Assim, seria possível estudar como o professor insere seu discurso no campo da PC, o impacto de sua intervenção e o possível deslocamento discursivo dos sujeitos (alunos e professores).

Enfim, acreditamos ter evidenciado o papel da memória discursiva e alertado os professores interessados na prática da PC sobre possíveis comportamentos neocolonialistas se não considerarem a história que o aluno sempre-já traz. Esperamos também ter demonstrado o espaço discursivo em que o professor deve procurar agir e as razões pelas quais não se deve esperar mudanças sociais profundas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota e TOMITCH, Lêda Maria Braga (Org.). *Aspectos da linguística aplicada*; estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Insular: 2000a. p.33-47.
- _____. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, Maria Jandyra e SANTOS, Percília. *Textos universitários: tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Edunb, 2000b. s.p.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*; Notas sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado. 7.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*; Novela sociolinguística. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- _____. *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.
- _____. *Preconceito lingüístico*; o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKER, Colin. Attitudes and language: foundations issues. In: _____. *Attitudes and language*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters, 1992. cap.1. p.8-47.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*; Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARATZ, Stephen S. e BARATZ, Joan C. Early childhood intervention: the social science base of institutional racism. In: CASHDAN, A. e GRUGEON, Elizabeth (eds.). *Language in education*; A source book. London: Open University Press, 1972. p.188-197.
- BIESTA, Gert J. J. Say you want a revolution... Suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*, v.48, n.4, p.499-510, Fall, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *Distinction: a social critique of the judgment of taste*. London, Melbourne and Henley: Routledge & Kegan Paul, 1984.
- BRUTT-GRIFFLER, Janina e SAMIMY, Keiko K. Revisiting the colonial in the postcolonial: critical praxis for nonnative-English-speaking teachers in a TESOL program. *TESOL Quarterly*, v.33, n.3, p.413-431, Autumn, 1999.
- BUSNARDO, JoAnne e BRAGA, Denise B. 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, 1987. cap.2, p.15-32.
- _____. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. *Ilha do Desterro*, n.38, p.91-114, janeiro-junho, 2000.
- CANAGARAJAH, A. Suresh. On EFL teachers, awareness, and agency. *ELT Journal*, v.53, n.3, p.207-213, July 1999a.
- _____. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999b.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota e TOMITCH, Lêda Maria Braga (Org.). *Aspectos da lingüística aplicada*; estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Insular: 2000. p.17-32.

- CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- _____. *O que é ideologia*. 44.ed. Tatuapé, SP: Brasiliense, 1997.
- CHARAUDEAU, Patrick. Para uma nova análise do discurso. In: CARNEIRO, Agostinho Dias (Org.). *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996. p.5-43.
- CIPRO Neto, P. e INFANTE, U. *Gramática da língua portuguesa*. 33.ed. São Paulo: Scipione, 1998.
- COOK, Vivian, Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, v.33, n.2, Summer, 1999.
- COOKE, D. 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, 1988. p.56-62.
- CORACINI, Maria José R. F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. *DELTA*, v.14, n.1, fevereiro, 1998. p.33-57.
- CORTEZ, Glauco. Professor Defende estrangeirismos na língua. *Jornal Correio Popular*, 05 de novembro de 2001.
- COSTA, Rinaldo Vitor da. *O caso Henfil: será que a esquerda brasileira aprende inglês sem culpa?*. Campinas: Unicamp, 1997. 122p. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada.
- COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English. *TESOL Quarterly*, v.33, n.3, p.433-452. Autumn 1999.
- CROOKES, Graham. An author responds... *TESOL Quarterly*, v.33, n.4, p.279-285, Summer 1999.
- CRYSTAL, David. *A dictionary of linguistics and phonetics*. 4.ed. Oxford: Blackwell, 1997.
- _____. *An encyclopedic dictionary of language and languages*. Oxford: Blackwell, 1992.
- DAMEN, Louise. *Culture Learning: the fifth dimension in the language classroom*. Reading, Massachusetts; Menlo Park, California; Don Mills, Ontario: Addison-Wesley, 1987.
- DAVIES, Alan. Proficiency or the native speaker: what are we trying to achieve in ELT? In: COOK, Guy e SEIDLHOFER, Barbara (eds.). *Principle & practice in applied linguistics*; Studies in honour of H. G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press, 1995. p.145-157.
- DUARTE, Sara e PROPATO, Valéria. Portuguese, please. *Isto É*, n.1612, p.56-58. 23 de agosto de 2000.
- DUBOIS, Betty Lou. Comments on Brownly 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 1990.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1984.
- EDWARDS, John. *Language, society and identity*. Basil Blackwell: Oxford, 1985.
- EL-DASH, Linda Gentry e BUSNARDO, JoAnne. Brazilian attitudes toward English: dimensions of status and solidarity. *International Journal of Applied Linguistics*, v.11, n.1, p.57-74, 2001.
- EWALD, Jennifer D. Comments on Graham Crookes and Al Lehner's "Aspects of Process in an ESL Critical Pedagogy Teacher Education Course": A plea for published reports

- on the application of a critical pedagogy to “language study proper”. *TESOL Quarterly*, v.33, n.4, p.275-279, Summer 1999.
- FERGUSON, C. A. Diglossia. In: CASHDAN, A. e GRUGEON, Elizabeth (eds.). *Language in education; A source book*. London: Open University Press, 1972. p.38-45.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1998.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.9, p.5-45, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Educação política e conscientização*. Lisboa: Sá a Costa, 1975. Cadernos Livres n.6.
- GRADDOL, David. The decline of the native speaker. In: GRADDOL, David e MEINHOF, Ulrike H. *English in a changing world*. 1999. *AILA Review*, 1999, p.57-68.
- GRIGOLETTO, Marisa. *A resistência das palavras: um estudo do discurso político britânico sobre a Índia*. Campinas: Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem, 1998. Tese de Doutorado em Lingüística.
- GUIMARÃES, Eduardo. *O político e os espaços de enunciação*. Conferência Cárceres, 2000. (mimeo).
- HOGG, Michael A. e ABRAMS, Dominic. *Social identifications: a social psychology of intergroup relations and group processes*. Routledge: London and New York, 1988.
- KACHRU, Braj B. *The alchemy of English: the spread, functions and models of non-native Englishes*. Oxford: Pergamon Press, 1986.
- _____. World Englishes: agony and ecstasy. *Journal of Aesthetic Education*, v.30, n.2, summer 1996. p.135-155.
- _____. World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*, v.9, n1, p.3-20, 1990.
- KOERNER, E. F. K. e ASHER, R. E. *Concise history of the language sciences; from the Sumerians to the cognitivists*. Cambridge: Pergamon, 1995.
- KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. 3.ed. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- KUBOTA, Ryuko. Discursive construction of the images of US classrooms. *TESOL Quarterly*, v.35, n.1, Spring 2001.
- LIPSET, Seymour Martin e SOLARI, Aldo. *Elites in Latin America*. New York: Oxford University Press, 1967.
- LIVINGSTONE, David. *Critical Pedagogy and Cultural Power*. MacMillan, 1987.
- LUKE, A. e LUKE, C. Pedagogy. In: SPOLSKY, B. e ASHER, R. E. *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam, Lausanne, New Yourk, Oxford, Shannon, Singapore, Tokyo: Elsevier, 1999. p.332-336.
- MACAULAY, Ronald. RP R.I.P. *Applied Linguistics*, v.9, n.2, p.115-124, 1988.
- MAINGUENEAU, D. *Genèse du discours*. Bruxelles: Pierre Margada, 1984.
- _____. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1989.
- MASTER, Peter. Positive and negative aspects of the dominance of English. *TESOL Quarterly*, v.32, n.4, p.716-727, Winter, 1998.
- MATALLO JR., H. Mito, metafísica, ciência e verdade. In: CARVALHO, M.C.M. (org). *Construindo o saber – metodologia científica: fundamentos e técnicas*. 6.ed. São Paulo: Papyrus, 1997.
- McHOUL, A. Discourse. In: *The encyclopedia of language and linguistics*. ASHER, R.E. e SIMPSON, J. M. Y. Oxford, New York, Seoul, Tokyo: Pergamon Press, 1994. vol.2.

- McLAREN, Peter. Education as a political issue. In: _____. *Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era*. Routledge: London, 1995. p.1-25.
- _____. *Life in schools*; An introduction to critical pedagogy in the foundations of education. New York: Longman, 1989.
- MENDONZA, Plinio Apuleyo; MONTANER, Carlos Alberto; LLOSA, Álvaro Vargas. *Manual del perfecto idiota latinoamericano*. Barcelona: Plaza Janés, 1996.
- MEY, Jacob L. *Whose language?*; A study in linguistic pragmatics. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1985.
- MOITA LOPES, L.P. Análise da prática pedagógica; “yes, nós temos bananas” ou “Paraíba 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, 1982.
- MOOG, Vianna. *Bandeirantes e pioneiros*; Paralelo entre duas culturas. Porto Alegre: Globo, 1959.
- NUNAN, David. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso; princípios e procedimentos*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.
- _____. *Discurso e Texto. Formulação e Circulação de Sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- _____. *Terra à vista!*; discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A língua inglesa como instrumento ideológico no Brasil. *Revista de Divulgação Cultural*, n.54, p.26-29, janeiro-março, 1994.
- _____. A língua inglesa aos olhos dos sambistas. *Signótica*, v.7, p.133-145, janeiro-dezembro, 1995a.
- _____. A língua inglesa e a música popular brasileira. In: VIEIRA, Else Ribeiro Pires e BENN-IBLER, Veronika. *Culturas e signos em deslocamento*. Belo horizonte: UFMG, 1995b. p.27-39.
- _____. *Reflexões sobre a ética e pesquisa*. (Manuscrito inédito).
- _____. e PAGANO Adriana Silvina. 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, 2001. p.425-445.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1997.
- _____. Papel da Memória. In: ACHARD, P.; DAVALLON, J.; DURAND, J.L.; PÊCHEUX, M. e ORLANDI, E.P. Papel da Memória. Campinas: Pontes, 1999. p.49-57.
- _____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1988.
- _____. e 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. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, v.23, n.4, p.589-618. 1989.
- _____. *The cultural politics of English as an international language*. London and New York: Longman, 1994.
- PHILLIPSON, Robert. *Linguistic Imperialism*. 3.ed. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- PIERCE, Norton. Toward a pedagogy of possibility in the teaching of English internationally: people's English in Africa. *TESOL Quarterly*, v.33, n.3, p.401-420, September, 1989.
- POSSENTI, Sírio. Metaenunciação: uma questão de interdiscurso e de relevância. In: *Colóquio Latinoamericano de Analistas do Discurso*, 3. 1999a. (mimeo)
- _____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 4.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999b.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Critical Discourse Analysis and its discontents*. Center for Language in Social Life, Working Paper Series: 72. Lancaster University, Pp1-100. 1995.
- _____. *Critical linguistics: some dilemmas and out-standing issues*. 2001. (mimeo)
- _____. National languages as flags of allegiance; or the linguistics that failed us: a close look at the emergent linguistic chauvinism in Brazil. *Language and Politics*, v. 1, n. 1, 2002.
- _____. Of ELT teachers, conscience, and cowardice. *ELT Journal*, v.53, n.3, p.200-216, July 1999.
- _____. The ambivalent role of English in Brazilian politics. *World Englishes*, v.22, n.2, p.91-101, 2003.
- RATINOFF, Luis. The new urban groups: the middle classes. In: LIPSET, Seymour Martin e SOLARI, Aldo. *Elites in Latin America*. New York: Oxford University Press, 1967. p.61-93.
- RUCHKYS, Angélica Alves e ARAÚJO, Maria Aparecida de Oliveira Martins de. 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, 2001. p.207-225.
- SACCONI, Luiz Antonio. *1000 erros de português da atualidade*. 5.ed. Ribeirão Preto, SP: Nossa Editora, 1990. 224p.
- _____. *Não erre mais!*. 23.ed. São Paulo: Atual, 1998.
- SCHMITZ, John Robert. Globalização, a língua inglesa e o Brasil. *Jornal da Unicamp*, p.19, outubro, 2000a.
- _____. Língua Pasteurizada. *Folha de S. Paulo*, Opinião, p.3. 6 de Janeiro de 2000b.
- _____. Uma disputa entre paradigmas em Linguística Aplicada: análise do discurso (linha francesa) contra os modelos interpretativo e empírico-positivista. (Manuscrito inédito).
- 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 Linguística.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15.ed. São Paulo: Ática, 1997.

- TAWNEY, R. H. *Religion and the rise of capitalism*. London: John Murray, Albermarle Street, W, 1936.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- VASSILEVA, Irena. Who am I/who are we in academic writing?. *International Journal of Applied Linguistics*, v.8, n.2, p.163-190, 1998.
- VIEIRA, Else Ribeiro Pires. Beyond the classroom: the macrocontext of EFLT in Brazil. [s.n.t.] (mimeo).
- VIEIRA, Stella M. 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, 2001. p.234.
- VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello (org.) e NOVAIS, Fernando A. (dir.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v.1, cap.7, p.331-385.
- ZACHI, Vanderlei José. Concepções ideológicas do professor de língua inglesa. In: Seminário de Teses em Andamento, 7, Campinas, out./nov., 2001. *Resumos...* Campinas, SP: UNICAMP-IEL, 2001. p.70.

ANEXO 1: Modelo de carta enviada às escolas de inglês pedindo permissão para aplicação dos questionários

Campinas, 07 de novembro de 2001.

À
Coordenadoria da escola
NOME DA ESCOLA

Estamos conduzindo uma pesquisa de mestrado sobre o ensino de inglês como língua estrangeira, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL – UNICAMP), cujo título provisório é *O Discurso Que Constitui O Aluno Brasileiro: Um Desafio Para A Prática Da Pedagogia Crítica*. Tal pesquisa consiste, grosso modo, em analisar o discurso produzido pelos alunos ao se referirem às semelhanças e diferenças entre o Brasil e países de língua inglesa e, conseqüentemente, a relação que os alunos têm com esses países.

Isso posto, vimos pedir sua colaboração no sentido de nos permitir aplicar um questionário – que se encontra anexo – aos alunos dessa escola, sob a promessa de que todos os nomes serão mantidos em sigilo, tanto dos alunos, quanto da escola.

Em breve entraremos em contato novamente para obter uma posição dessa escola quanto à permissão que ora solicitamos. Caso preferirem, podem nos contatar pelo *email* alesartori@yahoo.com ou sartori@iel.unicamp.br, ou ainda pelo telefone (19)3385-3816.

Agradecendo pela atenção, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Alessandra Sartori
Estudante de Mestrado
IEL – UNICAMP
Matrícula 993545

John Robert Schmitz
Orientador

ANEXO 2: Modelo do questionário aplicado aos alunos, acompanhado de uma carta explicativa

INFORMAÇÕES GERAIS

Este questionário é parte de uma pesquisa conduzida no Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP), cujo **OBJETIVO** é coletar opiniões dos alunos sobre aspectos da cultura de língua inglesa em contraposição com aspectos da cultura brasileira. Seu preenchimento não constitui obrigatoriedade, e sim uma colaboração voluntária para a pesquisa científica.

Acrescento que não há relação nenhuma entre a escola em que você estuda e este questionário, sendo ele, portanto, de minha inteira responsabilidade. Ademais, nenhum nome – de alunos e escolas – será mencionado (por motivos éticos), daí o fato de os questionários serem anônimos.

Contando com sua colaboração, agradeço sinceramente.

Alessandra Sartori
Estudante de Mestrado
IEL – UNICAMP
Matrícula 993545



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

QUESTIONÁRIO

Instruções: Este questionário deve ser respondido em português. Caso o espaço destinado às respostas não seja suficiente, continue no verso, colocando o número da pergunta correspondente.

DADOS DEMOGRÁFICOS:

Sexo: () M () F Idade: _____

Nacionalidade: _____
(caso não for brasileiro, especificar o tempo em que vive no Brasil)

ESCOLARIDADE:

Ensino Fundamental:	() Completo () Incompleto () Todo em escola pública () Todo em escola particular () Parte em escola pública, parte em escola particular
Ensino Médio:	() Completo () Incompleto () Todo em escola pública () Todo em escola particular () Parte em escola pública, parte em escola particular
Ensino Superior:	() Completo () Incompleto () Todo em escola pública () Todo em escola particular () Parte em escola pública, parte em escola particular
PÓS-GRADUAÇÃO:	
Especialização:	() Completa () Incompleta
Mestrado:	() Completo () Incompleto
Doutorado:	() Completo () Incompleto

1- Há quanto tempo você estuda inglês?

2- Por que você decidiu estudar inglês?

3- Você vê alguma necessidade em aprender inglês? Justifique sua resposta.

4- Você já visitou outros países (independentemente de a língua falada ser o inglês)? Se sim, qual (quais)?

5- Se você respondeu sim à pergunta anterior, escreva algumas linhas comparando o Brasil e o(s) país(es) visitado(s).

6- Você tem admiração por algum país? Se sim, qual (quais) e por quê?

7- Você considera importante que se discutam, em sala de aula, tópicos relacionados à cultura de um país de língua inglesa quando do aprendizado desta língua?

8- Se você respondeu sim à questão anterior, que países você gostaria de ver discutidos? Por quê?

9- Na sua opinião, que país figura como modelo de inglês padrão, almejado pelos alunos? Por quê?

10- Você se identifica com o país citado na resposta número 9? Sob quais aspectos?

11- Que vantagens você vê do Brasil sobre o país citado na resposta número 9?

12- Que vantagens você vê do país citado na resposta 9 sobre o Brasil?

13- Você acredita que o Brasil seja, em geral, melhor ou pior que o país citado na resposta 9? Justifique sua resposta.

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

15- Você acredita que o governo brasileiro agiria da mesma forma que o americano?
