

COMPREENSÃO AUDITIVA EM LINGUA
ESTRANGEIRA: EFEITO DE
VISUAIS E ATITUDES

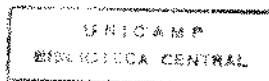
por

Linda Gentry El-Dash

Volume 1
(págs. i a 187)

Tese apresentada ao Departa-
mento de Lingüística do Ins-
tituto de Estudos da Lingua-
gem da Universidade Estadu-
al de Campinas como requisi-
to parcial para obtenção do
título de Doutor em Ciências

CAMPINAS - 1993



Este exemplar é a redação final da tese

defendida por Linda Gentry El-Dash

é aprovada pela Comissão Julgadora

19/08/93

Prof. Dr. John Robert Schmitz - Jr

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me ajudaram durante os anos necessários para esta tese se tornar uma realidade, colaborando de tantas maneiras, desde contribuições substanciais até pequenas manifestações.

Dedico, entretanto, agradecimentos especiais aos seguintes:

Ao Prof. Dr. John Robert Schmitz, pela orientação e pela sua compreensão durante a elaboração desta tese

A Prof^a Dr^a Denise B. Braga e Prof^a Dr^a Marilda Cavalcanti, pela colaboração como membros da Banca no exame de qualificação

A Darshann Wilson e Stephen Musick, os falantes nativos, pela colaboração na gravação das fitas experimentais

A equipe do Centro de Comunicações, especialmente a Irani, pelas gravações e editoração cuidadosas

Ao Departamento de Línguas Vivas e Estrangeiras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pela colaboração na coleta de dados e às professoras Astrid Sgarbieri e Liselotte C. H. Figueiredo pela concessão de suas turmas

Ao Centro de Ensino de Línguas da UNICAMP, pela colaboração na coleta de dados e a todos os professores que concederam as suas turmas

Aos alunos que participaram da pré-testagem e da coleta dos dados do estudo

A Maria Tereza Antônia Pacheco, psicóloga social, pela assistência na análise dos dados de classe sócio-econômica dos sujeitos e pela colaboração na revisão da versão em português

Aos professores do Departamento de Estatística, pelos comentários e orientação estatística valiosos, especialmente ao Prof. Dr. Armando Infante, à Prof^a Dr^a Eugenia Charnet e ao Prof. Dr. Jonathan Biele

Ao Ricardo Figueiredo e à equipe do Centro de Apoio ao Usuário pela introdução ao programa estatístico de SAS e orientação no seu uso

As colegas Prof^a Dr^a JoAnne Busnardo, Prof^a Leonor Lombello, Prof^a Maria da Glória de Moraes e Prof^a Dr^a Maria Cecília Perroni, que colaboraram com a tradução do inglês e revisão da versão em português

Aos colegas e amigos pelo estímulo e apoio constante

E finalmente, aos meus filhos, Shari Anne, Neale Ahmed e Camilla Diane, pela paciência com a qual enfrentaram os sacrifícios necessários durante o tempo de elaboração desta tese

RESUMO

Em anos recentes a compreensão auditiva se mostrou um componente crucial da aquisição de uma língua estrangeira. Na sala de aula, entretanto, os contatos com a língua oral tendem a ser através de fitas em áudio, embora tal prática prive o aprendiz de várias informações normalmente disponíveis num contato autêntico. Esta tese mostra o papel facilitador de dois tipos de visuais que ajudam a suprir essa privação e facilitar assim a compreensão: uma gravura que facilita a ativação de "schemata" apropriados para interpretação "top-down" e imagens em vídeo que, através de movimentos articulatórios e cinéticos, fornecem pistas para interpretação "bottom-up". Os dois tipos melhoraram a compreensão, embora o efeito variasse em função do nível de proficiência do sujeito.

Também investigou-se a estrutura atitudinal em relação aos falantes de inglês e suas culturas subjacentes em universitários brasileiros, assim como a estrutura atitudinal dos propósitos para o estudo de tal idioma. Os fatores de propósitos revelam componentes de instrumentalidade, integração, realidade, prazer, acesso a informações e de valorização intrínseca da língua, contudo, a interpretação de várias atividades em relação a tais fatores varia dependendo do pertencimento a subgrupos relacionados com sexo, idade, área de estudo, classe sócio-econômico e situação escolar. Alguns desses fatores se mostraram correlacionados num nível significativo com o desempenho na compreensão e a proficiência do aprendiz.

SUMMARY

In recent years listening comprehension has emerged as a crucial component of language acquisition, and this has led to its increasing importance in the foreign language classroom. Contact with the oral language has often been limited to audio tapes, however. The language learner thus not only has to contend with a limited linguistic system, but he/she is also deprived of various types of information normally available in genuine communicational contacts. The present dissertation was designed to investigate the potentially facilitative role of visuals in the comprehension of a foreign language. Two types of visuals were investigated: a picture serving to facilitate activation of appropriate schemata related to the listening situation and enhance top-down processing, and video images supplementing the linguistic information with articulatory and kinesthetic movements of the speakers, thus providing more clues for bottom-up processing. Both types of visual were found to enhance comprehension, although the effect of the treatment varied, depending on the proficiency level of the student and the type of information elicited (organization of the conversation).

This dissertation also investigated the attitude structure of Brazilian university students. Factor analyses identified underlying attitude components and reasons for studying English. The latter included the practical resolution of problems, linguistic awareness, personal interaction and cultural approximation, a view of the Brazilian reality, pleasure, and information access. Various activities are interpreted differently with regard to these factors, however, depending on respondent sex, age, area of study, social class, university of study, and educational status (whether undergraduate or graduate student). Thus both men and women feel English is important for travel abroad as a tourist, but what is important for the men is the need to accomplish things with the language, whereas the women tend to perceive the pleasurable aspects of English in travel; reading literature is seen as cultural approximation by the women, but as pleasure by the men. On the other hand, the students of humanities consider information to include what is obtained through the mass media and technical literature, whereas for the science students it involves the results of professional contacts and international scientific meetings; the comprehension of mass media presentations is considered pleasure, and reading newspapers and magazines involves the practical use of English to get things done.

A correlational analysis also showed that certain aspects of attitudes are much more closely correlated to listening performance and proficiency than others. Embarrassment at having to produce the foreign language was seen to be the aspect most highly correlated (negatively) with listening comprehension performance, whereas both embarrassment and the willingness to seek opportunities to hear English spoken correlate at approximately equal levels with proficiency. These results point to the adoption of a less stressful methodology in the foreign language classroom decreasing the emphasis on language production and providing satisfactory contacts with the language.

INDICE GERAL

Volume 1

	Página
Agradecimentos	i
Resumo	ii
Summary	iii
Índice Geral	iv
Índice de Tabelas	vi
Índice de Figuras	xvii
 1. INTRODUÇÃO	 1
2. COMPREENSÃO AUDITIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS	7
2.1. As Influências da Linguística	9
2.2. A Contribuição da Psicologia	20
2.3. A Relevância da Compreensão Auditiva no Ensino de Língua Estrangeira	46
3. O EXPERIMENTO E AS VARIÁVEIS EXPERIMENTAIS	66
3.1. O Experimento	68
3.2. As Variáveis Experimentais	72
3.2.1. A Compreensão Auditiva	72
3.2.2. Os Recursos Visuais na Compreensão	107
3.2.3. A Avaliação da Proficiência	125
3.2.4. A Motivação e as Atitudes	131
4. MATERIAIS E METODOS	145
4.1. Sujeitos	146
4.2. Materiais	154
4.2.1. Instrumento de Avaliação da Compreensão	154
4.2.2. Diferenças Individuais	169
4.3. Procedimentos	175
4.4. Análises Estatísticas	177
4.4.1. Análise da Compreensão	180
4.4.2. Diferenças Individuais	182

Volume 2

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	188
5.1. Efeito de Visuais no Desempenho Auditivo	190
5.1.1. Efeito de Visuais na Compreensão em Geral	190
5.1.2. Efeitos das Variáveis Sócio-pessoais Evidentes	202
5.1.3. Efeito da Proficiência na Compreensão	217

5.2.	Análise do Questionário sobre Atitudes e Propósitos para o Estudo de Inglês	235
5.2.1.	Atitudes	235
5.2.2.	Percepção da importância de finalidades através de estudo de inglês	333
5.3.	Correlação entre os Fatores Atitudinais e de Propósitos e a compreensão e entre os mesmos e a proficiência	372
5.3.1.	Coeficientes de Correlação com a Compreensão	374
5.3.2.	Coeficientes de Correlação com respeito à Proficiência	396
6.	CONCLUSÕES	411
	Apêndices	418
	Apêndice 1: Diálogos	
	Apêndice 2: Questionário de compreensão	
	Apêndice 3: Teste cloze	
	Apêndice 4: Questionário de atitudes e propósitos	
	Apêndice 5: Fatores previstos	
	Apêndice 6: Análise fatorial de atitudes	
	Apêndice 7: Análise de correlação	
	Apêndice 8: Análise fatorial de propósitos	
	Apêndice 9: Análises fatoriais de propósitos dos subgrupos	
	Bibliografia	471

INDICE DE TABELAS

Tabela 2.1 Comparação de várias metodologias de ensino incluindo tipo de linguagem enfocada e papel da compreensão auditiva	48
Tabela 3.1 Distribuição dos sujeitos por ordem de tratamento	72
Tabela 3.2 Exemplos de processos de restauração da língua na resolução da fala	79
Tabela 3.3 Resumo de teses pesquisando o efeito de visuais na compreensão auditiva de língua estrangeira	116
Tabela 4.1 Classificação dos sujeitos por semestre e universidade de estudo	147
Tabela 4.2 Classificação dos sujeitos por área de estudo	149
Tabela 4.3 Classificação dos sujeitos por idade e sexo	150
Tabela 4.4 Classificação dos sujeitos por idade e classe social	151
Tabela 4.5 Modificação da escala Hutchinson para a classificação de classe socio-econômica	152
Tabela 4.6 Classificação do nível de escolaridade dos pais	153
Tabela 4.7 Classificação dos sujeitos por nível de proficiência	182
Tabela 4.8 Efeito do nível de proficiência na compreensão	183
Tabela 4.9 Teste de Scheffé para apurar diferenças estatisticamente significativas entre médias de compreensão por nível de proficiência	183
Tabela 4.10 Variáveis moderadores apurados	184
Tabela 5.1 Efeito de tratamento e ordem de apresentação na compreensão (Todos os sujeitos)	191
Tabela 5.2. Efeito de ordem e tratamento na compreensão	192

Tabela 5.3. Teste de Scheffé para apurar diferenças estatisticamente significativas entre médias de efeito de tratamento e ordem de apresentação na compreensão (Todos os sujeitos)	192
Tabela 5.4. Efeito de tratamento e ordem de apresentação na identificação de atividade e problema (Todos os sujeitos)	196
Tabela 5.5. Efeito de tratamento e ordem de apresentação na identificação de atividade e problema	197
Tabela 5.6. Teste de Scheffé para identificação de atividade (Todos os sujeitos)	198
Tabela 5.7. Teste de Scheffé para identificação de problema (Todos os sujeitos)	199
Tabela 5.8. Efeito de tratamento e ordem de apresentação no nível de proficiência dos sujeitos	203
Tabela 5.9. Efeito de tratamento e ordem de apresentação na compreensão por nível de proficiência	203
Tabela 5.10. Teste de Scheffé de diferenças estatisticamente significativas entre as médias para efeito de tratamento na compreensão por nível de proficiência	204
Tabela 5.11. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias para o efeito da ordem de apresentação na compreensão por nível de proficiência	204
Tabela 5.12. Efeito do nível de proficiência na identificação de atividade	205
Tabela 5.13. Efeito do nível de proficiência na identificação de problema	206
Tabela 5.14. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias para identificação de atividade por nível de proficiência	207
Tabela 5.15. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias para identificação de problema por nível de proficiência	209

Tabela 5.16. Efeito de tratamento e ordem de apresentação na identificação de atividade por nível de proficiência dos sujeitos	213
Tabela 5.17. Efeito de tratamento e ordem de apresentação na identificação de atividade	215
Tabela 5.18. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias para efeito de tratamento na identificação de atividade por nível de proficiência	219
Tabela 5.19. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias para efeito de ordem de apresentação na identificação de atividade por nível de proficiência	220
Tabela 5.20. Efeito de tratamento e ordem de apresentação na identificação de problema por nível de proficiência	221
Tabela 5.21. Efeito de tratamento e ordem de apresentação na identificação de problema por nível de proficiência	222
Tabela 5.22. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias para tratamento na identificação de problema por nível de proficiência	223
Tabela 5.23 Existência de efeitos dos variáveis sócio-pessoais nos resultados da compreensão auditiva	223
Tabela 5.24 Resultados de teste de Scheffe para diferenças estatisticamente significativas entre médias para efeito da classe sócio-econômica na compreensão auditiva	224
Tabela 5.25 Resultados de teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias para efeito da idade na compreensão auditiva	224
Tabela 5.26 Resultados de teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias para efeito da universidade na compreensão auditiva	226

Tabela 5.27 Distribuição dos sujeitos por idade, universidade e classe sócio-econômica	227
Tabela 5.28 Distribuição dos sujeitos por idade, area de estudo, situação escolar e sexo	228
Tabela 5.29 Efeito de classe sócio-econômica, situação escolar e universidade	229
Tabela 5.30 Existência de interação entre os efeitos do tratamento visual e das variáveis sócio-pessoais	230
Tabela 5.31 Existência de interação entre os efeitos do tratamento visual e das variáveis sócio-pessoais na identificação de atividade	231
Tabela 5.32 Existência de interação entre os efeitos do tratamento visual e das variáveis sócio-pessoais na identificação de problema	232
Tabela 5.33 Resultados da análise fatorial: fatores de propósitos	235
Tabela 5.34. Existência de efeitos estatisticamente significativas para variável dependente: LEARNLNG	279
Tabela 5.35. Teste de Scheffé para diferença estatisticamente significativa entre médias em atitudes face à aprendizagem de línguas por nível de proficiência	279
Tabela 5.36. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação com aprendizagem de línguas por área de estudo	280
Tabela 5.37. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação com aprendizagem de línguas por universidade	280
Tabela 5.38. Existencia de efeitos significativos no variável dependente: AMBRCULT	282
Tabela 5.39. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias	

em relação a opiniões sobre americanos e ingleses e suas culturas por sexo	283
Tabela 5.40. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a opiniões sobre americanos e ingleses e suas culturas por área de estudo	283
Tabela 5.41. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a opiniões sobre americanos e ingleses e suas culturas por universidade	283
Tabela 5.42. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação ao variável dependente: ATTRACT	284
Tabela 5.43. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a atração para com o mundo de fala inglesa por universidade	285
Tabela 5.44. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação ao variável dependente: ENVY	286
Tabela 5.45. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a sentimentos de deslumbramento por área de estudo	286
Tabela 5.46. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação ao variável dependente: OTH_SUBJ	288
Tabela 5.47. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância relativa de outras matérias por sexo	288
Tabela 5.48. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância relativa de outras matérias por área de estudo	289
Tabela 5.49. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância relativa de outras matérias por universidade	289

Tabela 5.50. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação ao variável dependente: NINT_FOR	290
Tabela 5.51. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a falta de interesse em estrangeiros por idade	291
Tabela 5.52. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação ao variável dependente: ENGL_NS	292
Tabela 5.53. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação ao desejo de saber inglês tão bem como um falante nativo por área de estudo	292
Tabela 5.54. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação ao desejo de saber inglês tão bem como um falante nativo por universidade	293
Tabela 5.55. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação ao variável dependente: PERD_TMP	294
Tabela 5.56. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação ao variável dependente: PERS_IMP	295
Tabela 5.57. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância pessoal do estudo de inglês por nível de proficiência	296
Tabela 5.58. Existência de efeitos estatisticamente significativas em relação ao variável dependente: WORLDCON	297
Tabela 5.59. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a importância de contatos com o mundo por sexo	298
Tabela 5.60. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância de contatos com o mundo por área de estudo	299
Tabela 5.61. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significantes entre médias	

em relação à importância de contatos com o mundo por universidade	299
Tabela 5.62. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância de contatos com o mundo por situação escolar	299
Tabela 5.63. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação ao variável dependente: ENGLJOB	301
Tabela 5.64. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativos entre médias em relação à importância do inglês para finalidades de emprego por área de estudo	301
Tabela 5.65. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativos entre médias em relação à importância do inglês para finalidades de emprego por universidade	302
Tabela 5.66. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação ao variável dependente: INFORM	303
Tabela 5.67. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação ao valor informativo de inglês por área de estudo	303
Tabela 5.68. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação ao valor informativo de inglês por universidade	304
Tabela 5.69. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação ao variável dependente: READING	305
Tabela 5.70. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância de leitura por nível de compreensão	305
Tabela 5.71. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação ao variável dependente: LISTEN	307
Tabela 5.72. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias	

em relação à importância de ouvir inglês por nível de compreensão	307
Tabela 5.73. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância de ouvir inglês por nível de compreensão	308
Tabela 5.74. Existência de efeitos estatisticamente significativas em relação com o variável dependente: EFFORT	309
Tabela 5.75. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a disposição a exercer esforço por sexo	310
Tabela 5.76. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a disposição a exercer esforço por área de estudo	310
Tabela 5.77. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a disposição a exercer esforço por universidade	311
Tabela 5.78. Existência de efeitos estatisticamente significativas em relação ao variável dependente: ANOMIE	312
Tabela 5.79. Existência de efeitos estatisticamente significativas em relação ao variável dependente: EMBARRAS	314
Tabela 5.80. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação ao desejo de perfeição por nível de proficiência	314
Tabela 5.81. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação ao desejo de perfeição por nível de compreensão	315
Tabela 5.82. Existência de efeitos estatisticamente significativas em relação ao variável dependente: NOPERFEC	316
Tabela 5.83. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias	

em relação à falta de importância de perfeição por sexo	316
Tabela 5.84. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação ao variável dependente: DIF_STUD	318
Tabela 5.85. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a dificuldade nos estudos por nível de proficiência	318
Tabela 5.86. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a dificuldade nos estudos por universidade	319
Tabela 5.87. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação ao variável dependente: FRIENDS	320
Tabela 5.88. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à opinião de amigos por área de estudo	320
Tabela 5.89. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à opinião de amigos por universidade	321
Tabela 5.90. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação ao variável dependente: FAMILY	321
Tabela 5.91. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à influência da família por nível de compreensão	322
Tabela 5.92. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à influência da família por nível de proficiência	323
Tabela 5.93. Teste de Scheffé de diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à influência da família por idade	324
Tabela 5.94. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias	

em relação à influência da família por área de estudo	324
Tabela 5.95. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à influência da família por universidade	324
Tabela 5.96. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à influência da família por classe social	325
Tabela 5.97. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação ao variável dependente: PORTLANG	326
Tabela 5.98. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação ao valor do português e a sua cultura por universidade	326
Tabela 5.99. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação ao variável dependente: PROTECT	327
Tabela 5.100. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a atitudes auto-protetivas por sexo	327
Tabela 5.101. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a atitudes auto-protetivas por universidade	328
Tabela 5.102. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação ao variável dependente: PORT_JOB	329
Tabela 5.103. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação ao valor do português para finalidades de emprego por idade	329
Tabela 5.104. Existência de sub-subgrupos estatisticamente distintos dentro dos subgrupos da amostra	331
Tabela 5.105. Resultados na análise fatorial dos propósitos	334

Tabela 5.106. Médias para membros dos subgrupos	338
Tabela 5.107. Existência de diferenças significativas em relação ao sexo, área de estudo e universidade dos sujeitos	343
Tabela 5.108. Coeficientes de correlação entre compreensão auditiva e fatores atitudinais e de propósitos	375
Tabela 5.109. Coeficientes de correlação entre proficiência e fatores atitudinais e de propósitos	398
Tabela 5.110. Resumo dos resultados indicando existência de subgrupos estatisticamente distintos e ligando fatores atitudinais e de propósitos a compreensão e proficiência	408

INDICE DE FIGURAS

Figura 4.1 Gravura do Tratamento P	167
Figura 5.1 Interação de efeito de tratamento e ordem de apresentação	193
Figura 5.2 Interação de efeito de tratamento e ordem de apresentação na identificação de atividade	198
Figura 5.3 Interação de efeito de tratamento e ordem de apresentação na identificação de problema	200
Figura 5.4 Interação de tratamento e ordem de apresentação para sujeitos de proficiência baixa	210
Figura 5.5 Interação entre efeito do tratamento visual e da classe sócio-econômica	211
Figura 5.6 Interação entre efeito do tratamento visual e da idade	212
Figura 5.7 Interação entre efeito do tratamento visual e da área de estudo	213
Figura 5.8 Interação entre efeito do tratamento visual e classe sócio-econômica em relação à identificação da atividade	214
Figura 5.9 Interação entre efeito do tratamento visual e sexo em relação à identificação da atividade	214
Figura 5.10 Interação entre efeito do tratamento visual e área de estudo em relação à identificação da atividade	216
Figura 5.11 Interação entre efeito do tratamento visual e classe sócio-econômica em relação à identificação do problema	216
Figura 5.12 Interação entre efeito do tratamento visual e idade em relação à identificação do problema	217
Figura 5.13 Interação entre efeito do tratamento visual e área de estudo em relação à identificação do problema	225

Figura 5.14 Gráfico típico mostrando definição dos fatores I e V	241
Figura 5.15 Gráfico típico mostrando definição dos fatores II e VI	242
Figura 5.16 Gráfico mostrando falta de definição dos fatores VI e XV	243

CAPÍTULO 1
INTRODUÇÃO

1.0 INTRODUÇÃO

Durante muitos anos, a compreensão auditiva como uma habilidade lingüística não recebeu tanta atenção quanto as outras habilidades. Até recentemente, ela foi vista como uma habilidade passiva ou receptiva que se domina através da mera exposição à língua oral. No entanto, ultimamente, tem sido considerada extremamente importante. Vários autores (Rivers e Temperley, 1978; Morley, 1984; Devine, 1978) apontam que 45-50% do tempo de um participante numa conversa consiste na audição. Além disso, a difusão da mídia eletrônica na sociedade levou a uma situação onde "we have slowly but emphatically shifted our means of communication from the printed word to images and sounds, from books to television, movies, radio and recordings. Instead of reading today, most of us prefer to look and listen."¹ (Freedman, apud Dunkel, op.cit.: 450). Se aceitarmos a importância da interação interpessoal dentro de um país de ouvintes, como nos Estados Unidos e muitos outros do mundo industrializado de hoje (Wolvin e Coakley, 1988; Dunkel, 1991), destaca-se a necessidade da proficiência na habilidade da compreensão auditiva.

Muitas metodologias modernas para o ensino de línguas enfatizam a importância da compreensão auditiva, uma vez que a língua ouvida precisa ser compreendida ou interpretada. Muitos

¹ Um levantamento pela A.C. Nielsen Company em 1985 estimou que entre as idades de 2 a 18, a pessoa mediana passará quase 50% mais de seu tempo na frente da televisão do que na escola (Apud Dunkel, 1991). Além disso, é indicado que mais de 50% do contato com a linguagem na escola também é com a língua oral (Witt, apud Devine, 1978).

profissionais também enfatizam a importância da autenticidade do insumo e sugerem o uso de gravações em áudio para poder fornecer uma variedade grande de estímulos lingüísticos para o aprendiz, uma vez que o mesmo poderá precisar interagir com falantes bastante variados e com sotaques e/ou estilos e registros bem diferentes no mundo real (Joiner, 1984; Whertritt, 1979; Rivers e Temperley, op.cit.; Brown, 1977).

Embora tais gravações em áudio possam favorecer "contatos" com uma larga gama de falantes, elas não apresentam, entretanto, nenhum tipo de contexto para facilitar a compreensão, e muitas vezes criam dificuldades de entendimento mesmo para um falante nativo (Brown e Yule, 1983; Ur, 1984). Ao se envolver em uma comunicação autêntica, o ouvinte não se limita exclusivamente aos estímulos auditivos. Na verdade, esses não ocorrem isoladamente, mas vêm acompanhados por estímulos variados de natureza visual, tais como gestos, movimentos dos lábios, etc., assim como pelo conhecimento que o ouvinte tem sobre a situação e o mundo. A presença de tais informações extra-lingüísticas facilita a compreensão da mensagem ao fornecer informações adicionais, como ocorre na situação normal de conversação face-a-face.

Existe outro tipo de estímulo visual, que faz uma contribuição ilustrativa. O uso de uma gravura ou "realia" pode ajudar a esclarecer o significado de palavras ou conceitos desconhecidos e tornar o insumo lingüístico mais compreensível. As gravuras também servem como "advance organizers", ajudando o

ouvinte a organizar a atividade de audição que o possibilite formular hipóteses mais viáveis para predizer o resto da conversa. Nesta função, os visuais esclarecem até certo ponto o tópico ou conteúdo de uma conversação.

A importância do aspecto visual para tornar a língua compreensível foi proposta por vários autores, mas a maioria das pesquisas estudaram só este tipo ilustrativo (Bright, 1982; Mueller, 1979, 1980; Omaggio, 1979; Dwyer²; Arndt e Pesch, 1984; Sardinha, 1991). Além disso, muitos dos estudos investigaram a compreensão de falantes nativos. Esta tese pretende investigar a importância relativa dos dois tipos de visual (ilustrativo e paralingüístico) na compreensão de uma língua estrangeira--o inglês no Brasil.

Uma das hipóteses nulas que se testará é a de que não há nenhuma diferença na compreensão, em universitários brasileiros, de uma conversa entre falantes nativos de inglês, apresentada através de uma gravação de áudio e uma acompanhada por imagens em vídeo, em que se evidenciam gestos, movimentos dos lábios, expressões faciais, etc. Uma segunda hipótese nula a ser averiguada é a de que não há diferença entre uma apresentação de uma conversa acompanhada por imagens em vídeo e uma acompanhada por uma gravura que sugere o tópico da conversa. A terceira

² Dwyer escreveu mais de 30 artigos em um período de uns 12 anos sobre os efeitos de vários aspectos de visuais na compreensão. Uma lista parcial desses artigos encontra-se na bibliografia.

hipótese nula na investigação é que não há diferença entre os dois tipos de visual.

Além do estudo propriamente dito sobre os efeitos da presença e do tipo de visual, esta pesquisa investigará também os efeitos de algumas variáveis moderadoras. Apurar-se-ão aspectos sócio-pessoais relativamente objetivos dos sujeitos como idade, sexo, classe social, condição escolar e universidade, e também aspectos mais subjetivos como proficiência em inglês, atitudes no que diz respeito ao inglês e seus falantes e aos objetivos por eles pretendidos para o estudo do inglês.

Este trabalho contém seis capítulos. O primeiro é esta introdução. O segundo traça as mudanças nas áreas da lingüística e da psicologia que influenciaram o ensino de línguas estrangeiras em geral e o da compreensão auditiva em particular. O terceiro capítulo apresenta uma revisão da literatura em relação à variável dependente de compreensão auditiva e à variável independente de visuais; uma revisão da literatura da avaliação de proficiência e do estudo de atitudes e motivação conclui o capítulo. O quarto capítulo expõe os materiais do experimento (os sujeitos e os instrumentos), e os métodos experimentais e estatísticos. O quinto capítulo apresenta e examina os resultados do estudo. Apresenta, em primeiro lugar, os resultados do estudo principal sobre o efeito da presença e do tipo de visual no desempenho da tarefa de compreensão auditiva; em segundo, discute os resultados da análise do questionário

sobre atitudes, explorando a existência de subgrupos que complicam a realização do objetivo inicial do estabelecimento de inter-relações entre atitudes e a compreensão auditiva. O último capítulo apresenta as conclusões.

CAPÍTULO 2
COMPREENSÃO AUDITIVA:
ASPECTOS HISTÓRICOS

2.0 COMPREENSÃO AUDITIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS

Este capítulo fornece a justificativa para o estudo da compreensão auditiva. É dividido em três partes. A primeira traça o papel da compreensão auditiva dentro da história da lingüística; a segunda explora o papel da mesma na psicologia e a última examina as mudanças do papel da compreensão auditiva no ensino de línguas.

Houve, em anos recentes, um interesse intenso na compreensão auditiva devido a uma atenção crescente em relação ao papel crítico que ela exerce na aquisição da linguagem. Na última década, houve um acúmulo de evidências da importância da mesma e muitas metodologias para o ensino de uma segunda língua ou língua estrangeira passaram a enfatizá-la. Durante anos, entretanto, a importância da compreensão auditiva na sala de aula de língua estrangeira foi basicamente negligenciada. A combinação dos desenvolvimentos nas áreas de lingüística e psicologia, como também na pedagogia de ensino de línguas levou às mudanças drásticas observadas. Em vez de a compreensão auditiva ser considerada um resultado natural de exposição a uma língua, foi promovida para um papel central no processo de aquisição/aprendizagem.

As mudanças observadas no ensino de línguas são ligadas direta ou indiretamente às mudanças na maneira pela qual respondemos a certas questões sobre linguagem: O que é linguagem? O que está envolvido ao se usar uma língua? Como é que adquirimos uma língua? Por que precisamos saber falá-la? Como melhor atingir tal meta? Como aprendemos em geral? Muitas vezes a mudança foi mais de ênfase ou foco, mas tais modificações podem ter efeitos muito difundidos. O vai-vem da relevância de tais questões teóricas na área da lingüística sobre o que é a linguagem e como ela funciona, assim como na área da psicologia sobre a natureza da mente e sobre como aprendemos, permeia a pedagogia do ensino de línguas em geral, e a atitude face à compreensão auditiva. Neste capítulo, serão exploradas algumas das mudanças que surgiram nessas áreas e os seus reflexos no ensino da compreensão auditiva.

2.1. As Influências da Lingüística

Muitas vezes a lingüística é vista como a fonte de informações sobre a natureza da linguagem. Ela geralmente objetiva elaborar teorias que expliquem o fenômeno da linguagem a partir de descrições variadas da mesma. Tais descrições geralmente focalizam o código da linguagem, i.e., as formas que são usadas sistematicamente para transmitir significados entre os indivíduos que compartilham o mesmo sistema. As mesmas são

também freqüentemente utilizadas para determinar o currículo da aula de línguas.

Desde Saussure ([1916]/1973: 12), a linguagem é definida como "a system of signs in which the only essential thing is the union of meaning and sound images". Essa visão de linguagem como um sistema subjaz a maior parte das investigações lingüísticas até hoje. Os lingüistas se preocupam em descrever os princípios e a organização subjacentes a esse sistema. Existem, entretanto, vários níveis a serem considerados. Durante as décadas de 40 e 50, por exemplo, a linguagem foi considerada como comportamento oral "patterned"¹ (padronizado) e os lingüistas estruturais da

¹ Esta tese foi escrita em inglês, que é a língua materna da autora e a língua da maior parte da literatura relevante. Devido a exigências burocráticas, entretanto, precisou ser traduzida para o português para apresentação, e isto resultou em sérios problemas em terminologia. Por várias razões não se achava uma tradução boa para aproximadamente 70 palavras e/ou frases desta tese, e as mesmas foram mantidas como "estrangeirismos" (Rodrigues, 1992:100) ou "empréstimos" (Aubert, 1992: 84). Aubert aponta que existem sensíveis lacunas na descrição do uso nos materiais terminológicos, o que prejudica o exercício adequado na tarefa de tradução entre determinados pares de línguas e afirma que "em uma relação lingüística, cultural, tecnológica, econômica e política entre duas partes em que as correlações de forças pendem claramente em favor de uma delas, é nítida a possibilidade maior de 'dizer' a alteridade da parte mais forte dentro do contexto lingüístico-cultural da parte mais fraca.... Esse fato manifesta-se, por exemplo, na utilização relativamente comum de empréstimos (isto é, de termos mantidos em sua forma lingüística original) na tradução técnica do inglês para o português, como substitutivo aceitável, para o usuário final do texto traduzido, do equivalente vernáculo, desconhecido ou, mesmo, inexistente" (Ibid.: 84). Hoof (Apud Aubert, *op.cit.*) coloca que diante das lacunas e informações desencontradas, o tradutor muitas vezes vê-se compelido à improvisação e à produção de uma 'interlíngua' terminológica. "A ausência de estudos terminológicos descritivos e sistematizadores em número e grau de confiabilidade suficientes torna o tradutor um fator--involuntário embora--de incremento da situação caótica, da proliferação desordenada das terminologias" (Ibid.: 84-85). Apesar da discrepância em terminologia entre Rodrigues e Aubert sobre o termo para um vocábulo adaptado de uma língua estrangeira em sua forma original ("estrangeirismo" para a primeira e "empréstimo" para o último), os dois apoiam a aceitação de tais adaptações para suprir necessidades na tradução, especialmente "no tocante aos empréstimos terminológicos por ocasião da transferência de tecnologia, inegavelmente necessária em nossos dias" (Rodrigues, *op.cit.*:109). Ela ainda aponta que "...num primeiro momento (quando ainda não houve tempo hábil para a adaptação do termo estrangeiro), é a necessidade que possibilita a introdução do estrangeirismo ou empréstimo em dada língua, mas que, num segundo momento, é a ousadia dos tradutores terminólogos, geralmente trabalhando em conjunto em comissões nacionais, que deve concretizar uma tradução literal (decalque) ou não literal (paráfrase, neologismo) desses estrangeirismos e empréstimos." Embora a autora se referisse ao francês, onde existem tais comissões nacionais preocupadas com a questão ideológica e cultural, "uma língua não pode tomar de empréstimo elementos de outra

época se preocuparam especialmente com os "patterns" (regularidades) dos sistemas fonológicos e gramaticais da linguagem real como entidade empírica. Esses lingüistas não se interessaram pelas regras prescritas ou normativas, mas sim pelo comportamento real. Muitos desses lingüistas também foram missionários que se preocuparam em traduzir a Bíblia para poder "difundir a palavra de Deus" e assim se interessaram por línguas para as quais não existia um sistema de escrita. As suas descrições conseqüentemente incluíram línguas basicamente desconhecidas, tais como algumas da África e dos índios da América do Norte. O interesse pela linguagem não escrita, entretanto, levou ao reconhecimento da importância da linguagem falada e à posição teórica de que a linguagem é a fala. Apesar da ênfase na forma falada da linguagem, porém, os "patterns" (estruturas) da língua escrita formal serviam como norma para línguas como o inglês que tinham normas escritas.

Esses cientistas consideraram a linguagem como subsistemas hierárquicos de regras, e tal divisão levou a uma ênfase nos componentes distintos de linguagem, tal como fonologia, morfologia e sintaxe em separado. Na fonologia, a preocupação ficou com a identificação das distinções fonológicas que

sem perder sua identidade, a menos que o faça reinterpretando-os, adaptando-os à sua própria estrutura" (Mattoso Câmara, *apud* Rodrigues, *op.cit.*: 109).) De qualquer forma, não cabia à autora desta tese, uma estrangeira, criar tais termos para a língua portuguesa. Para tentar evitar uma contribuição para a "proliferação desordenada das terminologias", julgou-se melhor manter a maioria dos termos na forma original do inglês, seguido (na primeira ocorrência) por uma explicação em português. Ao achar termos aproximadamente equivalentes em português, entretanto, utilizaram-se os mesmos, seguido pelo equivalente do inglês entre parênteses.

assinalam uma diferença no significado (diferenças fonêmicas em vez de fonéticas). A ênfase nas unidades mínimas se estendeu para a sintaxe, onde a sentença foi considerada como unidade básica. Estudou-se a distribuição dos elementos dentro dessas unidades. A ênfase então estava na descrição das estruturas subjacentes à linguagem, e uma vez que o enfoque estava nas unidades mínimas, as mesmas eram isoladas para estudo. O resultado de tal orientação foi a preocupação central com representações e falas idealizadas, com muito pouca ênfase no significado específico comunicado pelas estruturas. Apesar da importância dada à fala, entretanto, o papel da audição foi minimizado, já que o interesse na oralidade se limitava basicamente à pronúncia.

Nos anos sessenta, surgiu a lingüística transformacional, que reconhecia a complexidade enorme da linguagem humana e introduzia uma abordagem mais racionalista sobre o que é aceito como um objeto legítimo de estudo. As idéias de Chomsky estimularam a revolução teórica na lingüística com as suas afirmações de que a linguagem é um fenômeno mental e que a aquisição da linguagem é um processo criativo que envolve atividade racional cognitiva em vez de mera formação de hábitos. Os transformacionalistas também chegaram à conclusão de que a linguagem é inata e que a aquisição de línguas maternas por crianças até a idade de uns seis anos é um fenômeno universal. A universalidade de tal fenômeno sugeriu uma habilidade genética

para com a aquisição de linguagem e houve o começo de uma busca para os universais envolvidos. Descrições da distribuição não deram conta de todos os aspectos importantes da linguagem, tal como o fato de o falante poder criar novas falas espontaneamente através do uso de regras internalizadas.

A maioria dos enunciados são de fato ocorrências novas, embora o número infinito de sentenças que possa ser produzido contasse só com um número finito de regras. O comportamento lingüístico geralmente envolve inovações, formação de sentenças e combinações novas baseadas em regras de grande astúcia e complexidade (Chomsky, 1966).

"Repetition of fixed phrases is a rarity; it is only under exceptional and quite uninteresting circumstances that one can seriously consider how "situational context" determines what is said, even in probabilistic terms. (*Ibid*: 237).

A preocupação do lingüista se concentrava nestas regras internalizadas pelo falante nativo, um conhecimento tácito sobre a língua materna que possibilita a ele perceber quando um enunciado é ou não é gramatical, mesmo sem saber por quê. Tais regras inconscientes possibilitam a ele produzir ou gerar um número infinito de sentenças ou enunciados, seja na forma falada ou escrita. Assim, em vez de partir de uma análise das unidades empíricas mínimas ou sons (a fonética e a fonêmica), Chomsky começou pelo enunciado idealizado, considerando a sua composição ou formação através de um sistema de regras, num procedimento parecido com o do falante nativo. De novo, entretanto, a ênfase ficava na produção de frases, e não na sua compreensão.

Entretanto, descrições de enunciados empíricos não são suficientes. Tais descrições são entidades estáticas, enquanto a sintaxe das línguas envolve modificações ou mudanças e manipulação segundo regras previsíveis ou pelo menos recuperáveis. O enfoque na pesquisa assim se deslocou de uma descrição da distribuição dos elementos de uma sentença para a formulação de regras sintáticas e fonológicas pelo falante/ouvinte nativo da língua, ou pelo menos uma formulação possível, que pudesse dar conta dos enunciados gramaticais (empíricos ou intuídos) e impedir as falas não-gramaticais. A ênfase estava na representação idealizada da linguagem na mente. Isto levou à distinção entre o que existe na mente (competência), e o que é realmente produzido (desempenho). As falas "não-gramaticais" produzidas não eram levadas em conta porque eram "erros"; assim sendo, se colocavam fora dos interesses dos lingüistas gerativistas. Tal posicionamento, entretanto, isolou os problemas do aprendiz de línguas. Surgiram com isso na área de lingüística aplicada as pesquisas sobre "interlínguas", para tentar entender a sistematicidade na produção de tais indivíduos. Pressupondo que o processo de aquisição da língua envolve criatividade e análise, muitos dos desvios do "correto" ou das formas do falante nativo mostram assim que o aprendiz está tentando analisar a nova língua, mesmo sem ter formulado ainda hipóteses adequadas.

Durante as décadas 70 e 80, a ênfase se deslocou do nível da sentença idealizada em isolamento para o nível de enunciados no discurso. Vista como uma forma de interação social, a linguagem é influenciada pelas intenções dos participantes na comunicação. Os enunciados da linguagem não são produzidos num vácuo, e a linguagem não é uma entidade mental isolada; é uma ferramenta social que reflete e modifica o contexto do uso. Assim, a concepção da linguagem se tornou um sistema dinâmico usado para a construção, transmissão e recepção de significados.

Uma vez reconhecida a importância do significado, os lingüistas passaram a atribuir um papel sempre maior ao aspecto semântico nas suas descrições. Em Chomsky (1965) já se incluiu um componente semântico (embora funcionando só depois das transformações); hoje em dia muitos lingüistas enfatizam ainda mais a importância deste componente.

Uma vez reconhecida a importância da linguagem a ser produzida durante a interação social, tal fato começou a ser levado em consideração nos estudos lingüísticos. Se é importante saber o que a linguagem é, também é importante saber para quê é usada. A interação social freqüentemente envolve a negociação de significado. Além disso, vários autores apontaram que uma participação efetiva na sociedade exige mais conhecimento do indivíduo de que mera competência lingüística. (Schmidt e Richards, 1985; Goffman, 1976; Hymes, 1968). Existem também regras de "conversação", refletindo como se utiliza a linguagem.

Baseados em transcrições de conversas reais, pesquisadores identificaram uma variedade de aspectos da gerenciação e manutenção das relações sociais através de regras de conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; Goffman, op.cit.).

Não se pode isolar a linguagem do contexto no qual é produzida. Como apontam Ellis e Roberts (1987), o contexto ou situação no qual um aprendiz tenta se comunicar influenciaria o seu desempenho. A linguagem sofre influências de vários aspectos do contexto, incluindo a pessoa com quem se está interagindo. Os interlocutores compartilham vários pressupostos (embora dificilmente se estabeleça o que é que é compartilhado). Indivíduos do mesmo grupo tendem a compartilhar mais, e quanto mais compartilhamento, mais facilidade na comunicação com o parceiro. Em interações rotineiras, um mínimo de informações é suficiente para levar a uma interação adequada com membros do mesmo grupo social (Giles e Coupland, 1991). Alguns pesquisadores (Gumperz, 1972) até reivindicam o fato de que o uso de linguagem é basicamente prescrito e proscrito pela situação.

Entretanto, uma comunidade de fala não é um conjunto homogêneo de falantes/ouvintes, entretanto. Todos os falantes nativos usam registros diferentes para se comunicarem com outros indivíduos em situações socialmente definidas. Como Hymes (1972: 38) aponta:

"No normal person, and no normal community, is limited to a single way of speaking, to an unchanging monotony that would preclude indication of respect, insolence, mock seriousness,

humour, role distance, and intimacy by switching from one mode of speech to another."

A maneira pela qual um indivíduo fala reflete a visão que tem de si mesmo dentro de uma situação, que, por sua vez, também foi interpretada por ele. Os seguintes aspectos influenciam profundamente a linguagem efetivamente produzida: quem (está participando na conversa), o quê (está sendo discutido), o porquê (do falante estar falando) e quando e onde (a conversa aconteceu). Essa linguagem exerce um efeito moderador na continuação da interação. Uma análise de uma conversa real mostra que os enunciados não são produzidos aleatoriamente sem finalidade ou função. Como Bruner (Apud Schmidt e Richards, op.cit.: 100) aponta, a comunicação envolve

..."how to make our intentions known to others, how to communicate what we have in our consciousness, and what we want done on our behalf, how we wish to relate to others, and what in this and other worlds is possible."

O aspecto comunicativo da linguagem foi enfatizado pela teoria dos atos de fala, que estudou os atos individuais de fala, isto é, o que estamos fazendo ou tentando fazer enquanto falamos. Tais unidades mínimas da fala desempenham uma função (ou força ilocucionária): coisas como relatar, afirmar alguma coisa, fazer uma promessa, aprovar, pedir desculpas, etc. (Sinclair e Coulthard, 1975). A importância de aspectos tais como a atitude do falante (frequentemente pressuposições) e a relação entre falante e ouvinte precisa ser também considerada. Situações ou indivíduos diferentes despertam usos diferentes da linguagem.

Pesquisas dentro desta tradição ajudaram a esclarecer a enorme variação no uso da linguagem oral e levaram a um enfoque em vários aspectos de eventos ou atividades de comunicação.

Muitos enunciados de uma conversação real, por exemplo, não se conformam às "regras gramaticais" previstas pela gramática gerativo-transformacional. A maior parte da fala informal tende a ser espontânea e a envolver pouco planejamento, mas o falante precisa de tempo para formular e desenvolver as suas idéias. Por isso, os enunciados geralmente incorporam várias hesitações e "fillers" (preenchedores), tal como "hmmmm" e "bem..."; além disso, o falante pode também reformular a sua mensagem enquanto desenvolve a idéia (levando a vários começos falsos, idéias inacabadas e sentenças não-gramaticais). O que é importante na conversação é a interpretação do ouvinte, e na realidade os sentidos tendem a ser negociados numa interação, em vez de impostos por um único falante.

As situações nas quais a linguagem desempenha um papel envolvem conjuntos de conhecimentos baseados na cultura que refletem domínios da vida cotidiana. Fornecem "schemata" (esquemas) para organizar este conhecimento e servir de base para inferências. Tais "schemata" também tendem a ser, pelo menos parcialmente, "culture-specific" (específicos para cada cultura), e por isso precisam ser levados em conta ao se lidar com uma língua estrangeira. Durante a compreensão, tais "schemata" servem como "templates" (gabaritos ou modelos) para o "match"

(casamento) com dados da língua que levam ao reconhecimento de fatos para integração no conhecimento existente. Fornecem também uma orientação para o insumo e servem como ativadores potenciais para a iniciação da formação de hipóteses sobre o que esperar numa dada situação. A presença e a ativação dos schemata adequados pode assim facilitar a compreensão do insumo lingüístico. Esta nova ênfase na interação das palavras e sentenças em uso real focalizou o interesse na situação integral da comunicação, incluindo as maneiras pelas quais o discurso como um todo se estrutura, se inicia e se controla ou manipula.

Percebe-se assim que na lingüística houve uma mudança de enfoque, passando de uma descrição das unidades mínimas de uma língua para o uso real daquela língua em contextos cada vez mais amplos. Uma vez que o enfoque ficou no uso da língua, foi necessário considerar vários aspectos desse uso, incluindo a questão das modalidades (oral ou escrita), como também as diferenças básicas nas situações nas quais são usadas. Os lingüistas não se preocupam mais só com os sistemas dentro da língua e o seu uso, mas expandiram os seus interesses para os sistemas mais completos envolvidos no uso no mundo real. Tal mudança de ênfase destacou o papel da língua oral, uma vez que a oralidade engloba um componente maior da língua, usado pela maioria da população. Destacado o papel da mensagem na comunicação, reconheceu-se a importância da tarefa da compreensão auditiva para o reconhecimento e reconstrução desta mensagem. Só

com a percepção do papel interativo entre a fala e a compreensão na conversação chegou-se a uma ênfase no papel da compreensão auditiva na linguagem, e não mais unicamente na produção. Isso tem implicações óbvias para o aprendiz de língua estrangeira, uma vez que sugere que não é suficiente poder produzir a língua estrangeira--é necessário exercitar-se na tarefa de compreensão também. Além disso, a compreensão exige o processamento dos elementos segmentais ou lingüísticos, assim como o uso de aspectos culturais tais como "schemata" e conhecimento do mundo.

2.2. A Contribuição da Psicologia

Enquanto a preocupação principal dos lingüistas é a substância ou forma da língua, os psicólogos se preocupam mais com o que significa saber uma língua e o que acontece quando uma pessoa a aprende/adquire. A linguagem se relaciona com outros aspectos do comportamento humano--uma habilidade muito complexa e exclusivamente humana que serve para satisfazer as necessidades do indivíduo e do grupo. Precisa, entretanto, ser adquirida--seja a língua materna, seja uma segunda língua da comunidade, seja uma língua estrangeira encontrada só na sala de aula--e os psicólogos se preocupam com a maneira pela qual tal aprendizagem/aquisição se dá. Embora os psicólogos hoje

ênfatizam a maneira pela qual esta língua se representa na mente e é utilizada na produção e compreensão de expressões, tal interesse não tem sido sempre considerado legítimo.

No início do século, a psicologia se considerava a ciência do estado da consciência (percepção) ou a ciência da experiência consciente. A mente foi considerada um músculo que precisava ser treinado e adestrado através de atividades de resolução de problemas e outras formas de disciplina mental (Omaggio, 1986). A memorização foi supostamente uma boa maneira de treinar a mente, e o uso de regras e exceções para resolver traduções também foi considerado benéfico. O método de pesquisa aceito foi o de introspecção² (Rivers, 1964), mas alguns psicólogos começaram a sentir que a psicologia como ciência exigia métodos mais objetivos. Além disso, uma vez que a aprendizagem do ser humano e a dos animais foram consideradas como equivalentes, se não idênticas, pressupunha-se que estudos experimentais de laboratório com animais se aplicassem aos humanos também (Omaggio, 1986). Os psicólogos da época reagiam contra a idéia de processos internos não observáveis, e se preocupavam exclusivamente com o comportamento observável dos organismos. Só o empiricamente observável podia ser estudado. Um dos psicólogos comportamentalistas (behavioristas) mais importantes foi B. F.

² Em contraste com o significado do termo "introspection" para os transformacionalistas/gerativistas como "intuition as to what is acceptable", a introspecção ou auto-análise foi usada para se referir à investigação das experiências conscientes dos outros através de relatos verbais das mesmas; tais investigações se repetiram várias vezes para diminuir os efeitos de flutuações incidentais no "awareness" (estado de alerta) aos estímulos. ("Psychology" na Enciclopédia Britânica (1973: 743).

Skinner, que determinou que o tipo mais importante de condicionamento era o condicionamento operante, ou condicionamento instrumental, no qual uma resposta espontânea se associa a um reforço e é repetida até se tornar habitual. Independentemente da maneira pela qual se provoca uma resposta, um reforço supostamente aumentaria a probabilidade de sua repetição--mas o reforço teria que ser imediato. Assim, para desenvolver um hábito, o comportamento desejado precisaria ser provocado e imediatamente recompensado, com a sequência repetida várias vezes para evitar a extinção do hábito. Toda esta preocupação com o efeito dos estímulos e hábitos aprendidos até o ponto de saturação ("overlearned") levou à criação do campo da psicologia estímulo-resposta, ou comportamentalismo, que se espalhou largamente durante a época das Guerras Mundiais, especialmente nos Estados Unidos. Para a aprendizagem de línguas, acreditava-se que as pessoas aprendem línguas através da imitação, mimetismo, e treinamento constante até os hábitos novos da língua se fixarem como os da língua materna.

As unidades mínimas de estímulo-resposta dos comportamentalistas restringiram demais os psicólogos da Europa Ocidental, que reagiram e desenvolveram a escola Gestalt. Esses psicólogos se dedicaram aos processos de percepção e concluíram que o todo era maior que a soma das partes. Para eles, a introspecção continuou a ser uma fonte válida de informações (Rivers, 1964; Omaggio, 1986), e os processos sensoriais

supostamente organizam o que é percebido em "patterns" (configurações). As pessoas tendem a organizar as percepções de uma maneira regular, simétrica e simples, e itens semelhantes ou em proximidade uns com outros tendem a formar grupos. Também tendemos a perceber como completo o que está realmente incompleto, e perceber coisas que se encaixam juntas como um grupo. No ensino de línguas isso sugeria que o aprendiz tem um "conjunto de fixação" (mother tongue set) para perceber os elementos da língua materna numa maneira especial. Se verdade, o aprendiz teria que ficar consciente dos "patterns" e da sistematicidade da língua nova para poder modificar o "conjunto de fixação" existente e funcionar dentro do novo sistema.

A teoria Gestalt, junto com outras abordagens cognitivas sobre a aprendizagem, enfatizavam o papel da mente como um participante ativo na aquisição de novos conhecimentos. Quando os psicólogos abandonaram a visão estritamente comportamentalista de respostas observáveis face a estímulos, voltaram a uma ênfase no saber (eventos mentais) em vez de no responder (ligações estímulo-resposta). A meta se tornou o conhecimento da mente humana, disponível através do exame dos processos mentais envolvidos na aquisição e aplicação de conhecimentos.

As abordagens cognitivas em geral enfatizam a estrutura ou organização mental, enquanto novas informações são interpretadas à luz do que já foi organizado na mente. O papel do indivíduo também é crucial. Ele é um planejador ativo e construtivo em vez

de um recipiente passivo dos estímulos do ambiente. As suas tentativas de lidar com o insumo lingüístico e as suas maneiras de organizá-lo e estruturá-lo são aspectos importantes para serem investigados.

Um dos conceitos principais para os psicólogos cognitivistas era de que os seres humanos são limitados na sua capacidade de processar informações. A mente, entretanto, é constantemente bombardeada por quantidades enormes de informações advindas de uma multiplicidade de domínios perceptuais, cognitivos e sociais, e os indivíduos precisam dar conta disso. Uma vez que a memória humana de curto prazo (de trabalho) é limitada a lidar com aproximadamente 7 unidades ou informações (mais ou menos 2) (Miller, 1956), a tarefa se torna bastante difícil. Uma maneira de tornar o processamento mais eficiente é predeterminar relações entre certos elementos para formar idéias. Tais idéias podem, então, ser processadas como unidades de informação. A organização de quantidades grandes de informação em unidades de idéias permite assim que se processem muito mais informações ao mesmo tempo. Quanto mais treinamento, ensaio (repetição), ou familiaridade com o material a ser processado, menores os recursos cognitivos necessários para o processamento. Assim, quando vários elementos são integrados numa única unidade, por terem sido treinados até se tornarem rotineiros (como dirigir um carro ou vestir-se, por exemplo, ou mesmo usar desinências verbais corretas na produção) esta fica tão automática que exige

relativamente pouca energia de processamento. A exposição a informações impossíveis de serem processadas, ora por falta de conhecimento e "schemata" adequados para criar expectativas, ora pela quantidade grande demais de unidades, leva à sobrecarga da capacidade de processamento e ao desligamento do sistema (McLaughlin et al., 1983).

Com o aumento de interesse pelo papel da mente, investigações empíricas não eram mais o único tipo de pesquisa permitida, uma vez que tais observações não podem fornecer explicações para todos os aspectos da compreensão da linguagem, tais como percepção, inferência, generalização, retenção e resolução de problemas. A aprendizagem envolve a construção de sentido dos dados recebidos pela mente, e o significado é de importância fundamental para o aprendiz, que precisa relacionar as novas informações àquelas que já existem na estrutura cognitiva.

Ao substituir o behaviorismo nos anos sessenta, a perspectiva cognitiva trouxe uma metáfora de computação mental para explicar o funcionamento da mente (Neisser, 1967, apud Akmajian et al., 1991). O modelo original de cognição postulava uma unidade central de processamento (comparável à unidade central de processamento de um computador), acompanhada por dois componentes principais: processadores de insumo (input) dos dados sensoriais e processadores de produção (output) das respostas motores. Tal sistema de cognição seria capaz de

processar quantidades grandes de informações advindas de domínios variados.

A idéia de cognição como computação serial foi questionada por Rumelhart, McClelland e pelo Grupo de Pesquisas de Processamento Distribuído em Paralelo (doravante PDP), que propõem um modelo de conexões. Tal modelo consiste em um conjunto de unidades ou "nódulos" que possuem graus diferentes de ativação. As unidades são "networks" (redes) de "constraints" (restrições), nos quais cada unidade

"...represents a hypothesis of some sort (e.g. that a certain semantic feature, visual feature, or acoustic feature is present in the input) and in which each connection represents constraints among the hypotheses" (Rumelhart *et al.*, 1986: 8).

As unidades são ligadas a outras unidades, cada ligação tendo um certo peso ou "strength" (intensidade/força). Ao ser ativado, um nódulo passa a ativação aos outros nódulos aos quais está ligado segundo o "strength" das conexões. Existem dois tipos de ativação, o que faz os outros nódulos se tornarem mais ativos ("excitation" ou excitação) e o que os faz se tornarem menos ativos ("inhibition" ou inibição). Na base das mudanças nos "strengths" entre nódulos, o sistema tem capacidade de "aprender" (Akmaljian *et al.*, *op. cit.*). Máquinas funcionando na base de conexões computam através de interativações simultâneas de muitos nódulos interligados, cada qual passando para a frente só algumas informações bastante limitadas.

Neste modelo, os processos mentais consistem em interações entre as unidades (nódulos) que excitam e inibem umas às outras

de uma maneira paralela (e não seqüencial como no computador comum). Em vez de estar armazenado em estruturas localizadas, o conhecimento consiste nas conexões entre as unidades que se distribuem por toda parte do "network".

Stemberger (1985) apresenta uma explicação do funcionamento de tal modelo interativo de ativação na produção da linguagem. Embora o exemplo seja a respeito do acesso a um léxico na produção, a mesma explicação poderia, com modificações mínimas, ser usada para descrever a seleção de um "schema" (esquema) ou uma estrutura sintática apropriada, como também para a compreensão do insumo áudio.

"Words are not passively looked up in a dictionary, as in most serial models. Rather, semantic and pragmatic information activates all words that ever represent that information; e.g. all words with the feature [+animate] will be activated whenever that feature appears in the semantic structure. This activation is not total, however. First, an activated unit passes activation in proportion to its own degree of activation, so that differences in activation at one level are reflected on other levels. Second, a single feature will not activate a word enough for it to be accessed. Only by summing the activation from large parts of the semantic structure will a word reach a sufficient level of activation to be selected as the word to be produced. Note, however, that there are many words besides the intended word that are partially activated. To prevent these words from becoming too activated and being incorrectly selected, each word that is activated inhibits every other word. As a result, the intended word, with the greatest activation level and hence the greatest source of inhibition, usually inhibits unintended words and is selected for production.... As the word's activation level rises, lower units associated with it, such as its phonemes, begin to be activated. Activation spreads to higher levels of the system as feedback; for example, activated phonemes spread activation to all the words that ever access those particular phonemes. This leads to the partial activation of nontarget words. Note that several levels of the language system are being processed at a given moment and are interacting...." (pp. 147-148)

Neste modelo, a frequência e a "recency" (quão recentemente a unidade foi ativada) influenciam o nível de ativação: quanto maior a frequência ou a "recency" de uma unidade, mais alto o nível de repouso e menos ativação necessária para ser acessada (Stemberger, op.cit.).

Na percepção da fala, o PDP fornece uma estrutura para captar vários aspectos da fala. Dá conta em detalhe dos dados psicológicos envolvidos no processo da percepção da fala. O modelo do Rumelhart et al. (op.cit.) introduz uma estrutura de processamento chamado "the trace" (o traço), uma memória dinâmica de trabalho na qual unidades que representam hipóteses sobre o conteúdo de um enunciado em pontos diferentes do tempo podem interagir. O PDP que ocorre nesta memória especial de trabalho faz com que seja possível para o modelo dar conta das influências contextuais na identificação de fonemas, e as interações simples e competitivas entre hipóteses (representando interpretações competitivas da mesma parte de um enunciado) permitem ao modelo segmentar e identificar as palavras do enunciado de uma maneira simples e integrada. O "the trace" é aparentemente configurado de uma maneira dinâmica e se constrói durante o processamento através do conhecimento das contingências entre hipóteses.

O PDP pode dar conta dos traços de eventos na memória de longo prazo através de mudanças ou "increments" (diferenciais ou incrementos) entre as ligações resultantes dos eventos. Protótipos ou representações de resumo funcionais ("functional

summary representations") emergem naturalmente através da superposição dos traços da memória de eventos específicos. Tais "traces" compostos na memória são capazes de apreender vários protótipos diferentes através de exemplos positivos sem a necessidade de determinar quais exemplos se aplicam a qual protótipo. Tal modelo de processamento pode, por exemplo, dar conta dos aspectos aparentemente "lawful" ou "rule-driven" (regulados ou regidos por regras) do uso da linguagem, e fornece uma alternativa para a visão convencional de que o conhecimento lingüístico é representado na forma de regras explícitas, embora inacessíveis. Através de um mecanismo simples de aprendizagem, o modelo leva à produção de comportamento "'rule-based'" (baseado em regras) através da superposição de mudanças dos "strengths" de conexão.

As características que normalmente se encontram co-presentes recebem ligações positivas, enquanto as que normalmente não são co-ocorrentes têm conexões negativas. O peso da expectativa varia. Além disso, o insumo para o "network" também funciona como "constraints". Quanto mais evidências da presença (ou falta) de um traço específico, mais intenso é o insumo (ou positiva ou negativamente).

"If such a network is allowed to run it will eventually settle into a locally optimal state in which as many as possible of the constraints are satisfied, with priority given to the strongest constraints." (Rumelhart et al., op. cit.: 9)

Por exemplo, a aquisição de regras para a formação do tempo verbal do passado pode ser substituída por uma explicação PDP,

onde o desenvolvimento se dá implicitamente através dos "strengths" resultantes de conexões e o uso das formas poderia assim ter sido adquirido sem a ajuda de qualquer dispositivo que conta com a formulação e testagem de regras explícitas mas inacessíveis (Rumelhart *et al.*, *op.cit.*). Embora uma parte deste trabalho fosse questionada por Pinker e Prince (1988), a crítica talvez seja improcedente, pelo menos para aprendizes de L₂ (Spolsky, 1989b; 1990; Sokolik, 1989). Spolsky (1989b) sugeriu que tal modelo é muito promissor para o desenvolvimento de uma teoria da aquisição de segunda língua (doravante SLA).

Os modelos PDP exibem algumas capacidades muito robustas de reconhecimento de "patterns" (para mapeamento) que são características dos processos cognitivos do ser humano, modelos estes que compartilham características estruturais e funcionais com o cérebro humano. Eles podem abstrair características comuns a um conjunto de insumos e generalizar tais traços para reconhecer novos "patterns" que são semelhantes ao conjunto sob consideração. Dentro de tal modelo, a aquisição de línguas pode ser interpretado como

"...the changing, strengthening and reorganization of some of those connections as a result of exposure to the data, perhaps guided by some degree of self-evaluation and conscious learning."
(Sokolik, 1990: 694)

O processamento baseado nas regras, entretanto, é tradicionalmente postulado como efetuado de uma maneira passo-a-passo ou serialmente. As regras postuladas geralmente são simbólicas e extremamente complexas. Se for processado

serialmente, a maioria das tarefas de processamento levariam muito mais tempo do que na realidade levam. Além disso, no processamento serial, a falha de um elemento interromperia o sistema inteiro, embora na realidade tais falhas tendem a levar a um decréscimo mínimo na eficiência do sistema.

As teorias de SLA tendem a sofrer menos influência da psicologia cognitiva do que da lingüística. Preservam, por exemplo, a tradição da lingüística que pressupõe mecanismos específicos da linguagem. Embora os princípios do behaviorismo tenham sido descartados, o enfoque cognitivo na mente em si e na arquitetura e no funcionamento internos da mesma não foram ainda incorporados nas teorias desenvolvidas, pelo menos até os últimos anos. As teorias de SLA continuam a se apoiar em evidências empíricas. Embora explicações "mentalistas" de processos e procedimentos sejam postuladas, não foram feitas tentativas concretas para ligar tais teorias específicas da linguagem a evidências neurológicas ou psicológicas sobre o funcionamento do cérebro ou a outros tipos de aprendizagem ou processos cognitivos gerais. Assim, a forma de explicação oferecida tende a seguir estritamente o que é observado, sendo mais uma descrição de "passos" ou "procedimentos" do que uma explicação psicológica real.

A ênfase na pesquisa em SLA se baseia na observação cuidadosa da maneira pela qual um indivíduo adquire ou aprende a usar (= produzir) uma segunda língua ou língua estrangeira. Tem

onde o desenvolvimento se dá implicitamente através dos "strengths" resultantes de conexões e o uso das formas poderia assim ter sido adquirido sem a ajuda de qualquer dispositivo que conta com a formulação e testagem de regras explícitas mas inacessíveis (Rumelhart *et al.*, *op.cit.*). Embora uma parte deste trabalho fosse questionada por Pinker e Prince (1988), a crítica talvez seja improcedente, pelo menos para aprendizes de L₂ (Spolsky, 1989b; 1990; Sokolik, 1989). Spolsky (1989b) sugeriu que tal modelo é muito promissor para o desenvolvimento de uma teoria da aquisição de segunda língua (doravante SLA).

Os modelos PDP exibem algumas capacidades muito robustas de reconhecimento de "patterns" (para mapeamento) que são características dos processos cognitivos do ser humano, modelos estes que compartilham características estruturais e funcionais com o cérebro humano. Eles podem abstrair características comuns a um conjunto de insumos e generalizar tais traços para reconhecer novos "patterns" que são semelhantes ao conjunto sob consideração. Dentro de tal modelo, a aquisição de línguas pode ser interpretado como

"the changing, strengthening and reorganization of some of those connections as a result of exposure to the data, perhaps guided by some degree of self-evaluation and conscious learning." (Sokolik, 1990: 694)

O processamento ^{baseado nas regras} "rule-based", entretanto, é tradicionalmente postulado como efetuado de uma maneira passo-a-passo ou serialmente. As regras postuladas geralmente são simbólicas e extremamente complexas. Se for processado serialmente, a maioria

das tarefas de processamento levariam muito mais tempo do que na realidade levam. Além disso, no processamento serial, a falha de um elemento interromperia o sistema inteiro, embora na realidade tais falhas tendem a levar a um decréscimo mínimo na eficiência do sistema.

As teorias de SLA tendem a sofrer menos influência da psicologia cognitiva do que da lingüística. Preservam, por exemplo, a tradição da lingüística que pressupõe mecanismos específicos da linguagem. Embora os princípios do behaviorismo tenham sido descartados, o enfoque cognitivo na mente em si e na arquitetura e no funcionamento internos da mesma não foram ainda incorporados nas teorias desenvolvidas, pelo menos até os últimos anos. As teorias de SLA continuam a se apoiar em evidências empíricas. Embora explicações "mentalistas" de processos e procedimentos sejam postuladas, não foram feitas tentativas concretas para ligar tais teorias específicas da linguagem a evidências neurológicas ou psicológicas sobre o funcionamento do cérebro ou a outros tipos de aprendizagem ou processos cognitivos gerais. Assim, a forma de explicação oferecida tende a seguir estritamente o que é observado, sendo mais uma descrição de "passos" ou "procedimentos" do que uma explicação psicológica real.

A ênfase na pesquisa em SLA se baseia na observação cuidadosa da maneira pela qual um indivíduo adquire ou aprende a usar (= produzir) uma segunda língua ou língua estrangeira. Tem

havido pouca preocupação, entretanto, com a recepção ou a maneira pela qual o indivíduo aprende a compreender. A ênfase da psicologia cognitiva no envolvimento do cérebro no processamento de línguas levou a um enfoque no efeito do insumo no processo de aquisição, fato este que conscientizou muitos profissionais da importância do insumo na conversação, despertando assim o interesse pela compreensão auditiva.

Uma das teorias mais citadas de SLA é a de Krashen (1981, 1982, 1985). Ele sugere que a aquisição de uma língua, seja ela a língua materna ou não, surge através da compreensão de linguagem contendo estruturas e vocabulário um pouco além do que já foi adquirido. Tal insumo se torna compreensível lingüisticamente através do uso de códigos simplificados e de uma fala mais lenta, e não-lingüisticamente pelo uso de gravuras, objetos ou outras "realias" (coisas reais), em conjunto com o conhecimento geral do mundo do ouvinte. A teoria de Krashen engloba cinco hipóteses: a importância do insumo e a sua compreensibilidade, a distinção entre aprendizagem e aquisição (com a primeira servindo de base para a monitorização e edição dos enunciados desencadeados pela segunda), a importância de fatores afetivos (para prevenir a filtragem de insumo potencial) e a ênfase na ordem "natural" de aquisição. Krashen (1982: 10) define a aprendizagem como um produto: "conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them". A aquisição, entretanto, é um

processo, "a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language.... In non-technical language, acquisition is 'picking-up' a language" (Ibid.). Uma vez que a aquisição ou internalização da língua é postulada como subconsciente, é supostamente acessada pelo "feel" (sensações) durante o uso da língua em vez de através de conhecimento de "regras". Krashen (1981) afirma que a aprendizagem, i.e., conhecimento consciente de regras, não pode servir para o uso, mas só para a monitorização, uma vez que não pode passar da memória a curto prazo (ou de trabalho) para a memória a longo prazo, ou armazenamento. A manutenção de tal distinção sugere que é impossível associar os dois aspectos de uma estrutura na mente: há um aspecto que é relevante para o uso e um outro do qual conhecemos as regras. Esta teoria, entretanto, não dá conta do processo de fossilização num ambiente rico para a aquisição; além disso, foi baseada na situação de imersão/aquisição de segunda língua (Higgs, 1985). A dicotomia consciente / inconsciente, como usada por Krashen, implica em "tudo ou nada" na questão da inconsciência da aquisição; entretanto, tal posição polarizada não se justifica pelas pesquisas em psicologia experimental (McLaughlin, 1991). Tais pesquisas consideraram vários aspectos relacionados à dicotomia, mas a maioria dos resultados sugerem escalas contínuas bipolares (tal como o grau de "awareness" (estado de alerta), o grau de intenção, o grau de explicitação e o grau de compreensão e

"insight" (discernimento/intravisão)). Talvez seja possível testar o grau de explicitação de um conceito, o tempo necessário para o processamento (grau de automaticidade), etc., mas não há medidas confiáveis da consciência de estados ou operações mentais. Por definição, ou se é consciente ou não se é. A importância central de uma distinção tão vaga, fundamental na teoria de aquisição de línguas tal como formulada por Krashen, enfraquece o valor da teoria como um todo. No entanto, apesar das falhas (a teoria tem sido amplamente criticada nos últimos anos (McLaughlin, 1987; Gregg, 1984; Faltis, 1984; Ioup, 1984)), a teoria fornece "insights" valiosos há anos e continuará a ocupar um papel importante, porque influenciou as crenças da geração de professores de línguas que está sendo formada agora. Tem sido também fundamental na promoção do interesse na compreensão auditiva.

A teoria de processamento de informações de McLaughlin et al. (op. cit.) também influenciou o interesse na compreensão em geral. McLaughlin foi um dos primeiros a propor uma teoria alternativa para dar conta do mesmo tipo de fenômeno explicado pela teoria de Krashen. Sendo um psicólogo cognitivista, preocupou-se com as capacidades cognitivas limitadas dos aprendizes humanos e as técnicas disponíveis para manipular informações de uma maneira que superasse tais limitações. Sugeriu que os conceitos de automático / controlado são mais adequados do que os de consciente / não-consciente. Assim sendo,

esta teoria comporta a existência de comportamento de processamento automático por regras, um conceito cuja falta na teoria de Krashen tem sido criticada.

"The acquisition of a complex skill, such as learning a second language, is thought to involve the gradual integration of lower-level skills and their accumulation as automatic processes in long-term storage. In the learning process, component skills that require more mental work become routinized and thereby free up controlled processes for other functions. As automaticity develops, controlled processing is bypassed and attentional limitations are overcome. This transition from controlled to automatic processing is central to learning." (*Ibid.*: 152)

Ao ser aplicada ao uso da linguagem, esta teoria sugere que inicialmente aspectos tais como a recuperação lexical e a aplicação de regras específicas de sintaxe gradativamente se automatizam, e o aprendiz consegue se concentrar mais no significado sem se preocupar com a maneira pela qual ele é expresso.

A compreensão auditiva e a aquisição da linguagem, entretanto, não ocorrem num vácuo. Ocorrem num cenário social, e psicólogos como Vygotsky, por exemplo, reconheceram a importância do aspecto social da linguagem. Ele se preocupou com a relação entre fatores biológicos e sociais na ontogênese ou desenvolvimento do indivíduo. Enfatizou mais a importância da interação social do que dos fatores biológicos no desenvolvimento da linguagem e do pensamento nas crianças. "The individual dimension of consciousness is derivative and secondary, based on the social" (1979, *apud* Wertsch, 1983: 22), e

"... humans' psychological nature represents the aggregate of internalized social reactions that have become functions for

the individual and the form of his/her structure...." (1981, apud Wertsch, op.cit.: 22).

Essa ênfase se reflete na sua "General Law of Cultural Development" (Lei geral de desenvolvimento cultural), onde ele afirma que

"Any function in the child's cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First it appears between people as an interpsychological category, and then within the child as an intrapsychological category. This is equally true with regard to voluntary attention, logical memory, the formation of concepts, and the development of volition." (Ibid.: 23)

Na área de SLA, o modelo de Schumann (1976) de aculturação/pidginização também se preocupa basicamente com os fatores sociais que influenciam a aquisição da linguagem e a falha em aprender ou adquirir uma outra língua. Mais recentemente, Spolsky (1989b) propõe o seu modelo de preferência, que também tem um componente social forte. Neste modelo, ele defende a importância de uma teoria geral de aquisição de línguas não-maternas que daria conta dos fatos empíricos das diferenças individuais em situações variadas de aprendizagem ou aquisição de línguas. Propõe uma relação aditiva entre conhecimento já existente e habilidades (K); a habilidade do aprendiz (A) (incluindo habilidades fisiológicas, biológicas, intelectuais e cognitivas); a sua motivação (M) (incluindo personalidade, atitudes e ansiedade); e as suas oportunidades para aprendizagem/aquisição (O) (que consiste no tempo e tipo de situação formal e informal nas quais se é exposto à língua).

Spolsky afirma que conhecimento futuro (K_f) é uma função do conhecimento já existente (K_p), junto com habilidade, motivação e oportunidade:

$$K_f = K_p + A + M + O$$

Ele se preocupa com a probabilidade de mudanças no conhecimento, e formula a sua teoria nos termos de um "expert system" (sistema de peritos), contendo regras com pesos de probabilidade embutidos. A probabilidade (P) de uma mudança em conhecimento (C^k) é uma função do conhecimento atual (K) assim como a aplicação de todos os outros fatores relevantes (R) (que podem ou não ser controláveis na sala de aula ou na situação de aquisição):

$$P(C^k) = K(R)$$

Uma interface possível entre o papel do social e o aspecto cognitivo seria um avanço para as teorias de SLA. Uma busca para tal tipo de modelo sócio-cognitivo é visto no trabalho de vários profissionais de SLA nos últimos anos, e a maioria utiliza pelo menos uma parte da terminologia de PDP, tal como "networks" ou "processamento em paralelo". Tanto Spolsky (1988; 1989b) quanto Schumann (1990) tentam integrar aspectos cognitivos e sociais nas suas teorias. Schumann, por exemplo, tentou expandir o escopo do seu modelo para incluir um componente cognitivo de explicação. Spolsky (1989b) afirma que PDP parece muito promissor para o futuro, embora Sokolik (1989) questione a aplicabilidade de tal mecanismo no tipo de teoria proposta por Spolsky (1988) por ser incompatível com as bases teóricas de um "expert system" regido

por regras de probabilidade. Ela mesma (1990) esboça as vantagens psicológicas de se usar o mecanismo de PDP para tratar do processamento mental do ser humano e o usa para fornecer uma explicação que exija só contatos com exemplos positivos para chegar ao tipo de comportamento aprendido característico de sujeitos humanos.

Bialystok (1990) afirma que existem dois tipos básicos de teorias psicolinguísticas: umas baseadas na competência e outras baseadas no processamento. Entretanto, os dois tipos se complementam. A teoria de Krashen é nitidamente uma teoria de competência. Embora a alternativa do McLaughlin pareça, pelo menos superficialmente, ser uma teoria de processamento (até no nome--teoria de processamento de informações), sua análise sugere que isto é uma ilusão e que ela também se baseia na competência, pelo menos dada a interpretação dessa autora da definição original de competência.³

Ela sugere que as teorias de processamento de informações representam conhecimento num formato explicitamente estruturado (acessado pelo desempenho sob "constraints" de fatores

³ "...Chomsky's definition for competence contains two features. First, competence is defined in terms of mental structures--it is a psychological, or psycholinguistic conception of the rules and representations (that later become principles and parameters [Chomsky, 1986]) that exist in the minds of speakers and hearers, enabling them to use a language. This "mentalistic" aspect of competence is frequently overlooked, and the descriptions of linguistic competence that result tend to be formal descriptions of linguistic structure without attention to how those structures might be represented in the minds of speakers.

The second feature of a competence description is that it involves an idealization of the way a system functions under optimal conditions. This idealization may not be an accurate description of actual performance where mitigating factors interfere with this optimal behavior, but the abstraction is necessary to create a coherent model." (Bialystok, 1990:642)

extrínsecos tais como exigências de tarefas, contexto social, experiência, etc., embora tais fatores não o determinem). Ao explicar a aprendizagem em termos de riqueza aumentada da estrutura dos conhecimentos (enriched knowledge structure) e operações cognitivas melhoradas para acessar tal conhecimento, a idéia principal é da natureza das representações mentais da linguagem e das mudanças que ocorrem na forma de tal representação mental. Progresso na proficiência neste tipo de sistema se deve a mudanças na estrutura e na maneira de representação das informações. A teoria não se preocupa com o processo de como a informação se acessa neurologicamente ou com a maneira pela qual as sentenças se juntam em tempo real, nem com a maneira pela qual ocorrem interpretações; concentra-se no resultado do acontecimento, e não no processo.

Um modelo de processamento, por outro lado, não se preocupa com a natureza nem com a estrutura de representações mentais subjacentes ao desempenho, nem providencia descrições para pontos limitados e específicos. Bialystok (op.cit.) considera as teorias connexionistas (com as suas descrições de aprendizagem e cognição, e a não necessidade de representações de um sistema de regras, assim como as suas descrições procedimentais de aprendizagem e desempenho em termos de nódulos ligados por conexões controladas e modificadas por pesos para formar "networks" neurológicas complexas) como sendo nitidamente um modelo de processamento. Segundo a autora, as teorias de

processamento de informações e as de connexionismo fornecem dois conjuntos de opções para a discussão da aquisição de uma segunda língua. São diferentes uma da outra, mas também relacionadas, cada uma lidando com aspectos diferentes do fenômeno da linguagem.

Embora nenhuma das teorias mais recentes em SLA considere PDP em detalhes, ele parece fornecer um mecanismo de "ponte" entre processos cognitivos e outros aspectos do processamento de línguas. É um mecanismo de interpretação para dar conta de insumo percebido, não uma teoria em si, e não necessariamente ligado a uma única teoria. É um mecanismo que modela até certo ponto o funcionamento neurológico do cérebro humano para o processamento de insumo externo de qualquer tipo (incluindo social, visual, e lingüístico). Uma vez percebido, o insumo é incorporado e processado pelo sistema, assim integrando as informações advindas de vários domínios perceptuais e fornecendo um mecanismo para modificar atitudes baseadas nas experiências anteriores. Providencia uma explicação para o desenvolvimento de atitudes e outros fatores socialmente influenciados, bem como representações de insumo lingüístico objetivo e "schemata" determinados pela experiência. A frequência (que influencia o "strength" relativo ou peso das conexões entre os nódulos) é basicamente determinada por aspectos sociais.

Embora o mecanismo não considere especificamente a geração interna de insumo (tal como desejos e intenções), pesquisas

futuras poderão possibilitar tal ampliação. Além disso, PDP poderá dar conta da influência possível de fatores individuais tais como atitudes em tarefas de compreensão auditiva, uma vez que novos insumos externos poderiam ativar atitudes já existentes e assim influenciar o estado ótimo no qual o sistema "settles" (se assenta). Também parece possível que tal tipo de sistema PDP possa ser usado para dar conta de e ao mesmo tempo apoiar algumas das idéias propostas por Vygotsky. Wertsh (1983), por exemplo, coloca que Vygotsky distingue as formas iniciais de categorização baseadas em traços perceptuais das categorias baseadas em relações semânticas decontextualizadas. Dá a entender que a criança desenvolve uma forma abstrata ou decontextualizada de categorização através da imposição de restrições pelo contexto concreto; isso seria perfeitamente compatível com o uso de PDP. O fato de que o aparecimento inicial de palavras não significa que foram entendidas, e o de que o significado continua a se desenvolver até o início da adolescência podem sugerir que, embora os schemata lexicais continuem perpetuamente num estado potencial de alteração, os pesos entre as conexões se estabilizam com o tempo, levando a uma tendência de "settle" em configurações mais previsíveis até a adolescência.

Quando uma criança entra para a escola, segundo Vygotsky, encontra um enfoque novo que relaciona um conceito com outros, através do uso de palavras, em vez de através da experiência

direta com referentes (Wertsh, op.cit.). Isso leva ao desenvolvimento de um sistema de conceitos--um sistema de conceitos interrelacionados hierarquicamente na base de significados decontextualizados. A criança assim vai do desenvolvimento das relações da palavra para o objeto para as relações de um significado para um outro num processo que Vygotsky chama de "reorganização psicológica de ontogênese". Este processo resulta num funcionamento psicológico individual que se deriva do funcionamento social que o antecede e o modifica. Com o tempo, o desenvolvimento dos significados das palavras envolve um comportamento categórico cada vez mais estável e decontextualizado. (Nos termos de PDP, tende a "'settle' em estados ótimos específicos"). Para Vygotsky, o importante é o processo pelo qual as formas hierarquicamente mais altas se estabelecem (1978 apud Wertsch, op.cit.), e PDP poderia fornecer um mecanismo para dar conta desse processo.

Stevick (1984) usa o conceito central de "imagens" na sua interpretação sobre o que está envolvido na compreensão da linguagem. Sugere que tal descrição ajuda a visualizar a relação entre a compreensão auditiva e a leitura, mas parece aplicável à compreensão em geral. Sua "imagem" é

"... a set of items, not necessarily visual, which travel together in memory. An item in an image, once it comes into consciousness, tends to bring with it other items from the image(s) of which it is a part.... The items in an image thus form a kind of network." (p. 281)

Tais "networks" incluem muitos tipos de itens: sensoriais, emocionais, temporais, relacionais, situacionais ou verbais. Assim, pode-se pensar em Fulano-de-Tal e lembrar-se da maravilhosa namorada loira que tem um sotaque encantador e usa perfume francês, que você viu quando conheceu Fulano-de-Tal na festa de Beltrano na semana passada. A imagem assim é multi-sensorial, incluindo sons, cheiros, aparência, etc.

Esta interpretação de "network" esboçada por Stevick se distingue, até certo ponto, daquela dos conexionistas porque procura fornecer uma descrição metafórica do que existe na mente em vez de se preocupar com o processo de acessar, ou lidar com os dados numa base neurológica. No entanto, tal interpretação parece ainda fornecer uma metáfora acessível e compreensível para o leigo.

Independente da modalidade envolvida, toda compreensão tem a mesma meta: a geração da (ou de uma) imagem (ou complexo de imagens) adequada e a produção de uma reação apropriada. Tais reações podem ser físicas ou intelectuais. O ouvinte que corre ao ouvir a expressão: "There's a lion right behind you" e o leitor que sente tranquilidade ao ler uma descrição especialmente comovente de um "sylvan glen with a limpid pool fed by a bubbling mountain brook which is surrounded by centuries-old oaks draped with strands of Spanish moss", reagem por causa da mensagem verbal. O que é importante é a adequação de tal resposta. As redundâncias da situação facilitam a tarefa do ouvinte, ajudando-

o a construir imagens completas através da presença de certas frases ou palavras. Quando o insumo ou estímulo é uma língua estrangeira, o aprendiz trabalha com signos reduzidos, assim podendo acessar só os fragmentos que sejam reconhecíveis e caibam dentro das suas capacidades limitadas de processamento. Um insumo que contém aspectos áudio e visual facilita a tarefa, porque um dos tipos pode compensar ou suplementar o outro. Além disso, a presença concomitante dos dois aspectos leva à formação de uma imagem mais rica e mais intensa, que também fornece mais pontos de acesso para a recuperação.

Em conclusão, o comportamentalismo considerou a aprendizagem de línguas como o desenvolvimento de um conjunto de hábitos através de reforços do ambiente. Os modelos cognitivos descartaram esta idéia, porque não havia possibilidade de que todos os enunciados de uma língua poderiam ter se tornado hábitos. O homem é um ser pensante capaz de raciocinar, e a aprendizagem ou aquisição de uma língua é um processo muito mais complexo do que aprender a conseguir um "food pellet" numa caixa de Skinner. Assim, a ênfase da psicologia passou a ser o indivíduo e o seu estilo de aprendizagem e preferências, bem como o seu conhecimento prévio (schemata) distinto. Em outras palavras, a aprendizagem ou aquisição de línguas agora é vista como um processo individual influenciado por muitos fatores. O envolvimento mental é muito mais do que a modelagem de hábitos por reforços do ambiente, incluindo reconhecimento de "patterns"

e aquisição. Além disso, os psicólogos têm consciência do fato de que a linguagem e a sua aprendizagem ou aquisição são de alguma maneira fenômenos sociais.

Como já dito, as tendências na lingüística e na psicologia exerceram várias influências no ensino de línguas. O que acontece na sala de aula se baseia numa teoria de como as coisas são aprendidas e em uma crença de o que é que tem que ser aprendido. Será que a língua é uma coleção de formas, ou um processo de interação numa sociedade específica? Será que o aprendiz está aprendendo uma forma gramatical, ou uma maneira de pedir permissão? Será que uma pessoa aprende através da repetição até o ponto de saturação, apesar do significado, ou será que a aprendizagem se sujeita ao controle e análise cognitivos baseados num processo da formação e confirmação de hipóteses? Será que o aprendiz adquire a linguagem através da mera exposição a insumos compreensíveis, ou há sistematização necessária? Será que é importante evitar erros para evitar enfraquecer um hábito, ou será que é importante o uso real da linguagem em interações inter-pessoais? Será que é a ativação dos dois hemisférios do cérebro que é importante, ou é questão de prestar atenção ao significado? Voltando às questões como estas e às propostas no início do capítulo, reconhecemos que as mesmas não podem necessariamente ser respondidas simplesmente com uma ou outra das opções sugeridas. Em dados momentos históricos, cada uma delas foi considerado como uma resposta "certa", não obstante

a complexidade do processo não dar margens a soluções simplistas. Ainda assim, a maneira pela qual se responde a tais questões desempenha um papel principal no planejamento de materiais e técnicas didáticos, bem como no processo de ensino em si. Observa-se que modificações na metodologia de ensino surgem por causa das mudanças nas orientações teóricas de campos estritamente ligados.

No período em que se enfatizava as estruturas lingüísticas e a formação de hábitos, a produção oral foi considerada como crítica. A compreensão auditiva, entretanto, foi vista como um "sub-produto" automático do domínio das habilidades de produção, um aspecto passivo do processo da comunicação. Com o advento de uma orientação mais cognitivista e com a incorporação dos vários aspectos da situação integral no processo comunicativo, ficou claro que a produção e também a recepção envolvem esforço e processamento mentais ativos. Conseqüentemente, a habilidade receptiva da compreensão auditiva foi promovida para um papel cada vez mais proeminente no processo de aquisição de línguas.

2.3. A Relevância da Compreensão Auditiva no Ensino de Língua Estrangeira

Os construtos teóricos da lingüística sobre a natureza da linguagem, bem como os da psicologia sobre como é que se aprende, se refletem na maneira pela qual autores e professores criam e

aplicam materiais didáticos, selecionam e planejam atividades de aprendizagem de línguas. Assim, na época do estruturalismo e do comportamentalismo, surgiu a abordagem do ensino áudio-lingual. Com o passar do tempo, a lingüística expandiu seu interesse para incluir construtos mentalistas tais como regras subjacentes e o LAD (mecanismo para a aquisição de línguas); a psicologia, por sua vez, começou a destacar a participação cognitiva do aprendiz. Com estas mudanças, o ensino de línguas passou a valorizar o envolvimento cognitivo do indivíduo no processo de aprendizagem/aquisição. O reconhecimento da importância do discurso como um todo dentro de uma interação social e a ênfase humanista no aprendiz como uma pessoa integral, com interesses, objetivos e necessidades individuais, provocaram o desenvolvimento das abordagens nocional-funcional e comunicativa. Cada mudança na abordagem ou na metodologia visando refletir novos preceitos subjacentes, acarretou modificações também nos procedimentos e nas técnicas na sala de aula⁴. A tabela 2.1 mostra como as metodologias mais comuns consideraram vários aspectos da aprendizagem de línguas, e o papel da compreensão auditiva.

⁴ Larsen-Freeman (1986:xi-xii) sugere que a metodologia é um termo superordenado que engloba princípios (crenças sobre o professor, o aprendiz, o processo de ensino, o processo de aprendizagem e a língua/cultura alvo) e técnicas. Ela se opõe à visão tradicional de Anthony (1966) que concebe a abordagem como uma estrutura superordenada de crenças que se reflete no método, que é um procedimento ou plano geral para a apresentação de material lingüístico. Tal método ou plano é realizado através do uso de técnicas específicas ou atividades de sala de aula. Qualquer que seja a interpretação, entretanto, um método é ligado a certas crenças e a tipos de atividades.

Tabela 2.1. Orientação de metodologias do ensino de línguas, incluindo tipo de língua enfatizado e o papel da compreensão auditiva

	Finalidade	Transmissão de significado	Papel do professor	Tipo de linguagem	Habilidade da linguagem enfatizada	Papel da compreensão auditiva
Gramática-tradução	Ler literatura; traduzir; exercício mental	Tradução; listas de palavras	Autoridade	Literatura; artes	Ler e escrever; regras de gramática	---
Método direto	Comunicação (necessidade de pensar na língua estrangeira)	"Realia"; vocabulário em sentenças	Dirigir e demonstrar (não explicar ou traduzir)	Diálogos da linguagem cotidiana	Fala; leitura da fala; escrever desde o início; produção importante	Incidental (sem menção)
Método áudio-lingual	Comunicação (treinamento até o ponto de saturação para formar hábitos das estruturas necessárias)	Estruturas importantes; vocabulário limitado para prevenir dificuldades	Modelo	Diálogos controlados da conversa realística; cultura alvo importante	Fala primeiro; estruturas enfatizadas	Ouvir sons para imitar ou reconhecer; uso de fitas áudio, mas só para "drill"
Método comunicativo	Comunicação (inclui intenções e adequação)	Através do discurso e inferência; vocabulário	Criador de oportunidades para auto-expressão do aprendiz; conselheiro	Discurso autêntico; colega como modelo	Funções da linguagem; modalidades oral e escrita importantes	Basicamente as falas dos colegas, mas enfatizada como importante
Método "TPR" (Respostas Físicas Completas)	Prazer na língua para que o aluno persista até dominá-la; imitação da aquisição da língua materna	Através de ações e demonstrações	Controle no início; troca de papéis posteriormente	Comandos, pelo menos inicialmente	Compreensão auditiva (e cultura)	Muito enfatizada; longo período silencioso antes da produção

Nas décadas de 1920 e 1930 nos Estados Unidos, as línguas foram ensinadas basicamente pelo método tradicional de gramática-tradução, que enfatizava a leitura de textos escritos originais,

geralmente literários, e a sua tradução para a língua materna do aprendiz. As regras da língua estrangeira receberam ênfase e a meta era aprender a traduzir bem, para poder futuramente poder usar a língua adequadamente. A compreensão auditiva como uma habilidade não recebia nem menção. Os professores que tentaram as abordagens mais conversacionais do Método Direto ficaram decepcionados por causa da realidade da instrução em massa nos colégios, onde quase nunca era alcançado um domínio da habilidade da conversação; a única meta viável para instrução da língua na época parecia ser a leitura para fins de acesso à cultura (Mackey, 1965). Rivers (1968: 39) descreve o tipo de linguagem tipicamente encontrado dentro da sala de aula:

"... in the process of studying the structure of the language, there is much classroom discussion of grammar rules and the exceptions to these rules, followed by written exercises to see if the student has grasped these details, but little practice in the active oral use of the language by the student."

A maior parte da linguagem era

"... artificially constructed to teach certain points of grammar, or ... drawn from literary texts accepted as classics and therefore usually of another era." (*Ibid.*)

O método enfatizou a memorização de regras e exceções e o seu treinamento através da tradução--tida como exercício do músculo do cérebro (Larsen-Freeman, 1986; Omaggio, 1986). Uma vez que não havia quase nenhum uso da língua oral, a compreensão auditiva como atividade, obviamente, não tinha espaço na sala de aula de línguas.

A ênfase na leitura cedeu lugar ao áudio-língualismo depois da Segunda Guerra Mundial, uma vez que durante aquele período os Estados Unidos se deram conta da falta de falantes proficientes das línguas estrangeiras e investiu bastante em cursos de línguas, organizando cursos intensivos para ensinar proficiência. Os professores envolvidos eram lingüistas estruturalistas, e fizeram transparecer a sua visão da linguagem como um sistema de formas e estruturas recorrentes nas suas aulas (Mackey, *op.cit.*; Rivers, 1983; 1968). Uma vez que conhecer uma língua implicava possuir um certo conjunto de hábitos, o ensino de línguas passou a tentar desenvolvê-lo. O êxito dos métodos utilizados nestes cursos intensivos levou à sua expansão para o ensino de línguas em geral. No fim da década dos anos 50, a metodologia na sala de aula tinha basicamente mudado de enfoque e passado da leitura de textos literários para a língua em situações cotidianas. As técnicas da sala de aula enfatizaram o uso de "pattern drills" (exercícios estruturais) para produzir a saturação e a formação de hábitos, especialmente através de condicionamento clássico. Da mesma maneira pela qual um cachorro pode aprender a salivar ao ouvir um sino, o aprendiz de línguas devia aprender a usar "-s" como sufixo para o tempo presente do verbo depois de um sujeito singular, tal como he, ou associar a palavra cat, na língua estrangeira, com o referente apropriado. Para o cachorro, a comida é usada como reforço, mas para o aprendiz os elogios para uma resposta certa supostamente tinham a mesma função. Propunha-

se que tais associações de estímulos e respostas (ou unidades lingüísticas) deveriam por isso ser imediatamente acessíveis durante o uso da língua para evitar a perda de tempo durante a construção de enunciados gramaticais. A tradução atrapalharia a associação direta da palavra na língua estrangeira e seu referente, sendo por isso evitada (Valdman, 1966).

Uma sala de aula típica é descrita por Larsen-Freeman (op.cit.: 43).

"The teacher is like an orchestra leader, directing and controlling the language behavior of her students. She also is responsible for providing her students with a good model for imitation. Students are imitators of the teacher's model or the tapes she supplies of model speakers. They follow the teacher's directions and respond as accurately and as rapidly as possible."

A possibilidade de se identificar e se caracterizar os sons e as estruturas do sistema lingüístico incentivou a comparação dos sistemas de línguas diferentes. Tal comparação, a análise contrastiva, foi vista como uma maneira de permitir a predição das áreas de dificuldade específicas para o aprendiz (devido a diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira); conseqüentemente, uma ênfase especial em tais pontos deveria prevenir o desenvolvimento de problemas devido à formação de hábitos incorretos, ou impedir o enfraquecimento ou a extinção dos corretos. O enfoque na análise contrastiva levou ao reconhecimento da importância de se poder distinguir e identificar os "patterns" dos sons da língua estrangeira, e

passou-se a escutar palavras isoladas com o propósito de se desenvolver tal habilidade.

O significado não era crucial, uma vez que este poderia ser desenvolvido depois da fixação das estruturas. Entretanto, não existe comunicação sem significado, entretanto, e ouvir palavras isoladas não envolve a compreensão auditiva propriamente dita. Os alunos não podiam participar efetivamente da conversação, apesar de vários semestres de treinamento lingüístico. As atividades da sala de aula incluíam a compreensão auditiva de frases isoladas que serviam de estímulo e modelo para a imitação, mas este tipo de atividade tinha pouco em comum com o processo comunicativo. Mesmo que o aprendiz conseguisse controlar ou limitar a sua produção lingüística para expressar as suas idéias com palavras e estruturas conhecidas, isto seria insuficiente para conversar--o que adianta poder perguntar, se não se consegue entender a resposta? O treinamento de sentenças exemplificando as estruturas centrais do sistema gramatical da língua estrangeira não leva necessariamente ao domínio da língua, e a memorização de diálogos não resolve o problema. Os diálogos do método áudio-lingual não preparavam o aprendiz para ser independente. Além disso, representavam formas idealizadas que eram gramaticalmente corretas segundo a língua escrita, mas sem as hesitações normais, começos falsos, etc., da língua falada. A linguagem era tratada como uma coleção de estruturas, e as amostras da língua fornecidas eram geralmente não-naturais. A

ênfase se centrava na "correção", com a língua escrita como norma. A tradição behaviorista da formação de hábitos também contribuía para a falta de eficácia, porque para evitar a introdução de erros, controlava-se rigidamente o conteúdo do insumo: assim podia-se exercitar as formas "corretas" até a saturação e promover a formação de bons hábitos. Embora existisse alguma compreensão auditiva na sala de aula, ela era basicamente um meio para chegar a outras finalidades como a discriminação de sons ou a imitação. A compreensão auditiva como uma finalidade em si ainda não tinha se incorporado ao método de ensino.

Aos poucos, entretanto, ficou claro para os professores de línguas que a repetição de frases e diálogos decorados não preparava o aprendiz para uma situação real de comunicação. Ao se mudar a ênfase na lingüística para o nível do discurso, ocorreu um desenvolvimento paralelo na lingüística aplicada e no ensino de línguas, levando a um enfoque na comunicação. O resultado foi o movimento de competência comunicativa, no qual a língua exercia um papel funcional ou contextual dentro da situação integral do discurso, junto com o resto do conteúdo extralingüístico, não sendo mais vista como um sistema abstrato. Assim, uma meta final da comunicação exigia o envolvimento na comunicação com outras pessoas. Educadores preocupados com o comportamento lingüístico como comportamento social tendiam a se apoiar nesta metodologia. A abordagem comunicativa considera o

aprendiz como um participante em atividades de comunicação. Ele é estimulado a se arriscar comunicativamente e a avaliar o seu próprio progresso e sucesso em auto-expressão dentro das várias situações do uso da língua. A ênfase se centra neste contexto social do uso da língua, mesmo quando o contexto é a sala de aula. Reconhecia-se que a identidade do aprendiz e suas atitudes, assim como a sua motivação, interagiam com o uso da língua e o contexto da aprendizagem/aquisição.

Esta abordagem espalhou-se rapidamente na Europa por causa do grande número de imigrantes e trabalhadores estrangeiros. Uma vez que a base social fazia parte da tradição européia da lingüística, tais aspectos também eram considerados no planejamento das aulas de línguas. Surgiram estudos sobre o que os aprendizes deveriam poder fazer com a língua. Isso levou ao desenvolvimento do "syllabus" (currículo) na base de funções e noções--o início de "English for Specific Purposes" ou ESP. Para a aprendizagem normal na sala de aula nas escolas, a ênfase se centrava no aprendiz e no fornecimento de oportunidades para ele poder escolher e se sentir autônomo na aprendizagem. Metas funcionais, em vez de estruturas gramaticais discretas, serviam como objetivos finais dos programas de línguas, e a variedade no significado social foi explorada. Muitas atividades em pequenos grupos eram promovidas para os aprendizes tentarem transmitir informações uns para os outros, sem necessariamente terem

dominado a maneira "correta" de se expressarem. Nesta abordagem, a função dos enunciados foi elevada a um papel fundamental.

Há, contudo, grande variedade e imprevisibilidade no insumo áudio numa conversa espontânea com um falante nativo. Mesmo podendo controlar a sua produção, o aprendiz não consegue controlar a do outro participante na conversa. Com esta percepção, surgiu o reconhecimento da necessidade do ensino da compreensão auditiva. A audição não era mais vista como uma habilidade passiva, mas como um processo mental ativo envolvido na construção de idéias a partir das informações disponíveis no insumo.

Hoje em dia há uma tendência crescente de enfatizar a compreensão auditiva na sala de aula nos métodos baseados na compreensão, especialmente nas fases iniciais da aquisição de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira. O pressuposto principal é que as regras lingüísticas se internalizam através de contatos extensivos com o uso real da língua na comunicação, especialmente quando tal insumo é um pouco mais complexo do que o nível de proficiência do aprendiz; o uso de insumo modificado pelo professor (fala do professor) é uma maneira de melhorar a compreensão e assim promover a aquisição. O aprendiz também desempenha um papel crucial na sua aquisição (ou não aquisição) através do uso de estratégias para processar o insumo lingüístico disponível, estratégias estas que promovem a compreensão,

processam informações novas e ajudam a reter conceitos apresentados numa situação acadêmica.

Vários métodos para o ensino de línguas hoje em dia enfatizam a importância da compreensão auditiva antes da produção oral. Alguns são relativamente exóticos e não muito bem conhecidos, entre eles cite-se o programa de Tomatis (Bancroft, 1984), que se desenvolveu na França para tratar de crianças disléticas e com problemas de aprendizagem e se espalhou para o ensino de línguas estrangeiras. O programa utiliza sons de alta frequência (acima de 8000 cps, imitando os ouvidos dentro do útero da mãe) através das sinfonias e dos concertos de violino de Mozart. Estes são gradativamente filtrados para produzir sons das frequências desejadas (com a intenção de induzir um relaxamento completo) enquanto a criança se empenha em alguma atividade, tal como desenhar. Posteriormente se faz uma transição para o segmento da voz feminina de frequências mais altas, e gradativamente se adicionam as frequências mais baixas. A criança passa a ser estimulada a repetir o que ouve e depois ler em voz alta, enquanto um sistema eletrônico focaliza os sons no ouvido direito (o hemisfério esquerdo do cérebro). No ensino de línguas estrangeiras, usa-se 10-15 minutos por dia nos sons, ritmos e "patterns" de entoação, enquanto imagens visuais apropriadas são projetadas numa tela.

Uma outra metodologia baseada na compreensão é o método de Lozanov ("Suggestology") (Ibid.). Combina as técnicas de yoga de

relaxamento físico e mental para melhorar a memória e a concentração. O método foi desenvolvido para uso na medicina e psicoterapia, mas desde os anos setenta tem sido usado para acelerar a aquisição da língua estrangeira e melhorar a retenção (numa taxa de 5-50 vezes segundo o seu fundador, mas 2,5 a 3 vezes segundo testagem independente nos Estados Unidos). O método utiliza três tipos de aprendizagem. O primeiro é uma fase ativa que inclui atividades de conversação ou relatos de histórias. O segundo consiste em análise consciente do que ocorre em atividades agradáveis, através da "leitura da gramática" e tradução em diálogos para levar à repetição de fala interna enquanto se olham as formas escritas (o tempo para tais atividades correspondente ao ideal de 20 minutos de meditação de yoga, é portanto controlado). O terceiro tipo se baseia em atividades não conscientes de assimilação ou relaxamento para a memorização num nível não-consciente. O aprendiz se deita numa cadeira especial, inspirando profundamente e ritmicamente para acompanhar a leitura rítmica do material lingüístico e/ou o ritmo de música barroca de fundo. Assim o procedimento alterna entre a concentração ativa para fora sobre o material lingüístico e o relaxamento e meditação interna passiva sobre o texto (*Ibid.*).

A abordagem natural de Terrell (1982) enfatiza ainda mais a compreensão auditiva. O autor afirma que um enfoque na comunicação pressupõe o desenvolvimento da compreensão nas aulas de línguas, uma vez que admite que a compreensão precede a

produção. Terrell favorece a promoção da aquisição através da provisão de insumo compreensível, diminuição de ansiedade e criação de oportunidades para a transmissão de mensagens. Ele aponta o uso de "Total Physical Response" (doravante TPR) de respostas físicas dos aprendizes em função de comandos orais, que são insumo compreensível, e enfatiza o valor da fala espontânea "simplificada" do professor ("teacher talk" ou fala do professor) para fornecer insumo centrado na comunicação.

Talvez a abordagem mais conhecida baseada na compreensão seja o TPR desenvolvida por Asher (1988). Da mesma maneira que uma criança aprende a falar sem conhecimento explícito das regras gramaticais, esta abordagem pressupõe a imersão do aprendiz na língua para descobrir por si mesmo as regras. Os procedimentos na sala de aula reproduzem a experiência da criança pequena com a língua oral. A criança aprende bem a compreender o significado da língua materna e Asher dá a entender que o mesmo acontece com a língua estrangeira com adultos. A compreensão auditiva assim se torna central, e as atividades da sala de aula fornecem oportunidades para adquirir a gramática da língua estrangeira através da compreensão da língua oral em uso. Inicialmente o aprendiz ouve sentenças para as quais o significado é claramente indicado através de ações ou gravuras. É necessário desenvolver uma associação básica entre o sistema de sons e o significado, e o TPR fornece um esboço geral para a introdução dos sons e vocabulário da língua alvo (Ibid.)

O método propõe a manutenção de um "período de silêncio" anterior à produção ativa. Vários autores mencionam a importância de um período silencioso de compreensão semelhante para a internalização da língua estrangeira. Como Ingram (Apud Winitz, 1981: 105) afirma, "comprehension ahead of production is a linguistic universal of acquisition." e "the empirical issues involved here are not this claim, but rather the nature of comprehension and production and the gap between them." Winitz cita várias pesquisas que revelam a compreensão correta de elementos antes da sua produção. Ele explica a existência de elementos da língua reconhecidos, mas ainda não recuperáveis, como resultante de traços que ainda não têm "strength" para levar ao "recall" (evocação ou resgate) (isso lembra o processamento de PDP), e sugere que as ativações precisam ter mais "strength" para ativar o "recall" do que para o reconhecimento.

Ervin-Tripp (1970: 316) observou que imitar exige pelo menos um mínimo de "perception, storage, organization of input and motor output"; além disso, um material interpretável tem que ser interpretado. O aprendiz tem que processar a segunda língua com o "apparatus of structures and processes already available", i.e, a língua materna, a não ser que já tenha internalizado o suficiente da segunda língua através de compreensão concentrada e seletiva. Cook (Apud Postovsky, 1981: 171) propõe uma questão crucial sobre a imitação como técnica de ensino:

"If the act of mimicry is made possible and functions only because of the student's native language habits, how could it be expected to provide the best means for overcoming these habits?"

Hebb et al. (1971: 218) coloca que

"... overt motor speech depends on prior perceptual learning. In this sense, the child can imitate only what is already within his competence; in the early stages at least the imitation is more a product of learning than a mechanism of learning."

Para o aprendiz produzir uma frase numa língua estrangeira, precisa

"... retrieve phonological, morphological, syntactical, and lexical elements stored in their memory and control their production on all these levels simultaneously and with the speed of speech output. When this task is assigned to beginning students, they are actually asked to retrieve something they have not yet stored in their memory and for which no processing strategies have been developed. Quite naturally... students will make an attempt to process the foreign language through the only channels available to them: those of their native language." (Postovsky, op.cit.: 172)

Asher (1981; 1988) foi o primeiro a sugerir que a maioria da prática em língua estrangeira seja dedicada à compreensão auditiva. Conduziu várias pesquisas que apontaram a eficácia de se exercitar a compreensão auditiva em conjunto com a ação física correspondente aos comandos ouvidos. A execução da ação adequada comprova a compreensão e estabelece ligações mentais entre som e significado. Asher considerou a atividade física assim usada um auxílio à aprendizagem/aquisição. Além da TPR e as suas ações físicas complementares, desenvolveram-se dois outros métodos unindo a compreensão auditiva com uma indicação imediata do sucesso da compreensão. O método de Winitz e Reeds (Apud Winitz, op.cit.) usa gravuras correspondentes às frases ouvidas, enquanto

o de Postovsky (op.cit.) (para o ensino da língua russa) usa a forma escrita do alfabeto cirílico. Assim, a compreensão é intimamente relacionada com um envolvimento ativo do aprendiz.

Postovsky (Ibid.: 173) afirma que os resultados de vários pesquisas

"...suggest with remarkable regularity that emphasis on oral comprehension training and relaxation of the requirement for oral production in the initial phase of instruction foster development of linguistic competence and produce better results than those obtained through intensive oral practice."

Uma vez aceito que a aprendizagem/aquisição não envolve um processo de associação baseado em respostas que são hábitos ("conditioned responses"), e que o aprendiz é um processador ativo dos dados do insumo e que seleciona e controla o "output", parece ilógico pressupor que a aquisição de uma língua não-materna começa com uma imitação de respostas verbais (Postovsky, 1981). A imitação de um enunciado na língua estrangeira seria impossível sem uso de dispositivos de processamento induzidos por aprendizagem/aquisição anterior. Como Benson e Hjeltn (1980: 59) afirmam,

"It would seem that ... language learning is a highly organized, integrative process initially requiring contextual decoding of the meaning of new utterances before meaningful and creative encoding can take place."

Dentro das metodologias "comprehension-based", questiona-se a suficiência da compreensão auditiva em isolamento sem nunca passar à atividade de produção. Krashen (1982, 1985) afirma que ela não é suficiente, embora Winitz (op.cit.) argumente que um

treinamento em compreensão que envolve consideração suficiente do "range" de contrastes lingüísticos da língua leva ao surgimento espontâneo da produção. Asher (1988) relata que ao iniciar treinamento com TPR tinha que impedir que os alunos verbalizassem junto com o professor.

A importância do significado dentro do contexto foi enfatizado por Winitz (op.cit.) que afirma que ele é o mecanismo principal para motivar a emergência das formas gramaticais. Enquanto uma unidade lingüística (ou a falta dela) não altera a compreensão, não será modificada. Uma vez que não funciona mais de uma maneira consistente e com significado, entretanto, torna-se saliente e a aquisição ocorrerá. Assim, muitas crianças pequenas omitem o "is" do progressivo ou da voz passiva na aquisição do inglês, mas a proeminência da necessidade de contrastar uma afirmação e uma pergunta, ou uma frase ativa e passiva facilita a aquisição. Assim, com o tempo, a saliência fonética efetua mudanças na produção. Outras sugestões na literatura também apoiam a ênfase no significado. Osgood (Apud Nord, 1981) propõe que "discrimination of critical phonemic cues are developed 'incidentally' in the course of learning to behave differentially in meaningful speech units."

Como apontado anteriormente, o interesse na compreensão auditiva como objetivo em si é relativamente novo no ensino de línguas. Foi ignorada ou negligenciada durante anos. Mesmo ao estabelecer a habilidade de conversar na língua como objetivo

final da instrução com o método áudio-lingual, a ênfase se centrava nas habilidades produtivas. A compreensão auditiva estava limitada principalmente à discriminação de pares mínimos ou a um modelo para a imitação. Além disso, a compreensão auditiva foi vista como uma habilidade passiva, e uma vez que os resultados não eram facilmente acessíveis, foi tida como "natural" e "automática". Krashen (1985: 2), entretanto, sugeriu que a audição de insumo compreensível é o elemento mais crítico para a aquisição da línguas:

"The Input Hypothesis claims that humans acquire language in only one way--by understanding messages, or by receiving 'comprehensible input.' We progress along the natural order (hypothesis 2) by understanding input that contains structures at our next 'stage'--structures that are a bit beyond our current level of competence. (We move from i, our current level, to i + 1, the next level along the natural order, by understanding input containing i + 1...."

Só depois de reconhecer a importância da compreensão na conversação, e especialmente depois da proposta da teoria de Krashen, tornou-se a compreensão auditiva um componente reconhecido no ensino de línguas. Entretanto, Gary e Gary (1981: 7) afirmam que

"... there is probably more empirical support for the notion of delayed oral practice and intensive listening comprehension in early language teaching than for any other methodological issue which has been investigated."

O interesse na compreensão auditiva também chegou ao Brasil, com uma proliferação de teses sobre o seu papel no ensino de línguas estrangeiras (Totis, 1983; Quevedo, 1987; Collins, 1990; e Sardinha, *op.cit.*). Trabalhando em escolas públicas e

universidades, os pesquisadores usaram filmes (Collins), programas de noticiários da televisão (Sardinha) e adaptações de material didático (Totis) e textos orais de vários tipos (Quevedo); eles investigaram temas como as vantagens potenciais de um período de silêncio (Totis); o efeito da instrução no uso de estratégias específicas na compreensão (Quevedo); o papel do conhecimento prévio, proficiência, redundância das informações áudio e vídeo e a acessibilidade do insumo oral na compreensão (Sardinha); e o efeito da interação de estrutura retórica, nível hierárquico de proposições, tipo de vocabulário e outros elementos que contribuem para a compreensão, tipo de contextualização de informações, proficiência de sujeitos e características de filmes na compreensão (Collins). A maioria se preocupou ou com a melhoria da instrução em língua estrangeira no Brasil, ou com práticas metodológicas novas (Totis e Quevedo) ou com a exploração de recursos disponíveis (Sardinha). A pesquisa de Collins se preocupou com a compreensão de uma experiência autêntica da língua estrangeira disponível no Brasil (i.e., filmes comerciais).

O tema desta tese foi escolhido pela autora devido a sua paixão por visuais (baseado em quase 30 anos de experiência com aulas de línguas estrangeiras e segundas línguas, como aprendiz e como professor). A compreensão auditiva foi apenas um veículo para esse interesse. Depois da leitura da literatura sobre o papel da compreensão auditiva, todavia, adquiriu-se um respeito

igualmente grande pelo processo de compreensão auditiva (com toda a sua mal-entendida não-gramaticalidade e incoerência aparente) e pela eficácia de algumas das técnicas propostas pelas abordagens com base na compreensão auditiva, especialmente o TPR - não como panacéia para a aprendizagem/aquisição de uma língua, mas como uma técnica para fornecer um meio para exposição maciça a itens lexicais selecionados para assegurar a compreensão e manter a atenção do aluno. Junto com outras técnicas, deveriam levar ao desenvolvimento de um arsenal mais eficaz para atingir mais alunos. O potencial de tais técnicas para alguns alunos foi comprovado na minha experiência com uma jovem profissional que tinha tentado, sem êxito, aprender inglês, reconhecendo a sua necessidade, mas sendo incapaz de aprender (provavelmente devido a inibições ou barreiras psicológicas). Depois da primeira aula com técnicas TPR, voltou com uma expressão de incredulidade nos olhos e um sorriso no rosto, porque, afirmou, não podia nunca esquecer nenhuma daquelas palavras que aprendeu na semana anterior. E, realmente, conseguia responder perfeitamente a vários comandos novos e variados com as vinte e poucas palavras! Esta experiência mostrou, de uma maneira concreta e pessoal, os potenciais das técnicas das metodologias baseadas na compreensão em geral, e do valor da compreensão auditiva em particular, que é tão nitidamente sugerida na literatura.

Uma vez justificado o interesse pelo estudo da compreensão auditiva, passa-se a uma apresentação da pesquisa em si e das variáveis pertinentes.

CAPÍTULO 3
O EXPERIMENTO E
AS VARIÁVEIS EXPERIMENTAIS

3.0 O EXPERIMENTO E AS VARIÁVEIS EXPERIMENTAIS

Esta tese é uma investigação da compreensão auditiva como uma função das seguintes variáveis: presença e tipo de visual. Os resultados encontrados nesta análise serão investigados mais profundamente, levando-se em conta os possíveis efeitos moderadores de proficiência em inglês como língua estrangeira e motivação, e também características mais objetivas, tais como classe sócio-econômica e sexo. Este capítulo investigará o tratamento destes assuntos na literatura. É dividido em quatro partes e fornece uma discussão das variáveis do estudo. A primeira seção apresenta uma visão da compreensão auditiva (a variável dependente) e a segunda examina os dois tipos de elementos visuais (a variável independente) e seu efeito na compreensão. A terceira e quarta seções apresentam uma discussão bibliográfica das variáveis moderadoras¹ do estudo. A primeira variável moderadora é a proficiência e a segunda a motivação e atitudes em relação à aquisição de línguas.

¹ Brown (1988); Hatch e Parhady (1974) apresentam uma classificação de variáveis que inclui a) variáveis dependentes, b) variáveis independentes, c) variáveis controladas, d) variáveis moderadoras e e) variáveis "intervening" (mediadoras).

3.1. O Experimento

O experimento foi planejado para estudar o efeito dos visuais na compreensão auditiva. Assim, a variável dependente foi a compreensão auditiva, definida operacionalmente como o escore resultante da soma das respostas de um teste de compreensão escrito (em português) sobre três conversas apresentadas em vídeo. O instrumento de apuração foi um questionário com uma página separada para cada conversa. Para manter o controle sobre o tipo de informação fornecida e facilitar a apuração dos dados, foram formuladas questões gerais sobre as conversas, tais como a existência (ou não) da discussão de uma atividade e de um problema e/ou solução. A principal variável independente foi o tipo de visual que acompanhava o estímulo em áudio, com três níveis diferentes: uma gravura para fornecer informações sugestivas sobre o assunto da conversa (para ajudar a acessar um "schema" adequado), imagens em vídeo (para fornecer suprimentos de natureza articulatória e gestual) e um controle sem informações visuais.

Existem, entretanto, vários outros elementos que influenciam a compreensão. Esses elementos incluem: tipo de linguagem (formal ou informal), tipo de processamento exigido, tópico da interação e familiaridade com o assunto, e características idiossincráticas dos falantes, assim como aspectos dos ouvintes, tais como proficiência na língua

estrangeira e aspectos sócio-pessoais diversos. Eles podem ser relativamente objetivos (sexo, idade, classe sócio-econômica, área de estudo, universidade e situação escolar) ou mais subjetivos (motivação para o estudo da língua estrangeira, atitudes face à língua e aos seus falantes, etc.). As variáveis que não foram incluídas diretamente no desenho experimental foram pelo menos descritivamente apuradas para uma investigação posterior.

Alguns aspectos foram controlados (variáveis controladas), sendo seus níveis diretamente fixados. Assim, todos os estímulos para a compreensão consistiram em conversas relativamente informais entre falantes nativos, sendo que os mesmos indivíduos gravaram todas elas para evitar complicações na análise devido às idiossincracias da fala de indivíduos diferentes. Procurou-se selecionar tópicos que fossem freqüentemente encontrados em livros textos de inglês como L₂ para principiantes e intermediários. Além disso, todas as conversas contempladas continham menção de uma atividade e de um problema (relacionado à atividade) a ser solucionado. A equivalência da dificuldade das conversas foi pré-estabelecida através de pré-testagens, apresentadas com o mesmo tratamento em áudio.

Outros aspectos são sujeitos a manipulação, apesar de não serem o foco da pesquisa. São relevantes como possíveis modificadores ou "confundidores" da relação existente entre as variáveis dependente e independente. As variáveis modificadoras

consideradas neste trabalho incluíram o tempo de contato com a língua, o nível de proficiência dos sujeitos, os aspectos sociais mais objetivos e a motivação e atitudes. Os aspectos manipulados na experiência foram os seguintes:

1) Tipo de visual (denominado "tratamento"), que englobou três níveis: o acompanhamento de uma gravura que sugeria o tópico da conversa (Tratamento P), o complemento das imagens em vídeo que forneciam pistas cinésicas tais como movimentos articulatórios e gestos (Tratamento V) e uma trilha sonora desacompanhada por visuais (Tratamento A), que atuou como controle.

2) Familiaridade com falantes (denominado "ordem de tratamento"). Uma vez que todos os participantes iam ser submetidos a todos os tratamentos, foi necessário incluir a ordem deles como variável para controlar o tempo de exposição dos sujeitos aos falantes antes da introdução de cada tratamento. Foram então estabelecidos os seis grupos experimentais: APV², AVP, PVA, PAV, VAP e VPA.

3) Nível de proficiência. Tentou-se assegurar que alguns dos sujeitos menos proficientes e alguns dos mais proficientes fossem expostos a cada ordem de tratamento. A proficiência foi prevista para corresponder ao número de semestres de estudo de inglês como língua estrangeira na faculdade.

² A sigla identifica a ordem dos tratamentos: APV = Audio / Gravura / Vídeo, etc.

4) Universidade. Sujeitos das duas universidades de Campinas (UNICAMP e PUCCAMP) foram incluídos na investigação. Foram testadas quase todas as classes de inglês oral oferecidas na UNICAMP (exceto as do primeiro semestre do estudo da língua) e todas as classes de conversação em língua inglesa noturnas da PUCCAMP (também com exceção dos alunos do primeiro semestre) cedidas por seus professores. Participaram do estudo todos os indivíduos presentes nas respectivas aulas no dia da aplicação. Reconhece-se que o tipo de programa envolvido em um curso de letras (PUCCAMP) não se iguala ao programa de uma disciplina isolada destinada aos alunos de vários cursos (UNICAMP). Desse modo, alguns indivíduos de cada universidade foram incluídos em cada um dos grupos experimentais.

A tabela 3.1 mostra a composição desses grupos experimentais segundo a universidade de origem e semestre de estudo da língua.

Em relação às outras variáveis moderadoras, não foi possível controlá-las a priori para o experimento devido à sua natureza desconhecida, mas apurou-se o nível de proficiência (não só do semestre do estudo, mas também os resultados de um teste cloze), sexo, idade, área de especialização, situação escolar dos sujeitos e classe sócio-econômica. Os aspectos mais subjetivos foram apurados por um questionário sobre opiniões face às afirmações avaliativas e sobre avaliações pessoais a respeito da validade de certos propósitos para o estudo de inglês.

Uma investigação das variáveis na literatura será feita a seguir.

Tabela 3.1. Distribuição dos sujeitos por ordem de tratamento
Semestre de estudo de inglês

Ordem ¹	UNICAMP				PUCCAMP			Total
	2	3	4	5	3	5	7	
APV		17	17			11		45
AVP		16		6	16		13	51
PAV			19	14		17		50
PVA	21	13					10	44
VAP		18		20		15		53
VPA	14		15		16	15		60
Total	35	64	51	40	32	58	23	303

¹ Ordem de apresentação dos tratamentos

3.2. As Variáveis Experimentais

3.2.1 A Compreensão Auditiva

O tópico principal a ser investigado (variável dependente) no presente estudo é a compreensão auditiva. Como o esboço histórico no capítulo anterior mostrou, há razões fortes para o estudo desta habilidade lingüística. O desenvolvimento e as mudanças na lingüística e na psicologia provocaram modificações na importância do componente "compreensão auditiva" no ensino de

quase inexistente nas aulas com a metodologia gramática-tradução, mas tornou-se o enfoque central em muitas metodologias modernas. É então oportuna agora uma investigação mais minuciosa deste aspecto da compreensão auditiva.

A compreensão auditiva é uma habilidade receptiva e como tal tem muitas características em comum com a leitura, também uma habilidade receptiva. Embora menos central em muitas metodologias de ensino de línguas, vem sendo amplamente pesquisada nas últimas décadas. Supõe-se, em geral, que a leitura e a compreensão auditiva representam dois aspectos da mesma habilidade e que princípios da leitura poderiam ser transferidos diretamente para a compreensão auditiva (Lund, 1991). Há, no entanto, muitas diferenças devidas às características físicas do tipo de estímulo (medium) e dos órgãos receptivos envolvidos, como também à natureza da mensagem como função da situação e ao objetivo específico do ato de fala (Ong, 1989; Stubbs, 1980; Rubin, 1978; 1980).

Na compreensão oral, a mensagem é constituída de ondas sonoras efêmeras que, como tais, precisam ser processadas enquanto ainda existem. Não existe maneira de parar o fluxo das ondas durante um período de tempo para voltar a elas num processo de reconsideração ou reprocessamento daquilo que já foi dito sem ser entendido. Poder-se-ia talvez pedir que o falante fizesse uma pausa, mas isso não resolveria os problemas de processar aquilo que já não existe mais fisicamente. Distintamente das

palavras escritas que podem ser lidas, relidas e reinterpretadas tão freqüentemente quanto desejado, palavras faladas são estímulos de vida curtíssima para os nossos ouvidos e precisam ser processadas enquanto ainda existem.

A velocidade dos sons na fala tende a ser mais lenta do que aquela envolvida no processamento de estímulos escritos percebidos visualmente.³ O cérebro humano, entretanto, é capaz de processar linguagem com velocidades mais rápidas, inclusive deixando tempo suficiente para o falante nativo fluente "sonhar acordado" enquanto segue uma mensagem. Mesmo com velocidade bastante reduzida, a linguagem oral poderá ainda parecer extremamente rápida se há alguma dificuldade no decifrar da mensagem. A primeira tarefa é o discernimento de onde um segmento acaba e outro começa, uma distinção que é eminentemente

³ Existem várias estimativas sobre a velocidade da fala normal. Perera (1984) cita 150 ppm para a fala em contraste com 300 ppm para a leitura; Biau (1990) sugere uma velocidade de fala normal de aproximadamente 170 ppm; Stubbs (1980) relata 250-400 ppm para leitura, com a fala sendo "muito mais lenta"; Rubin (1978; 1980) sugere que a leitura progride 2-3 vezes mais rápida do que a fala; Bernhardt e James (1987) sugerem uma velocidade média para a fala de uns 200 ppm; e Sticht (1972) afirma que a velocidade mais compreensível para falantes nativos inteligentes é de 175 ppm, embora para os menos inteligentes, esta diminui. Lado (1965) nem considera palavras como tal, mas relata a velocidade da fala na conversação em termos da produção de uns 500 sons por minuto. Nenhum desses autores explica como chegaram a tais estimativas, entretanto, e não sugerem qual definição de "palavra" foi considerada. São contrações consideradas como uma palavra? E expressões tal como "going to" ou interjeições usadas para manter um turno enquanto se pensa (tal como "hmm" ou "well...")? E as reduções encontradas na fala normal dinâmica onde várias palavras são reduzidas numa única sílaba? Os problemas para consideração são numerosos. Hieke (1987) sugere que sílabas e os segmentos que as compõem deveriam ser considerados como elementos mais "atomic" no nível da fala dinâmica, e que só esses elementos podem ser determinados adequadamente pelo leigo para resultar em contagens consistentes. Tauroza e Allison (1990), por exemplo, citam uma velocidade "média" de fala como 230-280 sílabas por minuto. Griffiths (1992), por outro lado, converte a expressão da velocidade da fala de palavras por minuto em sílabas por segundo e sugere que a velocidade de 200 palavras por minuto é equivalente a 3,8 sílaba por segundo, uma velocidade que ele considera ótima para não atrapalhar a compreensão de aprendizes de nível baixo-intermediário. (Esta razão de 3,8 sílabas por segundo é afirmada como equivalente à razão de 230 sílabas por minuto para Tauroza e Allison.)

mais óbvia na linguagem escrita.⁴ Embora o texto escrito possa ser processado na velocidade desejada pelo leitor que venha a ter dificuldades, no texto oral o fluxo da fala precisa ser segmentado em fonemas e palavras, e estas interpretadas e relacionadas a outras palavras e idéias, sejam externas ou internas à mensagem, sem que haja interrupção do fluxo. Tudo isto é uma tarefa muito árdua e vem a ser um trabalho de processamento impressionante.

Algumas diferenças entre o processamento de insumo acústico e escrito se destacam facilmente. "Skimming" (ler rapidamente "por cima" para obter uma idéia geral), por exemplo, pode ser utilizado para chegar à idéia geral de um texto escrito, mas o texto oral completo nem se encontra disponível para tal consideração (Lund, 1991). Algumas diferenças entre a percepção e a de codificação de textos orais e escritos se destacam.

Hieke (1990) explicita alguns dos processos de decodificação auditiva, decomposição lexical e interpretação semântica que são necessários para que o ouvinte analise os signos acústicos quase ininterruptos da fala fluente. Ela enfatiza que o "chunking" (corte) do fluxo contínuo de fonemas em palavras ou blocos de significação é uma tarefa extremamente

⁴ Embora palavras sejam a "localização das unidades básicas de significado" (Byrnes, 1984:323) e o reconhecimento de palavras seja claramente um pré-requisito para processamento lexical, a palavra não é uma unidade viável no nível dinâmico (Hieke, 1987). Só pode ser considerada como a meta final, uma abstração inerente no contexto da enunciação, transcendendo o domínio de formas de citação e, com isso, o contexto. Depois de uma análise extensiva da fala "casual", Carterette e Jones (apud Hieke, 1986) chegam a uma "profound conviction that the word is not ordinarily a natural unit of the spoken language" (1974, apud Hieke, 1987: 127).

complexa desde que, na fala normal, as palavras são raramente produzidas na sua forma de "citação". É um fenômeno bem conhecido que o inglês é uma língua "stress-timed", onde o número de sílabas é irrelevante para a determinação da velocidade da fala, porque é a ênfase que a determina. Este fato explica uma série de modificações observadas nas unidades fonêmicas (Henrichsen, 1984).

Cada fonema pode ser realizado não só na sua forma completa ou de citação, que se exemplifica em isolamento ou numa sílaba enfatizada, mas pode sofrer uma série de reduções ou modificações, dependendo do ambiente fonológico no qual ocorre.⁵ Assim, palavras "gramaticais" comuns tais como him e have apresentam manifestações que variam da forma de citação de /hɪm/ e /hæv/ a versões reduzidas para /əɪm/ e /əv/ ou /əf/ ou mesmo /m/ e /ə / enquanto a qualidade da vogal é gradativamente neutralizada e unidades fonêmicas são assimiladas às outras unidades lingüísticas ao seu redor ou mesmo eliminadas totalmente. Frases como "Let us go eat!" serão progressivamente reduzidas e "distorcidas" na medida em que são enunciadas com velocidade maior.

/lɛt.ʌs.gəʊ.i:t/

⁵ Embora a forma de citação seja "modificada" na fala normal de inglês, seu uso é uma das maneiras de comunicar ênfase em inglês (Cavalcanti, 1977). Tal uso para marcar ênfase oferece então um contraste claro entre afirmações normais ou não enfatizadas e as com ênfase especial. Tal sinalização fonológica de ênfase é diferente da sinalização característica do português, no qual recursos sintáticos são geralmente utilizados. O recurso de tematização ou o uso de advérbios tal como mesmo ou claro, embora possam ser acompanhados por ênfase secundária, seriam muito mais prováveis.

/lɛʔ.tsgə.wi:t/

/tsgə.wi:t/

/skwi:t/

Apesar disso, a mensagem continua interpretável para o falante nativo, pelo menos no contexto real de enunciação (por exemplo, se está na hora do almoço e o ouvinte está com fome e talvez já tenha havido uma afirmação anterior sobre o fato de um ou outro dos participantes estar faminto). É interessante considerar o processo que está envolvido nesta reconstrução, já que o aprendiz da língua precisa lidar com tais distorções de palavras tão freqüentes na fala espontânea para poder se comunicar com falantes nativos⁶

Embora ocorra reestruturamento silábico durante a produção da fala, fato esse que tende a disfarçar e esconder as formas de citação esperadas, as formas originais devem ser recuperáveis para o ouvinte poder interpretar itens lexicais individuais. As operações de redução, simplificação e nivelamento, envolvidas na produção da enunciação, precisam ser revertidas para poder recuperar as formas de citação convencionais. Como Hieke (1987: 126) afirma,

"By means of [restoration rules and boundary marking], discrete lexical units are recaptured from the stream of speech through a kind of template matching. What, on the basis of restoration processes and the help of boundary determinations, appears [sic] to be potential isolate units, now undergoes [sic] trial applications against possible counterparts in the lexicon.

⁶ O ouvinte não dispõe de indicações confiáveis de pausas na fala em relação às palavras nem de divisões entre palavras: o número médio de fonemas entre pausas fica em torno de 15 na fala normal (Hieke, 1989).

Once such scanning and search operations have proved successful, the resulting template match, in effect, binds an actual expression to its content-bearing archetype, in this instance, the citation form, which thus serves as the target of restoration."

Três tipos de processos de reconstituição estão envolvidos na recuperação da língua falada (Hieke, 1990): recuperação, expansão e retração. Exemplos são providenciados na Tabela 3.2. O primeiro, recuperação, inclui sete tipos de recuperação de segmentos que se perderam ou foram eliminados durante a produção. Essa é a forma mais extensa de recuperação, uma vez que envolve a recuperação de fonemas inteiros ou até de sílabas. Inclui a silabificação de vogais, a inserção de vogais eliminadas, a inversão de contrações, a inserção de oclusivas glotais e aspiração para indicar o início de vogais no começo de sílabas a "h" inicial, o soltar da primeira de duas oclusivas em justaposição e a expansão de aglomerações de consoantes (muitas vezes consoantes homorgânicas se fundem na forma de ambi-silabicidade, mas os fonemas não presentes precisam ser recuperados).

Nove tipos de expansão são apresentados, nos quais os sons que se assimilaram a outros ao seu redor recuperam a forma de citação inicial. Consoantes homorgânicas articuladas juntas precisam ser separadas nas formas de citação originais; vocalização e assimilação articulatória têm que ser canceladas e vogais devem ser elevadas do "schwa" para a qualidade vocálica completa.

Tabela 3.2. Exemplos dos processos de recuperação da linguagem envolvidos na compreensão da fala espontânea (Hieke, 1990)

Recovery (Recuperação)

"Vowel syllabification" (Silabificação de vogais)

[kæʔwəl] - casual
[twə.rɛst] - to arrest

"Vowel insertion" (Inserção de vogais)

[sɛ.prə.həl] - separable
[stɔ.riɪz] - story is

"Anti-elision" (Inversão de contrações)

[kænt] - cannot
[-d] - would (as in he'd)

"Stopped onset insertion" (Inserção de oclusivas iniciais)

[ri.yən.tər] - re-enter
[drɔ.waʊt] - draw out

"Breathed onset insertion" (Inserção da aspiração inicial)

[wi.yəv] - we have
[tɛ.lən] - tell him

"Homorganic stop release" (Soltura de oclusivas homorgânicas)

[ðæ.tayn] - that time
[waɪ.tpeɪ.pər] - white paper
[wu.duɪ] - would do

"Consonant cluster expansion" (Expansão de aglomerações de consoantes)

[rɔʊ.bɪɪf] - roast beef
[mʌs.gəʊ] - must go
[twɛntɪ] - twenty
[kæɪ.nəs] - kindness

Expansion (Expansão)

"Iso-articulation" (Separação de sons assimilados)

[hæ.veɪr.ɪs] - have various
[sʌr.fə.spɪd] - surface speed

"Re-gemination" (Duplicação de consoantes homorgânicos)

[aɪɪɪld] - I yield

"Isosyllabicity" (Cancelamento de vocalização e assimilação articulatória)

[ɡənər] - goner
[ɪɪ.dɪŋ z] - eating his

- "Vowel upgrading" (Elevação de vogais)
[lɛs.ʒən.fayv] - less than five
- "De-flapping" (De-vibração)
[wa.ðəz] - what is
[gɛ.ʔap] - get up
- "Voice dissimilation" (Dissimilação de vocalização)
[hɪ.buʔts] - hipboots
[əf.kɔrs] - of course
- "Place dissimilation" (Dissimilação de lugar)
[ɪg.kəm.pliʔt] - incomplete
[gʊ.bay] - good bye
- "Depalatalization" (Depalatalização)
[dɪ.jʊw] - did you
[gɛ.ʃʊw] - get you
- "Lateral depalatalization" (Depalatalização lateral)
[mɪjən] - million
[wɪjʊw] - will you
- "Retraction" (Retração ou recuperação de sílabas)
- "Consonant retraction" (Retração de consoantes)
[fa.rən.dəweɪ] - far and away
[əw.də.vən.əʊl.dəprə] - out of an old opera
- "Glide retraction" (Retração de deslizamentos)
[na.weɪ] - now I
[so.wɒn] - so on
[stɔːrɪz] - story is
- "Release retraction" (Soltura de retração)
[wa.ciɪ] - what she
[siɪz.dər] - siezed her
-

A retração envolve a recuperação de sílabas começando com vogais, assim como a separação de sílabas que se fundiram com justaposição de oclusivas com consoantes anteriores.

Tais categorias não são totalmente distintas, uma vez que a retração de uma consoante inicial para recuperar a presença de

uma segunda é equivalente à expansão de uma consoante ambisilábica para os dois componentes originais. Além disso, a reconstrução parcial da cadeia de formas de citação fornece informações suficientes para a interpretação semântica. Mas a existência de modificações tão extensas na fala⁷ torna imprescindível a consideração de tais fenômenos na pesquisa sobre compreensão auditiva para evitar um "viés de língua escrita" procedente da pressuposição de que as palavras têm limites discretos e invariáveis.

Rumelhart et al. (1986) tentam esboçar uma maneira viável para lidar com tal "fuzziness" (vagueza) na fala normal através de um modelo conexionista de PDP. Mesmo quando os sons menos perceptíveis (reconhecíveis) são iniciais, uma comparação progressiva de segmentos de microssegundos do insumo para com as representações lexicais e semânticas disponíveis leva à identificação de mapeamentos possíveis, e estes são sujeitos a mais comparações enquanto o insumo continua. O resultado final ou interpretação é o "melhor encaixe" ("best fit") disponível no repertório da mente. Se os "patterns" (configurações) relevantes existem na memória, o insumo é decifrado; quando não há um mapeamento, o ouvinte tem que ou desistir, ou tentar uma interpretação através de um processamento mais "top-down" (de

⁷ A ocultação das formas convencionais de palavras na fala "casual," devida às exigências da produção da fala e contingências temporais e de coarticulação, afeta uma em seis sílabas; a atração consonantal, por exemplo, ocorre em 80% das ocasiões possíveis, ou em 15 de cada 100 sílabas (Hieke, 1984).

cima para baixo) ou "schemata-driven" direcionado pelos "schemata") sem o apoio do(s) segmento(s) não-identificado(s).

O fenômeno de variação Sandhi prevalece na fala normal, mas muito mais na fala informal e rápida de conversas espontâneas do que, por exemplo, numa versão oral cuidadosa da língua escrita⁸, um fato que poderá pelo menos contribuir para a natureza diferencial da compreensão auditiva e da leitura em algumas instâncias em contraste com a natureza aparentemente unitária de tais habilidades receptivas em outros aspectos (c.f. Buck, 1991). Além disso, as mesmas combinações de fonemas podem ter significados diferentes, dependendo do resto do co-texto lingüístico, como é o caso com two, to, e too. Como Hieke (1986) sugere, mesmo tais pares supostamente distintos foneticamente como why choose e white shoes são realmente perfeitamente homófonos na fala normal.

Em contraste a toda esta "confusão", a língua escrita se constitui de formas gráficas imutáveis das palavras, nitidamente traçadas (sofrendo na pior das hipóteses uma contração simples de forma, como a envolvida na variação entre do not e don't). Há casos de palavras com a mesma forma (soletração) e significados diferentes (tal como "read" (tempo presente) e "read" (tempo passado), ou "bark" sendo, entre outros, o som de um cachorro latindo ou o revestimento de uma árvore, mas estes ocorrem em

⁸ Hieke (1987) afirma que a fala espontânea normal, ou como ela denomina, a fala dinâmica, é uma entidade com formas distintas das formas de citação.

número menor do que homófonos; na realidade, a maioria dos homógrafos são também homófonos).

O fato de a mensagem ser negociada, sendo o produto final uma produção em conjunto, também influencia a fala produzida (ou ouvida). Existem sobreposições freqüentes nos turnos, interrupções, perguntas, confirmações e negações, etc., tudo o que, especialmente em combinação com as pausas e reformulações inerentes na situação devido à necessidade de tempo para formular idéias, contribui à natureza aparentemente "quebrada" da língua falada. Embora a conversação flua espontânea e livremente do ponto de vista do falante nativo, um estrangeiro que espera os enunciados gramaticalmente bem-formados, tal como na língua escrita, fica bastante frustrado.

A função da língua oral também tende a ser diferente daquela da língua escrita. A fala é freqüentemente usada como parte integral de uma interação social, em vez de meramente para a transferência de informações. Estabelecer ou manter contatos sociais e afirmar interesse e solidariedade são efetuados através da interação verbal, mesmo quando o falante não tenha informações importantes a transmitir. A língua escrita, por sua vez, é mais voltada à transmissão de fatos ou a um registro permanente de fatos. Os aspectos pessoais do intercâmbio oral geralmente faltam na maior parte da comunicação escrita, embora encontrem-se exceções como uma carta amigável.

Os falantes não-nativos (doravante FNN) precisam lidar com todas estas características da língua oral se pretendem se tornar proficientes nesta habilidade de audição. Não podemos esquecer que a audição ocupa um papel central no desenvolvimento da linguagem, das relações humanas, de negócios internacionais e do sucesso acadêmico e comercial.

Dunkel (1991) aponta a falta de unanimidade na literatura sobre a compreensão auditiva e seu funcionamento. Witkin (1990) identifica esta falta de concordância sobre a definição da compreensão auditiva como um dos problemas principais no campo da pesquisa sobre a compreensão auditiva para falantes nativos (1990: 445).

James (1984) analisa a linguagem como constituída de três dimensões. Estas seriam, na língua falada, as seguintes: a) a dimensão linear, que consiste em sons e falas no tempo real; 2) a dimensão estrutural, incluindo os sistemas e subsistemas que determinam quais, quando e em qual ordem sons e falas são produzidos; 3) a dimensão experiencial, que representa todos os usos da língua como também as "experiências" (impressões, motivações, sentimentos e reações) que uma pessoa retém ao ser exposta à linguagem.

Tais dimensões da linguagem englobam seis aspectos da mensagem falada ou enunciado: 1) a realização sonora (os fones), 2) a forma segmental/supersegmental, 3) o timbre e ritmo, 4) o fraseamento lexical, 5) a finalidade da mensagem como proposta

pelo falante e 6) a realização da mensagem no ouvinte. Estes aspectos da mensagem influenciam os componentes do processo de compreensão auditiva.

Hirsch (1986) faz um resumo de dez passos envolvidos na compreensão (embora a importância relativa dependa da situação específica). Esses incluem:

- 1) aspecto neurológico ou audição
- 2) interpretação dos estímulos sonoros
- 3) reconhecimento dos estímulos sonoros
- 4) relegação de significado aos estímulos sonoros
- 5) reações ou comportamento baseados nos estímulos sonoros
- 6) processamento seletivo de alguns dos estímulos sem considerar outros
- 7) lembrança do que foi comunicado
- 8) prestação proposital de atenção aos estímulos sonoros
- 9) análise das informações apresentadas
- 10) utilização das experiências anteriores como filtro para as informações comunicadas

A influência da mensagem no processo de compreensão auditiva pode ser traçada como segue. Três aspectos do enunciado são tratados durante a fase neurológica de audição: a realização sonora (reconhecimento dos sons da fala em distinção aos sons de outras procedências), a forma segmental/supersegmental (o distinguir de fonemas e "patterns" de sons), e o timbre e ritmo (distinções como a diferença entre a entoação de perguntas e

afirmações e também reconhecimento de aspectos irônicos, desgosto, prazer, status social, etc.). O fraseamento lexical faz parte da interpretação e compreensão dos estímulos sonoros. O quinto aspecto, a finalidade da mensagem nas intenções do falante, devem ser reconhecidas (inclusive o reconhecimento de aspectos irônicos, de desgosto, prazer, e status social) para o ouvinte determinar um significado para os estímulos. O aspecto final (a atualização da mensagem dentro do ouvinte, dependendo da sua finalidade em escutar) é o resultado das outras fases no ato de escutar, incluindo "awareness" (estado de alerta), reações aos estímulos, processamento seletivo, etc., bem como da memória do que foi ouvido, uma análise da mensagem, e a filtragem dessas informações para armazenamento.

Pearson e Fielding (1982) se concentram nos componentes que precisam ser considerados na interpretação e compreensão dos estímulos sonoros. No nível fonológico, especificam os "patterns" de entoação (contornos crescentes e decrescentes) para indicação da natureza de uma fala como afirmação, pergunta, ou ordem; a ênfase para providenciar enfoque; e "juncture" (indicação de separação de palavras)* No nível sintático, o ouvinte tem que reconhecer, por exemplo, casos de paráfrase e ambigüidade potencial de sentenças, além das flexões de classe gramatical. Semanticamente, precisa reconhecer o significado de

* Observe-se que uma análise deste tipo deve se basear numa fala muito cuidadosa, uma vez que sob condições normais de fala tais junções frequentemente não são indicadas devido aos efeitos da variação Sandhi.

palavras e suas relações umas com outras. Tais relações incluem a relação entre "classe" e "exemplo" (tal como o fato que flores são plantas, e que rosas e tulipas são flores), "atributos" (a água é líquido), e "semelhanças" (gatos e cachorros têm pêlos). No nível do discurso, precisa ter um senso da organização do texto (como o fato que estórias na cultura ocidental envolvem uma introdução dos participantes, complicações e soluções).

Richards (1983) se preocupa com a natureza das unidades usadas pelos ouvintes para compreender a língua, especialmente a identificação de proposições, a interpretação da força ilocucionária e a ativação dos conhecimentos sobre o mundo real. Aponta para o fato de que muito do que se escreve na literatura lingüística e psicológica sobre a compreensão sugere que proposições são as unidades básicas de significado, mas tais proposições são freqüentemente expressas indiretamente (são implícitas). O ouvinte precisa utilizar conhecimentos não só lingüísticos, mas também conhecimentos sobre o mundo, para decifrar ou interpretar proposições.

A descrição clássica do processamento auditivo é como se segue. Enunciados servem como matéria prima para a construção de proposições baseadas no significado na memória de curto prazo. Na primeira fase--o processamento perceptual--os sons são retidos por alguns segundos na memória ecóica (Loftus e Loftus, 1976), sendo supridos quase imediatamente por novas informações. O processamento inicial começa e uma parte do texto é convertida em

representações de significações. Nessa fase aparentemente há um enfoque nos estímulos sonoros relevantes (excluindo barulhos estranhos) e uma escolha seletiva de palavras ou frases chaves, pausas, ênfase, etc., as quais fornecem pistas para a segmentação e significado, assim também expectativas sobre a intenção do falante e o gênero de interação envolvido. Esta fase envolve a consideração do texto na memória ecóica do ponto de vista de todas as informações disponíveis.

Em "parsing" (análise gramatical), as palavras são usadas para a construção de representações significativas (proposições e seus argumentos, equivalentes a verbos e adjetivos e substantivos, respectivamente (Kintsch, 1974)). Tais abstrações ou representações são armazenadas na memória a curto prazo. O número de "chunks" (blocos) ou unidades de informação possível de ser processado se limita a aproximadamente oito (Miller, 1956), mas o tamanho de tais "chunks" varia, dependendo do conhecimento do aprendiz da língua e do tópico, como também de como a informação se apresenta (Richards, 1983). Informação semântica é vista como mais saliente do que informação sintática (Byrnes, 1984). Call (1985) também aponta que a memória para uma segunda língua é mais curta do que para a língua materna.

A fase final--utilização--consiste em relacionar esses "chunks" de informação ao conhecimento existente sobre o mundo real na memória de longo prazo na forma de schemata. Tais "schemata" então possibilitam que o aprendiz prediga ou antecipe

ocorrências posteriores e conclusões, assim como infira o significado de partes desconhecidas ou obscuras do texto no processamento "top-down".

Faerch e Kasper (1986) fazem um resumo sobre o que é geralmente aceito sobre o conhecimento em L₁ englobando três tipos básicos de informação: 1) o insumo (lingüístico e comunicativo), 2) o conhecimento prévio do ouvinte (lingüístico e do mundo) e 3) informação contextual sobre a situação específica e o co-texto lingüístico. Um mapeamento é feito entre os estímulos que entram e o estado interno do aprendiz; tal mapeamento poderá progredir em duas direções: ou do insumo num processo de integração deste aos sistemas complexos de conhecimento (processamento "bottom-up" (de baixo para cima)), ou começando das expectativas para formar uma predição de significados possíveis baseada em experiências prévias (processamento "top-down"). Em ambos os casos, a informação contextual é usada para apoiar o processo de compreensão. Situações diferentes favorecem um ou outro tipo de processamento, mas ambos geralmente interagem. Além disso, lacunas normalmente ocorrem entre conhecimento e insumo na compreensão humana, devido ora a dificuldades em percepção ora a imperfeição no signo por causa de elipse, ambigüidade de referência ou procedimentos pragmáticos indiretos, ou ainda a falta de habilidade de acessar conhecimentos relevantes, (lingüísticos ou do mundo). Tais lacunas são "bridged" (superadas) por procedimentos de inferência

usando as informações de qualquer um dos três tipos disponíveis. Numa interação normal, só amostras do insumo disponível são processadas devido à capacidade limitada da memória a curto prazo; em consequência, a compreensão auditiva é seletiva, dependendo de elementos tais como saliência e expectativas do ouvinte. Devido à presença das lacunas e ao fato de que a compreensão é incompleta, "compreensão" implica uma interpretação só razoável da intenção comunicativa.

A metáfora geralmente usada para descrever o armazenamento de conhecimentos no cérebro é a de schemata, para conhecimentos tanto lingüísticos como do mundo real e/ou imaginário. Pressupõem-se regras gramaticais e sintáticas como o conteúdo de conhecimento lingüístico, embora um conceito mais dinâmico de nódulos interligados por graus de intensidade ("strengths") de ativação variados possa dar conta do comportamento observado que aparentemente é regido por regras. Independente da forma, entretanto, os schemata lingüísticos são ativados pela informação real no insumo durante o processamento "bottom-up". Enquanto processa o insumo auditivo, o ouvinte determina o significado das palavras individuais e as agrega para criar unidades maiores de significado num processo indutivo. O sistema lingüístico é usado para "chunk" a mensagem (ou discurso) que entra em segmentos ou constituintes. Tal "chunking" é feito na base da competência gramatical do ouvinte (o que ele sabe sobre a estrutura de frases nominais e verbais e a expressão de relações de complementação,

relativização, coordenação, etc.). Este tipo de processamento exige mais tempo do que o tipo "top-down, e se sujeita a interferência da língua materna (Byrnes, 1984).

Clark e Clark (1977: 49) descrevem o processamento baseado em palavras ou compreensão auditiva "bottom-up" em termos de quatro estágios:

1) O ouvinte recebe os sons da fala e retém uma imagem deles na memória a curto prazo.

2) Tenta organizar o que ouve em constituintes, identificando o conteúdo e função.

3) Constituintes identificados são utilizados para construir proposições, agrupando-as para formar uma mensagem coerente.

4) Uma vez que o ouvinte já identificou e constituiu o significado proposicional, isto se armazena na memória a longo prazo e a forma na qual a mensagem se originou é apagada (eliminada). Significados e proposições são armazenados na memória a longo prazo, não as formas e as frases em si.

O processamento "top-down", por outro lado, começa a partir de conhecimento sobre contextos maiores, tal como o que é conhecido sobre o mundo e a situação inteira da fala, incluindo a função na interação social e a força ilocucionária do enunciado. É um procedimento dedutivo usando informações mais altas na hierarquia para facilitar o processamento do insumo. Uma proposição pode ter mais que um significado pragmático.

Mesmo depois da identificação dos constituintes da proposição "Mr. X lives in Campinas", o enunciado ainda poderia ter várias interpretações ilocucionárias potenciais. Pode ser uma explicação do porquê se ter encontrado Mr. X nas ruas de Campinas, uma sugestão para parar em Campinas para visitar Mr. X ou uma negação de uma afirmação prévia de que Mr. X mora em São Paulo ou de que é Mr. Y que mora em Campinas. Para que o ouvinte determine as intenções do falante, precisa usar seu conhecimento da situação e dos participantes e seus objetivos, direitos e obrigações, assim como a seqüência de enunciados na qual o enunciado específico se encontra.

Neisser (1967) esboça um modelo da percepção da fala com duas fases, as quais poderiam ser consideradas como o início dos processamentos "top-down" e "bottom-up". A primeira é uma peneiragem preliminar do insumo, levando ao processamento "top-down", enquanto a segunda, mais "lingüística", corresponde ao processamento "bottom-up". Esse modelo sugere que o

"...speaker of English has learned that the stressed syllables in English tend to occur in content words, and that a preliminary decoding of stressed syllables will usually extract enough key semantic elements to use in further analysis."
(Tarone, 1980: 227)

Esses elementos semânticos extraídos e as relações lógicas de uns com os outros servem como base para a construção de hipóteses sobre o significado (processamento "top-down"), enquanto o ouvinte "formulates a hypothesis as to the possible meaning of the utterance on the basis of familiarity, expectation,

preference and the context of the situation" (p. 228). São as restrições internas semânticas (tal como a relação entre cachorros, morder e pessoas, por exemplo) que guiam a interpretação inicial sem necessidade de uma análise sintática, uma vez que o significado muitas vezes se extrai sem referência a regras específicas da língua. De um outro ponto de vista, entretanto, isso é obviamente um processamento baseado em palavras, uma vez que começa com as palavras individuais reconhecidas no texto. E é aqui que o aprendiz de L₂ poderá encontrar dificuldade quando não reconhece os elementos presentes na mensagem. Assim recebe poucas informações do processamento inicial de peneiragem para poder acessar o processamento "top-down".¹⁰

A segunda fase do processo de percepção invoca a participação de regras mais "lingüísticas" para resolver os casos onde as estratégias de percepção fornecem informações insuficientes ou ambíguas. Se os traços extraídos na primeira fase levam a uma interpretação razoável, o ouvinte "entendeu", mas se não, ativa a segunda fase, com auxílio de regras específicas da língua. Esta análise mais detalhada segundo as regras (data-driven) poderá corresponder ao processamento "bottom-up", tão criticado como usado em demasia na literatura.

¹⁰ Grabe (1991) sugere que a leitura não é uma habilidade de aproximação. Leitores fluentes focalizam aproximadamente 80% das palavras de conteúdo e 40% das palavras funcionais (gramaticais); lêem rapidamente porque identificam a maioria das palavras automaticamente. O autor também sugere que a maioria das palavras precisam ser reconhecidas para poder utilizar informações hierarquicamente mais altas (não-automáticas) de conteúdo para influenciar o acesso ao léxico.

Contudo, esta é exatamente a tarefa enfrentada pelo aprendiz de L₂ que não reconhece elementos suficientes na peneiragem inicial. Uma vez que fracassou nas tentativas de acessar estratégias interpretativas "top-down", o aprendiz é forçado a utilizar estratégias do "mau-leitor" onde o papel do contexto linguístico e a sintaxe são enfatizados (Perfetti e Roth, 1981). Mas aqui, também, leva desvantagem, porque ainda não domina as regras linguísticas para a L₂.

Ambos os tipos de processamento são amplamente discutidos na literatura, mas parece não haver consenso quanto à relação entre eles, nem tampouco às suas características. Kelly (1991) dá a entender que os principiantes em L₂ utilizam mais processamento "bottom-up", e Bullard (1985) afirma que FNNs, mesmo bastante proficientes, tendem a usar um processamento basicamente "word-bound", o que ele percebe como uma falha na ativação do processamento "top-down". Grabe (1991) salienta que tal processamento se deve ao fato de que os alunos precisam prestar atenção na forma das palavras, porque não as reconhecem rápida e precisamente. São sujeitos a processamento "word-bound" exatamente porque não são ainda eficientes na peneiragem inicial do insumo. Não conseguem acessar os significados, mas são os significados das palavras no insumo que aparentemente estimulam o processamento "top-down" nos bons leitores. Há indicações de que o contexto e as colocações sintáticas são mais críticos para a determinação de tais significados para os maus leitores, como

também para a maioria dos ouvintes e leitores em L₂ (Clarke, 1978; Perfetti e Roth, 1981). Parece que o processo inicial de peneiragem que ativa o processamento "top-down" está sendo considerado como uma parte do processamento "bottom-up" (como feito explicitamente por Grabe (1991)) porque é impulsionado pelos dados.

Outros autores (Tarone, 1980; Hayashi, 1991), entretanto, dão a entender que é justamente a falta de domínio das regras lingüísticas da língua que força o aprendiz de L₂ a se apoiar tanto nas estratégias iniciais de percepção (na peneiragem inicial) para decodificar os elementos significativos e chegar a algum tipo de hipótese sobre o significado. Uma vez superados os problemas iniciais de reconhecimento de um vocabulário básico, os alunos tendem a se apoiar demais no processamento "top-down". Hayashi (1991), por exemplo, relata que aprendizes de nível intermediário se apoiam até mais do que os falantes nativos nesse tipo de processamento. Para ele, a peneiragem inicial talvez pudesse ser considerada como parte do processamento "top-down", já que se ativa basicamente pelo significado. Mas qualquer que seja a denominação, essa peneiragem inicial obviamente põe uma ênfase crucial no reconhecimento do vocabulário.¹¹

O reconhecimento do vocabulário implica ter acesso às informações armazenadas na memória. A memória para eventos

¹¹ Dado a natureza ambígua da peneiragem inicial, pode até ser que o acesso seja um terceiro tipo de processamento.

significativos tende a refletir uma organização, não uma mera coleção de informações, e "schemata" (já mencionado acima) é o termo geralmente usado para tal organização. Tais "schemata" são considerados os "tijolos" básicos na compreensão da cognição. Schank e Abelson (1977) usam o termo de script para descrever o esboço conceptual para uma atividade corriqueira tal como ir a um restaurante, incluindo objetos (adereços), papéis e conseqüências. Na sua concepção, tais esboços ou "frameworks" fornecem conjuntos de expectativas de atividades, servindo como guia para a organização do que ouvimos para poder interpretá-lo. Em resumo, esboços conceptuais ou "schemata" são representações organizadas dos conhecimentos sobre uma idéia, um evento, ou uma ação, fornecendo uma estrutura dentro da qual os elementos são relacionados uns com os outros. Por isso, o que é lembrado é a idéia, e não as palavras em si.

Nosso conhecimento do mundo ensina que certas situações e atividades tendem a ser relacionadas com tipos específicos de comportamento, tanto lingüístico quanto não-lingüístico. Uma vez identificada uma situação, são ativados os "schemata" ou "scripts" relevantes sobre o que se poderia esperar em tal situação. Essa informação serve como base para a interpretação dos eventos e a inferência de partes não-reconhecidas ou irreconhecíveis dos enunciados ou mesmo de enunciados completos. Quanto maior a semelhança entre uma situação e os "scripts" e "schemata" ativados, maior a facilidade de compreensão de uma

mensagem apropriada. Assim, o ouvinte precisa reconhecer o tipo de interação, ou evento de fala, para poder relembrar "scripts" relevantes. Essa informação é usada para inferir as intenções do falantes, que são fundamentais na interpretação do significado proposicional do enunciado. A interpretação que resulta é retida e determina os comportamentos subseqüentes.

Na teorização sobre a memória de eventos, há uma tendência de tratar um "schema" como uma unidade inteira na memória, com uma probabilidade de ativação baseada nos seguintes fatores: a semelhança entre o insumo e o "schema", a frequência e quão recentemente tal "schema" foi ativado no passado. Entretanto, modelos de PDP fornecem um outro mecanismo para lidar com tais conceitos mentais, entretanto.

"Schemata are not "things". There is no representational object which is a schema. Rather, schemata emerge at the moment they are needed from the interaction of large numbers of much simpler elements all working in concert with one another. Schemata are not explicit entities, but rather are implicit in our knowledge and are created by the very environment that they are trying to interpret--as it is interpreting them." (Rumelhardt, et al., 1986: 20).

Na interpretação tradicional, "schemata" são equivalentes a "coalisões" formadas por certos grupos ou combinações de unidades que agem juntas e tendem a ativar umas às outras (mas uma vez ativadas, inibem umas às outras). Uma das diferenças importantes entre esta interpretação de "schemata" e as mais convencionais é que na explicação convencional "schemata" são armazenados como tais na memória. Na abordagem nova, entretanto, nenhum elemento específico com semelhança a um "schema" é

armazenado. O que se armazena são microtraços e "strengths" de conexão que os unem em "networks". Quando ativadas, as unidades têm uma habilidade implícita de gerar estados correspondentes aos "schemata" tradicionais. Os "tijolos" de compreensão são unidades, ativações e outros conceitos de nível baixo, e aprendizagem é o processo de ajuste do "strength" de conexões. A "network" se reorganiza em função da estrutura dos insumos: os "schemata" são fluidos e se mudam dependendo dos insumos da situação. As unidades correspondem a hipóteses sobre a probabilidade de certos traços fazerem parte do insumo, com as conexões servindo como "constraints" entre as hipóteses. A unidade é o elemento que monitora o insumo, procurando um "bom encaixe". O resultado final reflete a qualidade do encaixe ("goodness of fit") segundo os critérios intrínsecos das unidades.

A operação do sistema é a seguinte:

"An input enters the system, the system relaxes to accommodate the new input. The system approaches a relatively stable state which represents the interpretation of the input by the system. The system then occupies this state until the stimulus conditions change. When a new input arrives, the system relaxes to a new state." (Rumelhart et al., 1986: 38).

Insumo positivo para uma unidade indica que há evidências de que o traço relevante está presente, enquanto insumo negativo sugere a ausência do traço. Quanto maior a intensidade do insumo, maior a quantidade de evidências. Uma vez permitida a "run" (processar o insumo numa maneira cumulativa), o sistema "settles" num "locally optimal state" (estado localmente ótimo) no qual o maior

número possível de "constraints" são satisfeitos, com prioridade para os mais fortes. O procedimento pelo qual o sistema se assenta em tal estado se chama "relaxação" (relaxation).

As propriedades tradicionalmente atribuídas a "schemata" são, na realidade, propriedades das "networks" do PDP. São gerativos e flexíveis, mas podem resultar em interpretações altamente estruturadas de eventos e situações. Modelos de "schemata" são estruturas de dados para representação de conceitos genéricos subjacentes a objetos, situações, eventos, seqüências de eventos, ações e seqüências de ações. E, como modelos do mundo de fora, esses "networks" são usadas para processar informações para decidir qual modelo fornece o "melhor encaixe".

A compreensão auditiva pode ser evidenciada de várias maneiras. Lundsteen (1979: 66-71) sugere nove produtos de compreensão auditiva na conversação:

- Seleção e lembrança de fatos e detalhes significativos
- Acompanhamento de seqüências na narrativa ou no argumento
- Acompanhamento de instruções orais
- Seleção da idéia principal
- Formulação de resumos e paráfrases
- Compreensão do significado (conotação) de palavras no contexto
- Reconhecimento de implicações (contexto, mensagens implícitas)

- Formulação de inferências sobre o conteúdo
- Predição do que pode acontecer

Lundsteen (Op.cit.) também propõe quatro produtos resultantes da compreensão auditiva crítica:

--identificação da(s) intenção(ões) do falante e da mensagem (instruir, persuadir, entreter, etc.)

--identificação e organização dos fatos e opiniões (distinguir fato de opinião, argumento de emoção, etc.)

--julgamento da validade e adequação de idéias e argumentos

--identificação de viés, peso afetivo, etc. (i.e., perceber uso de entoação, palavras carregadas, etc.)

Teoricamente, materiais didáticos para o ensino da compreensão auditiva deveriam ajudar os aprendizes a dominar estes aspectos no seu desempenho. Também seria desejável poder decidir quais estão em jogo durante uma atividade de compreensão. Richards (1983) propõe uma taxonomia de micro-habilidades que poderia servir como uma guia (checklist) de objetivos operacionais possíveis de serem usados no planejamento de aulas de língua para desenvolver as habilidades gerais. Identifica trinta e três dessas micro-habilidades para a compreensão de conversação e dezoito para a compreensão auditiva de tipo acadêmico. Algumas dessas consideram o decifrar das ondas sonoras que atingem o ouvido (tal como discriminação dos sons distintivos da língua e identificação de palavras em posições enfatizadas ("stressed") e não enfatizadas; outras lidam com

inferências mais globais (tal como distinguir entre constituintes principais e subsidiários, habilidade de reconstruir ou inferir situações, intenções, participantes e procedimentos, e habilidade de prever conseqüências de eventos descritos); a taxonomia também inclui habilidades estratégicas, tal como a de ajustar estratégias de compreensão a finalidades diferentes e reconhecer a compreensão ou a sua falta.

Embora boa parte da pesquisa feita sobre a compreensão auditiva tenha se baseado na compreensão da língua materna e não de uma segunda língua ou língua estrangeira, existe uma forte indicação de que a compreensão de L_2 é semelhante, mesmo existindo pouca pesquisa específica (Garrod, 1986; Sharwood-Smith, 1986). Como já sugerido, entretanto, não há consenso sobre o que vem a ser a compreensão auditiva.

Vários autores (Buck, 1991; Tuman, 1980; Pearson e Fielding, 1982; Lund, 1991; Reves e Levine, 1988) se preocupavam com a questão de a compreensão auditiva ou ser parte de uma habilidade geral de recepção juntamente com a leitura, ou ser uma habilidade à parte. A resposta, entretanto, não é óbvia. As diferenças entre leitura e compreensão auditiva poderão ser quantitativas ou qualitativas. Quantitativamente, foi sugerido que crianças ainda em fase de aprender a ler têm desempenho melhor em tarefas de compreensão auditiva do que na leitura, embora adultos alfabetizados compreendam melhor com a leitura. Isso não é o caso para L_2 , entretanto, uma vez que não é

letramento, mas conhecimento do código novo que está sendo desenvolvido. Existe uma vantagem inicial para a leitura na L₂, porque leitores são capazes de decodificar mais palavras do que apenas ouvintes. Uma vez que ouvintes mal conseguem perceber e decodificar palavras em isolamento, precisam colocar mais esforço na construção de um contexto razoável que organize o pouco que compreenderam (Lund, 1991). Existe, entretanto, a possibilidade de que isso não se aplicaria a línguas não-cognatas (Ibid.).

Qualitativamente as diferenças incluem o fato de que na compreensão auditiva há uma dependência maior no processamento "top-down" baseado nos "schemata" do que na leitura (Lund, op. cit.). O "recall" é menos preciso na compreensão auditiva; além disso, o ouvinte lembra de menos detalhes, embora lembre de uma proporção maior de proposições hierarquicamente mais altas ou idéias principais do que o leitor (Ibid.).

Para L₁ parece ser um consenso que, embora a decodificação nas duas modalidades seja obviamente diferente, a natureza do processo de compreensão em si é geralmente a mesma (Lund, op.cit.). Sticht (1972: 293-294), por exemplo, afirma:

"...there do not exist two kinds of language comprehension, one for reading and one for listening; rather, there is only one, wholistic ability to comprehend by language, and one should be able to comprehend equally well by listening or by reading, if one has been taught to decode well and other task variables [o tempo e a sequência de apresentação] are equalized."

Contudo, alguns pesquisadores sugerem que poderiam existir diferenças nas estratégias usadas (Pierson e Fielding, 1982).

A situação para L_2 , entretanto, não é tão nítida. Reves e Levine (1988) investigaram a semelhança ou diferença potencial entre a compreensão auditiva e a leitura e acharam correlações entre sub-habilidades de leitura e compreensão auditiva que dão a entender que a compreensão auditiva é uma habilidade mais holística ou integrada e menos divisível do que a leitura. Lund (1991) concorda que para os aprendizes FNNs existe uma diferença nas duas habilidades, mas indica que tal diferença se deve à proficiência do aprendiz. Ele coloca que nos níveis iniciais os ouvintes são forçados a usar mais processamento "top-down" para poder chegar a uma conclusão sobre significado, porque os "tijolos" lingüísticos são inacessíveis. Entretanto, isso pode levar à construção de contextos e "schemata" inapropriados que interfiram com a compreensão, porque tal processamento criativo "top-down" exige confirmação através de decodificação "bottom-up" no qual se preste atenção nas palavras individuais no texto; mas isso está longe do alcance do principiante. Uma vez que um ouvinte seja capaz de identificar idéias principais em número suficiente, a diferença no grau de uso do processamento "top-down" (entre ouvintes proficientes) desaparece, sugerindo que uma vez que as diferenças iniciais são superadas, os dois processos são pelo menos muito semelhantes. Como Sticht (1972) aponta,

"... a distinction that has sometimes been blurred by persons interested in "teaching listening". The distinction is between "teaching listening" and teaching "learning (comprehending) by listening".... In the former, the emphasis is upon the decoding skills involved.... In the latter situation, emphasis is upon teaching meanings of words, concepts, reasoning

with the information gained.... With regard to listening, teaching speech decoding aspects of listening rarely occurs, because such skills are assumed to be, and generally are, acquired prior to formal schooling.... In most instruction in listening, emphasis is generally given to processing of verbal information presented aurally for one or another purpose Since these are exactly the same kinds of things one teaches in "reading to learn", it is not surprising that results of listening and reading tests frequently correlate highly.... It is clear ... that, inasmuch as listening and reading both offer in-roads to comprehension by language, the major factor of concern is comprehension by language...." (Sticht, 1972: 294-295).

Ele continua que ao constatar-se diferenças

"... with subjects skilled in reading decoding, and for similar cognitive tasks, task differences (e.g., different vocabulary; difficulty and familiarity of materials, examination time, etc.) should be evaluated to determine just what it is that is resulting in the lack of equivalence." (*Ibid.*)

Buck (1991) considera que os resultados de seus testes referentes ao reconhecimento de gravuras, preenchimento de lacunas e auto-relatos não mostraram diferenças, enquanto que respostas curtas para perguntas de compreensão, questões de múltipla-escolha, preenchimento de lacunas e tradução mostraram duas habilidades distintas. O pesquisador concluiu que as diferenças se devem à presença de certos traços nos textos orais. Assim sendo, parece haver uma diferença entre a compreensão auditiva e a leitura quando esses textos são produzidos na velocidade normal e contêm mudanças fonológicas normais (o que inclui o uso de "fillers" e disjunções); essa diferença também parece se manifestar quando os mesmos textos abrigam unidades mais curtas de idéias, as quais são traduzidas por palavras coloquiais e relacionadas principalmente por conjunções e quando

há o envolvimento do ouvinte. Isso, entretanto, dá a entender que a diferença poderia ser de reconhecimento do vocabulário coloquial ou mais formal e literário, do processamento de conjunções em vez de encaixes etc, i.e., que a compreensão de uma apresentação oral de um texto escrito poderia ser semelhante à do texto escrito correspondente. A diferença poderia ser não de compreensão auditiva vs leitura em si, mas entre a compreensão de linguagem explícita e amplamente articulada (como normalmente se encontra em textos escritos) e de linguagem altamente coloquial, gramaticalmente "quebrada" ou interrompida, tal como se encontra normalmente na conversação, embora esta hipótese deva ser testada usando versões escritas equivalentes à tal fala coloquial (talvez algum tipo de bilhete pessoal, etc.). O fato de que um estilo normalmente se reflete ou é associado com uma modalidade poderia ter levado às dificuldades em responder a esta questão fundamental de a compreensão auditiva e a leitura serem uma ou duas habilidades. Provavelmente seria necessário destrinchar as características dos tipos diferentes de textos escritos e orais para poder respondê-la.

A correlação relativamente alta entre a compreensão auditiva e a leitura na pesquisa em L₁ (Tuman, 1980; Pearson e Fielding, 1982; Kintsch e Kozminsky, 1977) aponta para uma semelhança de processos.¹² Esses resultados foram usados para várias finalidades, incluindo a sugestão da futilidade da

¹² Veja, entretanto, as ressalvas do Sticht (1972), acima.

instrução padrão de leitura. Como Tuman (1980) afirma, maus leitores também são maus ouvintes; isso se interpreta como indicador de que as crianças precisam de instrução em compreensão auditiva, em vez de apenas em leitura; além disso, Pehrsson (1982) e Devine (1978) afirmam que tal instrução de compreensão auditiva funciona. Existem, entretanto, limitações sobre a aplicabilidade de tais resultados para a instrução de línguas estrangeiras.

Mesmo que o processo em si da leitura e da compreensão auditiva seja igual para a criança aprendiz de L_1 que já domina os signos da língua, isso não é necessariamente relevante para o ensino de língua estrangeira. O FNN não aprendeu a decifrar os signos da língua nova, em nenhuma modalidade, nem visual nem auditiva, mas precisa poder controlar pelo menos uma das modalidades para poder ter acesso, mesmo parcial, ao código envolvido para ativar algum processo de compreensão. A compreensão auditiva na língua materna pode ser desenvolvida espontânea e automaticamente sob circunstâncias normais, mas isso obviamente não é o caso na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Além disso, a situação de aprendizagem de língua estrangeira não é igual à de L_1 de uma outra maneira básica. O aprendiz provavelmente já tem habilidades de processamento altamente desenvolvidas para as duas modalidades de linguagem, não só oral, mas também escrita (se são ou não semelhantes não é

especialmente relevante para a questão)--o que falta é a língua em si. O problema principal não é o de desenvolver habilidades de processamento, mas o de treinar as habilidades de processamento já existente, usando signos desconhecidos; em outras palavras, uma inversão por completo da situação da língua materna. Nesta, o conhecimento lingüístico existente está sendo utilizado para ensinar ou desenvolver habilidades de processamento, enquanto na situação de língua estrangeira as habilidades de processamento têm que ser aproveitadas para ensinar ou desenvolver conhecimento lingüístico. Como Fries (1962) sugere, os signos lingüísticos envolvidos nas duas modalidades são iguais; Carroll (1970) afirma que as palavras escritas são signos para as palavras faladas, e têm significados análogos aos das palavras faladas. Poderia ser verdade que qualquer das duas modalidades seja um ponto de acesso válido para o sistema, mas uma das duas tem que ser usada por não existir outro caminho.

Apresentada a discussão da compreensão auditiva na literatura, passa-se à discussão da variável independente.

3.2.2. Os Recursos Visuais na Compreensão

Vários pesquisadores consideram a influência (positiva ou negativa) dos visuais na compreensão (Boyle, 1984; Omaggio, 1979; Mueller, 1979,1980; Bright, 1982). Dado o valor potencial dos

visuais, entretanto, parece que esses deveriam ser investigados com mais rigor do que costumam ser (MacWilliam, 1986). Existem várias possibilidades para pesquisa no uso de visuais no ensino e/ou na aquisição de L₂, incluindo os seus efeitos na aquisição de vocabulário; o papel do tamanho e da cor dos visuais; a análise dos efeitos diferenciados de imagens de vídeo, fotografias, "cartoons" (caricaturas/estórias em quadrinhos) e "line drawings" (desenhos esquemáticos); o exame da relevância das ilustrações para o conteúdo de um texto; e os efeitos da sequência da apresentação visual/texto. Exige-se, além disso, cuidado na interpretação, porque o insumo visual pode servir a mais de uma função, e uma única gravura poderá servir para sugerir o tópico de um texto (facilitando assim o processamento "top-down") e também para ilustrar itens "chaves" (contribuindo assim para o acesso ou processamento "bottom-up"). Embora haja menção na literatura da contribuição da informação oferecida por visuais na compreensão, uma visão mais minuciosa revela que esta contribuição consiste numa combinação de vários efeitos.

Hammerly (1984) e Arndt e Pesch (1984) mencionam várias possíveis vantagens para o uso de gravuras, incluindo um aumento na motivação dos alunos, fornecimento de pistas sobre o contexto na leitura (especialmente quando introduzidas no início de uma estória), facilitação de retenção e "recall", e a apresentação de diferenças culturais, servindo como uma explicação (ou substituição) não-verbal dos elementos verbalmente relevantes

para a compreensão. Gravuras, entretanto, não exprimem necessariamente um significado específico, como também não impedem a tradução. As gravuras de cinco objetos concretos foram mal-interpretadas por 25-60% de alunos universitários (Hammerly, 1974); em uma apresentação de "filmstrips" áudio-visuais só 54% das imagens foi interpretada adequadamente em relação às expectativas do método de ensino do qual faziam parte (Hammerly, 1984).

Vários estudos foram feitos sobre o valor de visuais no ensino de língua materna. Num período de 12 anos (relatado em mais de 30 artigos) Dwyer¹³ estudou os efeitos de vários tipos de visuais para tipos diferentes de experiências de aprendizagem em 2500 alunos de nível colegial e 10.000 universitários. A ênfase nestas pesquisas estava na contribuição dos visuais para a compreensão de terminologia e para a retenção, refletida no desenvolvimento e na organização de "schemata". As características visuais selecionadas como variáveis incluíram o uso de gravuras branco/preto em contraposição às coloridas e desenhos esquemáticos foram comparados aos que continham mais detalhes (com sombreado); além disso, foram selecionadas fotografias de um modelo e fotografias de um exemplar. Dwyer estudou o efeito de tais visuais em palestras (apresentadas com "slides" e fita em áudio) (1967, 1968, 1969b, 1972a, 1972b, 1976), na instrução programada (1969b, 1971a, 1972a, 1972b, 1975)

¹³ Veja bibliografia para uma lista parcial

e em apresentações pela televisão (1968, 19691, 1969b, 1979b, 1973). Também apurou a importância do tamanho do visual (1969b, 1970a), o sexo do sujeito (1970c) e o nível intelectual (1966). Observou que a cor é geralmente crítica, mesmo em desenhos esquemáticos (1969b, 1971b, 1972b, 1973), e que a limitação de detalhes geralmente beneficia não só as apresentações em grupo (1967) como também a instrução programada (1969b). Apresentações de desenhos esquemáticos (sem detalhes ou sombreado) são mais eficientes, embora na instrução programada apresentações mais detalhadas forneçam uma vantagem para universitários FN. Esses, uma vez selecionados até certo ponto na base das habilidades verbais e conceptuais bem desenvolvidas (por terem entrado na faculdade), aparentemente acham que, numa apresentação oral, a redundância das informações visuais em "slides" distrai o sujeito que aprende e identifica terminologia em testes de compreensão (1969b); tal redundância só é benéfica se o aluno tiver que fazer desenhos usando as informações apresentadas (1968). Todos estes estudos se preocuparam com o papel da rotulação ("labeling") na redundância visual/lingüística e o seu efeito positivo no insumo através do aumento da qualidade das informações, uma vez que o êxito do visual se mediu pelo sucesso na retenção da terminologia e das relações entre elementos específicos.

Boyvey (1969) também investigou o uso de tipos diferentes de visuais no ensino de certos conceitos na aula de Estudos Sociais na escola primária. Estudou o efeito de "slides"

preto/brancos, "sketch outlines" (esboços sem detalhes), "political outline maps" (mapas de divisão política) e fotografias do globo mostrando vários detalhes, assim como a apresentação visual de itens de vocabulário (palavras escritas). Apontou que as práticas modernas de educação pressupõem que um grau de semelhança maior entre o objeto ou situação e o visual ao qual se refere levaria a uma facilidade maior para com a aprendizagem, uma vez que o aumento no número de pistas presentes deveria aumentar a possibilidade de aprendizagem. Da mesma maneira que Dwyer (1967), entretanto, ela concluiu que detalhes excessivos ofuscaram as informações desejadas em vez de esclarecê-las. Embora todos os tipos de visual se mostrassem razoavelmente eficientes para a retenção imediata, o efeito não se transferiu para a retenção a longo prazo. Aparentemente os alunos das quintas e sextas séries geralmente não precisam de instrução visual para atingir domínio de terminologia; segundo a pesquisadora, o sistema perceptual ora reduz ou comprime os estímulos excessivos, ora organiza internamente um conceito para formar um "schema".

Este tipo de interface visual/lingüística parece ser muito interessante para a situação de aprendizagem de L_2 . O problema do aprendiz de L_2 , como apontado acima, não é necessariamente o de criar conceitos novos; às vezes trata-se de acessar os já existentes. Mesmo quando um aprendiz já tem um conceito, muitas vezes não domina (ou não reconhece) a palavra de L_2 para acessá-

lo. As pistas visuais podem auxiliar a compreensão, através do fornecimento de informações semânticas que acompanham o estímulo lingüístico. Faerch e Kasper (1984) sugerem que qualquer situação de compreensão auditiva envolve uma quantidade de "lacunas", seja nas informações necessárias para a compreensão ou entre o insumo e o conhecimento ou percepção do aprendiz. Uma vez que o aprendiz de L₂ tem uma formação lingüística limitada para usar na inferência ou na resolução de tais lacunas, o aumento nas informações fornecidas por visuais poderá ser extremamente útil. Tal informação pode consistir em ligações entre itens de vocabulário desconhecidos e referentes concretos, por exemplo. Esta função dos visuais é freqüentemente explorada na sala de aula quando o professor indica um objeto enquanto fala sobre ele ou usa um "flash card" (ficha/cartão) para ilustrar um item de vocabulário. Também o visual faz parte de algumas conversas entre falantes nativos, quando o mesmo representa um papel circunstancial de rotulação ou identificação. Para o FNN, entretanto, tal interface entre símbolo (palavra) e referente (objeto) pode ser fundamental e conscientemente explorada pelo professor. Se, por exemplo, ouvimos alguém falando "this chair (apontando ou tocando para indicar) belongs in that corner (de novo apontando)", as ligações visual/verbais são relativamente nítidas. Este tipo de enunciado geralmente envolve dêiticos e gestos, sendo que a rotulação fornece redundância; no entanto essa redundância entre referente físico e elemento lingüístico

pode ser aproveitada pelo aprendiz para associar a palavra desconhecida com o referente. Esta interface entre o visual e as informações lingüísticas fornece indicações sobre o significado das palavras; ela ocorre através da associação com objetos específicos e não através de mera associação com uma situação ou contexto em geral. A interface é semelhante ao tipo de informação fornecida por processamento "bottom-up" que diz respeito ao enriquecimento do estímulo do insumo pela junção das informações visual e lingüística; assim torna-se desnecessário depender exclusivamente dos aspectos verbais da "palavra" para a identificação do insumo.

O tipo de visual que é mais discutido na literatura, entretanto, é o que fornece informação sobre o conteúdo da situação. Tal informação é geralmente considerada como sendo o fonte que fornece insumo sobre o tópico de um discurso ou de uma conversa e que conseqüentemente auxilia o ouvinte na tarefa de identificar e ativar um "schema" adequado para organizar os seus pensamentos e idéias. Essa organização de pensamentos ou ativação de schemata deveria ajudar o ouvinte a antecipar o que será ouvido, assim facilitando processamento "top-down". O papel do visual que geralmente é percebido na fala normal do dia-a-dia se parece mais com este. Em primeiro lugar, a experiência comum de linguagem está mais envolvida com a ativação de "schemata" já existentes do que na formação de novos. O que é necessário é a ativação das redes mentais de ligações entre conceitos já

existentes para poder se interpretar estímulos que estão chegando. Pressupondo que uma fita em áudio forneça o insumo lingüístico para a compreensão auditiva e que o treinamento nas aulas anteriores de língua forneça o conhecimento adequado para o processamento, uma imagem visual poderia ser vista como um fornecedor de informações contextuais sobre a situação ou contexto específico para apoiar o processo de compreensão. Tal interpretação sugere que o uso de visuais seria benéfico através da presença de um contexto mais completo para uma situação, e o aumento em informações relativas à situação poderia ajudar a criar expectativas sobre o que está sendo dito. Como Faerch e Kasper (1984) sugerem, há freqüentemente um lapso na comunicação porque o aprendiz não utiliza o conhecimento pragmático da situação para formar hipóteses adequadas para o uso do processamento "top-down". Parece possível que a presença de visuais venha ajudar a sugerir ou esclarecer a situação, deixando tais informações mais acessíveis e facilitando o processamento.

O efeito facilitador dos visuais numa situação de língua estrangeira é mais expressivo nos aprendizes menos eficientes; os mais avançados conseguem atingir idéias suficientes apenas através das pistas verbais. Mueller (1979; 1980), por exemplo, descobriu que a apresentação de um visual sugerindo uma situação antes de uma palestra curta aumentou o "recall" mais do que a palestra sem o visual ou o visual apresentado depois da

apresentação; essa diferença, no entanto, se manifestou só nos alunos menos proficientes.

A investigação sobre o uso de imagens em vídeo propõe que apenas quando as falas acompanham diretamente o que é mostrado nas imagens é que há um efeito benéfico (MacWilliam, 1986). Dependendo dos objetivos de quem assiste ao vídeo, a imagem visual que era totalmente redundante em relação às informações orais se tornou um elemento de distração para a compreensão dos FN (Dwyer, 1968) e aprendizes de língua estrangeira (MacWilliam (1986). Isso dá a entender que a presença de conflitos entre duas informações diferentes resulta numa tendência de esquecer o verbal, considerando-o um elemento de distração e assim sendo, o uso de visuais se tornaria prejudicial à aprendizagem da língua. Allan (1984) afirma que uma fita de vídeo com imagens não sugestivas do conteúdo lingüístico da trilha sonora provavelmente não será útil para o ensino de língua estrangeira. Sardinha (1991), entretanto, aponta que o papel dos visuais distingue-se conforme a proficiência do aluno. Os alunos mais proficientes prestam mais atenção aos aspectos verbais dos programas de televisão e integram as informações obtidas através das pistas visuais com as verbais, enquanto que os aprendizes menos proficientes se limitam ao processamento das informações visuais.

A tabela 3.2 resume as quatro teses que lidam com o efeito de visuais na compreensão auditiva de uma língua estrangeira.

Tabela 3.3. Resumo de teses que pesquisam o efeito de visuais na compreensão auditiva de língua estrangeira

	Mueller (1979)	Bright (1986)	Collins (1990)	Sardinha (1991)
Papel de visuais	Fornecer contexto para a situação ("advance organizers"); variável independente	Fornecer informações específicas sobre conteúdo; variável independente	Parte integral de filmes autênticos; uma de várias variáveis independentes	Fonte potencial de redundância; variável moderadora
Tipo de texto usado	Palestra de história simulada	Sentenças em isolamento	Trechos de filmes comerciais (parte de estórias)	Noticiários da televisão
Unidade de análise	Proposições semânticas	Completar de sentenças para sugerir a idéia principal	Proposições relevantes ou não relevantes	Proposições semânticas
Critérios de medida	"Recall" de proposições num resumo na língua materna	Terminar sentenças na língua materna baseadas em traduções dos estímulos apresentados na língua estrangeira	Protocolos de respostas seguindo pistas na língua materna baseados em perguntas escritas sobre o conteúdo	Resumos na língua materna sem pistas e protocolos de "recall" de segmentos curtos de estímulos
Apresentação de visuais	Transparências	Slides	Fita em vídeo de filmes comerciais	Apresentação em vídeo de reportagens de noticiários de televisão
Sujeitos	Universitários americanos estudando alemão como língua estrangeira	Universitários americanos estudando espanhol como língua estrangeira	Universitários brasileiros estudando inglês como língua estrangeira	Universitários brasileiros estudando inglês como língua estrangeira e um falante nativo como controle
Tipo de análise	ANOVA	Análise multivariada (MANOVA)	Análise de regras variáveis	ANOVA

Todas se preocupam com a contribuição possível de conteúdo/contexto.

Há, entretanto, uma outra provável contribuição de um estímulo visual para a compreensão auditiva, intimamente ligada ao componente visual do insumo linguístico normal. Na comunicação face-a-face, o insumo áudio é acrescido de informações visuais pelos movimentos articulatórios dos lábios e da mandíbula, bem como por gestos e outros movimentos paralinguísticos ou cinéticos. Como Kellerman (1991: 272) enfatiza:

"...in the teaching of foreign language listening skills, one major aspect of visual input seems to have been generally overlooked, namely the information conveyed by articulatory movements. The potential importance of this information is apparent in the speech perception of the deaf, who rely on their sight when they speechread. They learn to compensate for the loss in aural perception by making use of visual information. The hapless language learner, also having to contend with (what to him is) an impaired auditory message, and faced with an inanimate tape recorder, is denied this visual aid."

Com exceção de Kellerman, que se preocupa com a importância da contribuição dos movimentos articulatórios para a compreensão, e uma menção curta por Ur (1984: 25) de que os movimentos faciais fornecem "material aids to comprehension", a única discussão das informações visuais transmitidas pela boca e mandíbula foi feita por Brown (1977).

Ela discute as informações visuais disponíveis numa interação face-a-face e descreve a configuração dos lábios na produção de várias consoantes e vogais na fala lenta em inglês, bem como as modificações que sofrem na fala normal informal.

Embora tais informações normalmente sejam visíveis, poucas pessoas as analisaram.

Treze das consoantes de inglês e todas as vogais posteriores são muitas vezes acompanhadas por movimentos característicos e posicionamentos dos lábios que ajudam no reconhecimento do fonema sendo produzido. A produção das consoantes bilabiais (/p,b,m/) é feita com o lábio inferior colocado contra o lábio superior (a autora sugere outros meios para a identificação de variantes surdos e sonoros baseados no comprimento da vogal). As lábio-dentais (/f,v/) são acompanhadas pela pressão dos dentes superiores contra a parte de dentro do lábio inferior, com os cantos inferiores dos dentes escondidos pelo lábio inferior e um movimento exagerado da mandíbula para cima (Brown (op.cit.) contrasta esta posição com a do /f/ e /v/ em outras línguas comuns, onde o fechamento é contra o centro ou borda exterior do lábio inferior). O /w/ é acompanhado pelo franzido e arredondamento dos lábios para formar uma abertura central pequena e arredondada; linhas verticais muitas vezes se formam na superfície dos lábios.

/tʃ/, /dʒ/, /ʃ/, e /ʒ/ são freqüentemente acompanhados por um franzimento dos lábios, com os cantos da boca empurrados fortemente para a frente; a parte de dentro do lábio inferior é freqüentemente visível. /r/ parece com os fricativos e africadas, mas numa escala reduzida, com uma empurradinha para a frente dos cantos da boca e um franzimento mínimo de ambos os

lábios. /s/ e /z/ também se parecem, só que o lábio superior não se envolve. As vogais na fala lenta e cuidadosa também são acompanhadas por bastante movimento vertical da mandíbula, assim como algum arredondamento para as vogais posteriores (embora menos do que para as consoantes).

Esses sinais são nitidamente visíveis durante a fala lenta de muitos falantes nativos, embora sejam menos perceptíveis durante a conversação informal e rápida. Na fala lenta e cuidadosa, por exemplo, um fechamento completo dos lábios ocorre para cada /p/, /b/, ou /m/, e isso pode ser bastante óbvio, mas na fala informal o fechamento poderá ser meramente uma aproximação, o que é menos óbvio.

As lábio-dentais também são menos perceptíveis na fala informal, com o única sinal visual sendo um movimento momentâneo para trás do lábio inferior para aproximar os dentes da frente, voltando imediatamente para a posição anterior; nenhum movimento visível da mandíbula ocorrerá. Para /w/, o arredondamento será menos óbvio, freqüentemente consistindo num movimento insignificante para a frente, com os cantos da boca empurrados levemente para a frente enquanto os lábios se aproximam um pouco no plano vertical (embora não tão perto quanto para /p/, /b/, e /m/, e sem o movimento para trás do /f/ e /v/).

Uma vez que o arredondamento das vogais é só fonético (não é usado para distinguir um do outro), pode desaparecer totalmente na fala informal; só o arredondamento de /ɔ/ as vezes se mantém,

especialmente depois de consoantes que também tendem a se associar com o arredondamento dos lábios, tais como /ʃ/, /ʒ/, /tʃ/, /w/, etc.

Assim, os sinais visuais fornecidos pela articulação de vários fonemas na fala podem não contribuir muito para o reconhecimento do segmento sonoro que está sendo produzido, especialmente na conversação informal. Existem, entretanto, dois aspectos a serem considerados. Um é o fato freqüentemente sugerido de que o aprendiz principiante seja exposto à fala simplificada tipo "caretaker" (uma pessoa que toma conta de outra), pelo menos na fase inicial de aprendizagem, para evitar uma sobrecarga de signos incompreensíveis (Krashen, 1982). Se a fala é mais lenta, os sinais visuais da fala estarão presentes com mais freqüência. Além disso, uma visão do falante fornece ainda outras pistas que ajudarão na segmentação da mensagem.

Mais importante ainda do que os sinais visuais que acompanham certos fonemas são as pistas de ênfase ou acentuação, indicadas por gestos. Brown (1977) mostra o papel de movimentos do corpo e a tensão existente na produção das sílabas acentuadas. É este aspecto da fala que parece bastante pertinente para os aprendizes brasileiros de inglês que geralmente enfrentam dificuldades na identificação de sílabas acentuadas, uma vez que não estão acostumados com tal uso da acentuação. A percepção da acentuação é crucial para a identificação dos constituintes principais da sentença em inglês, como também para a

identificação de vários tipos de ênfase.¹⁴

Brown (op.cit.) frisa que o falante nativo se concentra nas sílabas acentuadas quando ouve o inglês oral. Além de outras coisas, estas indicam palavras lexicais ou elementos com ênfase contrastiva. O ritmo do inglês faz parte da estrutura das informações numa mensagem e esse ritmo se sinaliza pelos movimentos musculares. Ao observar um falante nativo conversando, reconhecemos onde existem sílabas acentuadas porque todos os movimentos musculares maiores, tais como gesticulações com os braços, acenos com a cabeça, movimento para cima das sobrancelhas, colocação do pé, etc., ocorrem com o ritmo da fala. Além disso, as pistas visíveis para vogais e consoantes serão mais nítidas em tais sílabas.

"The face of the speaker will always give a visual clue to the stressed syllables. Even an impassive speaker who has very few obvious extraneous movements while he is speaking will make larger movements with his jaw and lips in producing the initial consonants and the vowels of stressed syllables than in producing unstressed syllables. (Brown: op.cit.: 45)

Ao escutar a língua oral, é importante poder fazer adivinhações inteligentes para interpretar o que é dito. A habilidade de reconhecer as sílabas enfatizadas fornece uma ajuda muito importante para isso. O falante nativo se concentra nessas sílabas porque elas identificam as palavras lexicais de conteúdo numa mensagem; palavras gramaticais ou de função raramente recebem ênfase a não ser que sejam elementos de intensificação ou

¹⁴ Cavalcanti (1977) aponta o contraste entre o uso de acentuação em inglês para indicar ênfase e o uso de recursos mais sintáticos no português.

contraste. O ouvinte nativo agrega os elementos não-enfatizados ao redor dos elementos com ênfase (basicamente os substantivos e verbos) para predizer estruturas sintáticas.

Mais importante ainda do que as sílabas enfatizadas são as sílabas tônicas, que indicam o centro de foco na estruturação das informações nos grupos tonais. Uma explicação curta de tais grupos parece necessária. Pelo menos no inglês oral formal, tal como o usado no rádio ou na televisão ou ainda na leitura em voz alta, cada sentença se divide em dois ou mais grupos tonais, separados por pausas curtas. Cada um contém uma única sílaba tônica, que recebe uma ênfase especial, e também reflete um movimento exagerado do "pitch" (altura de som). A sílaba tônica é acompanhada por movimentos musculares acentuados, que devem ser reconhecíveis para o ouvinte. Os grupos tonais funcionam para separar as estruturas sintáticas que o ouvinte precisa processar como unidades. Um grupo tonal geralmente engloba o sujeito da sentença e outro, o predicado. Se uma dessas unidades for complexa ou comprida demais, poderá sofrer uma divisão. Os grupos tonais assim correspondem aos constituintes básicos do enunciado.

Dento do grupo tonal a sílaba tônica é quase sempre a última sílaba acentuada (palavra de conteúdo). O ouvinte pode então usar as sílabas tônicas para identificar os constituintes e idéias importantes e esses podem ser usados para organizar o resto das informações (e formar hipótese sobre o que virá a

seguir), porque tais sílabas identificam aglomerações de idéias que são relacionadas com as informações mais importantes no sujeito e predicado. A sílaba tônica assim aponta para a palavra núcleo do constituinte, que geralmente se localiza no fim da frase (tal enfoque final é típico do inglês, embora não do português, um aspecto que merece explorações futuras, embora seja mais crítico para a língua escrita do que para a falada).

Embora a estrutura de sílabas tônicas varie um pouco na fala espontânea, especialmente se há algum tipo de ênfase contrastiva, essa tendência da presença de grupos tonais indicando os constituintes principais se mantém. Nesta modalidade, a ênfase também pode ser usada para ganhar tempo, para o planejamento da fala. Assim, de vez em quando, palavras não-lexicais finais terão sílabas tônicas, mas só quando usadas como "hesitação" para ganhar tempo para pensar, ou como contraste. Também é possível deslocar a sílaba tônica para a esquerda (para a penúltima palavra lexical) se o elemento lexical final já é "dado" pelo contexto; o tópico "novo" recebe a ênfase tônica para o ouvinte poder reconhecê-lo.

Nem Brown (1977), nem Kellerman (1991) fornecem resultados experimentais. Ambos, entretanto, sugerem que tais pesquisas empíricas seriam de grande valor para estabelecer o papel das informações visuais na compreensão auditiva de L_2 , uma vez que as implicações para o ensino/aprendizagem de línguas são óbvias. Pode ser verdade que existam muitas vantagens em utilizar

materiais apresentados por gravações em áudio, tais como exposição a uma ampla variedade de vozes de falantes nativos, facilidade em produzir bastante material para a sala de aula e possibilidade de evitar variáveis individuais inevitáveis numa apresentação ao vivo de testagem. Entretanto, o uso de tais gravações em áudio poderá colocar o aprendiz numa posição de desvantagem. É possível, por exemplo, que a contribuição dos aspectos visuais da fala possa ajudar a explicar os resultados de MacWilliam (1986). Este autor descobriu uma melhor retenção de informações de noticiários de televisão simulados, acompanhados só por uma imagem do apresentador falando, do que por aqueles produzidos com imagens intercaladas dos eventos relatados. Isso poderia sugerir uma contribuição maior das informações visuais dos movimentos cinéticos da fala do que as de conteúdo para a compreensão auditiva.

Na interação normal face-a-face, a compreensão é auxiliada por uma mistura de vários aspectos visuais. Essa pode ser viabilizada através da clarificação dos elementos lingüísticos pelos movimentos articulatórios, ou através da ativação de "schemata", ou ainda através de designação dêitica e rotulação. A interação constante e onipresente de informações visuais e lingüísticas levou Collins (1990) a afirmar que a contribuição dos visuais é uma parte integral e inseparável da mensagem total. Sardinha (1991: 278), do mesmo modo, indica que um noticiário

"...não parece ser um "texto falado com imagens", mas sim um todo coerente, que precisa de imagens para ser completo e mais

eficaz em permitir a compreensão de seu conteúdo."

Para fins de pesquisa, entretanto, é necessário tentar separar os tipos principais de contribuição: a que melhora a organização para processamento "top-down" e a formação de hipótese e a que facilita uma decodificação mais "bottom-up" e processos de identificação.

Apresentada esta discussão de recursos visuais e a sua influência na compreensão, passa-se à consideração das variáveis moderadoras. A primeira a ser investigada é a proficiência.

3.2.3. A Avaliação da Proficiência

A avaliação objetiva da proficiência numa língua estrangeira não é uma tarefa fácil, uma vez que envolve a apuração de vários aspectos e componentes. Geralmente se avalia apenas através de baterias complicadas de testes. Entretanto, dois instrumentos relativamente simples já foram sugeridos na literatura para esta finalidade: o número de "unidades-T" produzido e o teste cloze.

A "unidade-T" foi identificada por Hunt (Apud O'Donnell, 1974: 103) como "one independent clause and the dependent clauses [if any] syntactically related to it." Para obter a "unidade-T" se conta o número de elementos em cada oração principal de um texto, incluindo orações subordinadas, e calcula-se uma média (Larsen-Freeman e Strom, 1977; Hatch, 1983). Embora alunos mais

proficientes tendam a produzir "unidades-T" mais longas com mais palavras, o método não parece resultar em discriminações nítidas entre indivíduos. Além disso, se baseia unicamente na produção (extensiva) do aluno, e o estilo de produção das pessoas varia, especialmente na língua materna, uma diferença que poderá influenciar o tipo e número de "unidades-T" produzidas. Dado o fato da presente pesquisa tratar da compreensão auditiva, decidiu-se evitar uma avaliação da proficiência na base da produção extensiva do aluno. Escolheu-se então o teste cloze para operacionalizar a proficiência.

O teste cloze típico consiste em um texto no qual são deixadas lacunas pela omissão de unidades do texto original. A palavra eliminada é substituída por uma espaço em branco de comprimento padronizado para evitar sugestões através do comprimento da linha. O teste explora as redundâncias num texto, redundâncias estas que possibilitam que alguém fluente na língua consiga recuperar o significado inteiro através das partes disponíveis. Isso se faz possível por causa do seu conhecimento do mundo e da sistematicidade nas informações presentes, uma vez que, como Wainman (1979) sugere, estratégias de antecipação e inferência fazem parte do conhecimento linguístico do aprendiz.

Usa-se o teste cloze desde o início da década de 50, com tipos diferentes de formato e para finalidades variadas. No início, foi usado com falantes nativos e considerado uma medida da legibilidade de um texto e da compreensão de leitura. Para L_2 ,

entretanto, indica-se (Alderson, 1979) que os resultados deste procedimento correlacionam-se bem com outras medidas de proficiência numa língua estrangeira.

Hatch (1979:140) afirma que

"...the cloze procedure a) forces the reader to be active and constructive, b) requires guesses, based on both semantic and syntactic cues of the language; c) requires retention of content in order for the reader to continue guessing."

O teste cloze desafia a "gramática de expectativas" (expectancy grammar) do aprendiz e o estimula a mobilizar seus conhecimentos sobre o sistema lingüístico para aplicá-los numa situação específica. Fatores extra-lingüísticos tais como "quem diz o quê para quem sobre o quê e em qual situação" também são relevantes para determinar as palavras que faltam. Por isso Gefen (1979: 123) afirma que um trecho de teste cloze exige um envolvimento com o texto como um todo, forçando a língua "to be seen as an integrated whole, going beyond the sentence to a level of discourse analysis".

Hatch (1979) destaca a dificuldade da seleção de textos apropriados para a confecção do teste cloze e Soudek e Soudek (1983) enfatizam a importância da neutralidade dos textos para evitar reações emocionais face a tópicos controversos durante a situação de testagem. Para falantes nativos foi sugerido uma taxa de omissão de uma em cada 5 a 10 ou 12 palavras, uma faixa onde não se obtém diferenças significativas nos escores (Alderson, 1979). Alderson testou taxas de cada sexta, oitava, décima e décima segunda palavra no mesmo texto de 650 palavras,

com um total de 50 lacunas para cada versão, e experimentou vários procedimentos para avaliação. Ele mostrou que há uma interação entre a taxa de omissão e o texto, porque textos diferentes poderiam medir aspectos diferentes da proficiência de uma língua estrangeira (Alderson, op.cit.), ou poderiam medir o mesmo aspecto mais ou menos eficazmente.

Embora a abordagem "rígida" clássica exija a omissão de cada n-ésima palavra, mesmo quando a palavra a ser eliminada seja um nome próprio, uma data ou um número, uma abordagem mais liberal recomenda a omissão de uma unidade imediatamente adjacente em tais circunstâncias. A primeira (e às vezes a última) sentença ou parágrafo é freqüentemente deixada na forma original completa.

Alderson (Op.cit.) sugere que a noção de "acaso" (levando à omissão de cada n-ésima palavra) poderá não ser relevante para a língua estrangeira, uma vez que o enfoque está no processamento lingüístico e não na língua em si. Além disso, o teste cloze parece muito sensível à omissão de palavras específicas e se baseia numa quantia limitada de contexto, i.e., é basicamente "sentence-bound" (limitado ao nível da sentença).

Markham (1987) discute três níveis de informações disponíveis num teste cloze para a reconstrução de significado: pistas dentro da sentença do nível micro, pistas entre sentenças do nível macro e pistas fora do texto mais pragmáticas ou dependente dos "schemata". Embora se alegue que uma omissão

racional onde a escolha do tipo de palavra a ser eliminada permitiria um melhor acesso ao uso de pistas entre sentenças devido a reflexões nos processos coesivos necessários, os resultados da pesquisa não confirmaram a hipótese, e o autor conclui que o instrumento de cloze racional não mede compreensão global. Soudek e Soudek (Op.cit.) também apontam que omissões numa taxa fixa é melhor para testes de compreensão e retenção, embora uma omissão racional possa servir para a confecção de exercícios.

Várias formas de correção de testes cloze são relacionadas na literatura, incluindo aceitação de cada palavra da mesma classe ou pesos maiores para aquelas que têm maiores semelhanças com as palavras preenchidas por falantes nativos, mas Alderson (Op.cit.) sugere que, especialmente para a língua estrangeira, a forma "correta" deveria incluir não só palavras exatas, mas também qualquer palavra aceitável semanticamente, porque esse procedimento fornece correlações mais altas com outras medidas de proficiência. As vezes ocorre discordância entre falantes nativos sobre as possibilidades de certos itens, especialmente com aspectos gramaticais como tempos verbais, escolha de modais, etc., mas raramente ocorre com itens lexicais de classes abertas (Gefen, op.cit.).

Testes cloze são fáceis de preparar, fáceis de aplicar, e rápidos para corrigir, um argumento forte a favor de seu uso. Além disso, os resultados tendem a correlacionar bem com as

baterias extensivas tradicionais para a medição de proficiência tal como a ELBA (Alderson, op.cit.), embora o teste cloze não tenha validade de conteúdo, porque usa itens discretos e não aparenta medir proficiência. Há uma tendência dos testes cloze apresentarem correlações maiores com testes de gramática e vocabulário do que com os de compreensão de leitura; em outras palavras, têm correlação maior com testes de habilidades lingüísticas de um nível relativamente baixo. Além disso, a dificuldade do texto utilizado e a frequência de omissões leva a diferenças nos escores obtidos. Oller (1973), por exemplo, sugere que um texto difícil dá resultados com correlações melhores com proficiência.

Embora as pesquisas não forneçam evidências nítidas sobre a validade do teste cloze como teste da compreensão de leitura, há uma sugestão forte de que correlaciona bem com medidas da proficiência em inglês como língua estrangeira (Alderson, op.cit.). Mesmo com resultados diferentes com testes diferentes, há um consenso na literatura para aceitar o teste cloze como uma medida válida para apurar tendências na proficiência.

Apresentada esta discussão da avaliação de proficiência, passa-se à consideração da outra variável moderadora de motivação e atitudes na literatura.

3.4 A Motivação e as Atitudes

A motivação na situação de aprendizagem de línguas consiste de uma combinação de um desejo de alcançar uma meta (de aprender a língua) junto com um esforço (para atingi-la) e atitudes (face à aprendizagem) (Gardner, et al., 1979). Esta definição inclui atitudes face à atividade da aprendizagem da língua estrangeira como parte da motivação. Existem, entretanto, outras atitudes relacionadas a línguas e seus falantes que não desempenham necessariamente nenhum papel direto na motivação como tal. Tais atitudes fazem parte do sistema de crenças culturais de um indivíduo e podem ou não exercer um efeito indireto na motivação (Gardner, 1979).

Atitudes são crenças conceituais sobre ou face a algo, crenças que podem influenciar a maneira pela qual um indivíduo se comporta numa dada situação. Consistem em representações cognitivas de características sociais e psicológicas e definem subjetivamente situações em termos de normas e metas (Gardner, 1985). Para aprendizes de línguas, a situação relevante é, obviamente, a da aprendizagem da língua. Um indivíduo faz uso da língua num contexto social mesmo quando isso se limita à sala de aula da língua estrangeira. O uso da língua também se relaciona com os processos cognitivos. Tais processos exploram os conhecimentos (knowledge base) da pessoa, mas quando fatos reais são inexistentes, atitudes podem substituí-los (Tesser e Shaffer,

1990), intermediando entre linguagem e a situação como se fossem fatos.

Atitudes são estruturas tripartidas, com componentes cognitivos (estrutura de crenças), afetivos (emoções) e de conação (comportamentos) (*Ibid.*). Costumam ser avaliadas através de auto-relatos de sujeitos sobre as suas reações face a afirmações sobre as suas crenças e opiniões, formuladas de uma maneira que explicita valores ("reactions to evaluatively-worded statements"). Uma vez que a apuração de atitudes tende a utilizar técnicas tais como escalas de Likert e indica grau de identificação com as afirmações que constam nos instrumentos, uma atitude pode ser definida operacionalmente como uma reação avaliativa para com um referente do objeto da atitude, inferida na base das crenças ou opiniões do indivíduo sobre o referente, embora tal definição deixe de considerar o aspecto de conação ou comportamento. Além disso, a apuração de atitudes através de métodos diretos de auto-avaliação tem sido questionada. A distinção entre afeto e avaliação leva a uma maior sensibilidade à idéia de que todos os aspectos de atitudes são representáveis de várias maneiras. Além da representação verbal/proposicional, pesquisadores estão explorando processos fisiológicos tal como dilatação das pupilas dos olhos e movimentos dos músculos ao redor da boca (*Ibid.*). Além disso, estereótipos não-desejáveis socialmente (tal como possíveis sentimentos contra o Brasil por brasileiros) não são sujeitos a resultados confiáveis (*Ibid.*), ou

por causa da ambivalência entre sentimentos verdadeiros e a impressão de que tais sentimentos são "errados" ou por refletirem os resultados de um mecanismo de autodefesa. Por enquanto, entretanto, tais medidas de auto-relatos diretos dominam o campo de pesquisas em atitudes.

Atitudes tendem a influenciar o sucesso com o qual uma língua é adquirida (Gardner, 1985). Muitos educadores e pesquisadores, entretanto, consideram a aquisição de uma língua não-nativa como um fenômeno uniforme, sem prestar a devida atenção ao contexto no qual essa aquisição se dá. Mas indivíduos diferentes percebem tal situação de maneiras diferentes: a situação de aprendizagem pode ser mais ou menos desejável; os objetivos da aprendizagem podem variar. Além disso, há orientações diferentes nos cursos e os professores enfatizam aspectos diferentes. Uma vez que os contextos diferem, variáveis distintas entram em jogo.

Há muitos anos se discute o papel da motivação e das atitudes no "achievement" (realização) dos aprendizes, e várias pesquisas foram conduzidas sobre as características motivacionais dos aprendizes bem sucedidos. Durante os anos 60, Gardner e Lambert (1972) conduziram estudos clássicos sobre o êxito e fracasso dos aprendizes de línguas e concluíram que nem a inteligência nem a aptidão (habilidade especial para a aprendizagem de línguas) deram conta das diferenças em desempenho. O resultado final da aprendizagem é influenciado por

outros fatores, tais como motivação e orientação. Além disso, atitudes face à aprendizagem de L₂ são independentes de inteligência (Clément, et al., 1977) e aptidão (Gardner, 1985). Esse fato sugere que as medidas de atitudes se relacionam com o "achievement" por causa de componentes afetivos.

Uma visão sócio-psicológica de linguagem reconhece que a compreensão de como uma situação é percebida pelos participantes é essencial para detectar e interpretar o que acontece numa interação. Numa situação social, um falante pode agir (e ser visto como agindo) como um indivíduo ou como um exemplo de uma categoria social definida. Quanto menos se ativa a identidade pessoal de um indivíduo, mais uniforme o comportamento em relação a ele como membro do "outgroup" (grupo "de fora") relevante e menor a sua consideração como um indivíduo (Tajfel e Turner, 1979 apud Giles e Coupland, 1991). Tajfel e Turner (1979: 36, apud Giles e Coupland, op.cit.) argumentam que quanto menos pessoal a percepção do interlocutor,

"... the more uniformity will they show in their behaviour towards members of the relevant outgroup ... [and] ... the more they tend to treat members of the outgroup as undifferentiated items in a unified social category rather than in terms of their individual characteristics."

É assim importante compreender como a situação é percebida pelos participantes para interpretar uma interação (Giles e Coupland, op.cit.).

Uma das teorias da psicologia social da linguagem é o Modelo Intergrupar (Intergroup Model), apresentado por Giles e

Byrnes (1982).

"The Intergroup Model (IGM) proposed by Giles and Byrne (1982) is one of several models in the social psychology of second language acquisition...which has evolved in response to the widely recognized (though by [no] means undisputed) importance of attitudes and motivation as determining factors in the acquisition of a second language (L2)" (Garrett *et al.*, 1989: 206).

Este modelo enfatiza a natureza intergrupar de uma interação. Foi originalmente proposto para explicar o sucesso ou fracasso de membros de grupos minoritários em aprender a língua de um grupo socialmente dominante, mas recentemente perceberam-se as possibilidades para a explicação da aprendizagem de línguas estrangeiras. Os autores identificaram cinco orientações de natureza sócio-psicológica que inibem a aproximação de membros de um grupo subordinado aos membros de um outro grupo mais favorecido. Os indivíduos menos dispostos a se aproximarem:

"a. identify strongly with their own ethnic group, and the ingroup language (L1) is considered an important dimension of their cultural identity¹⁵;

b. construe 'cognitive alternatives' to their intergroup status--for example, feeling that their own relative position was illegitimately created historically by outgroup oppression (rather than it being part of the accepted order of nature), and

¹⁵ O conceito de "identidade cultural" é relacionado ao conceito de "identidade social", e se usa a respeito da identificação de um indivíduo face à sua própria cultura. A identidade social é explicada por Giles e Coupland (1991: 105): "Social identity is built around a sequence of processes which can be expressed as follows (deriving from Tajfel 1978; Tajfel and Turner 1979). Social categorization of the world involves knowledge of our membership in certain social categories. This knowledge of our category memberships, together with the values (positive or negative) attached to them, is defined as our social identity and has meaning only in social comparison with other relevant groups. Social identity forms an important part of the self-concept and it is assumed that we try to achieve a positive sense of social identity in such a way as to make our own social group favourably distinct from other collectivities on valued dimensions (such as power, economic and political resources). This process of achieving positive distinctiveness enables individuals to achieve a satisfactory social identity and thereby enhances their own positive self-esteem. Thus, when ethnic group identity becomes important for individuals, they may attempt to make themselves favourably distinct on dimensions such as language."

that there is some possibility now of the status hierarchy being changed;

c. perceive their ingroup, and the outgroup, boundaries to be hard and closed;

d. identify with few other social categories, each of which provides them with inadequate identities and low intragroup statuses relative to their ethnic identification; and

e. perceive their ingroup's ethnolinguistic vitality¹⁶ to be high and to compare favourably with that of the outgroup." (Giles e Coupland, op.cit.: 136)

Pressupunha-se que o oposto conduziria à aproximação. Reconhecendo que fatores não-lingüísticos poderiam servir como o miolo da identidade cultural e que a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua não levaria necessariamente à perda da identidade social, Garrett et al. (Op.cit.) propuseram uma modificação dessas condições em relação à situação do aprendiz de língua não-nativa. Essas novas proposições descrevem situações que propiciam a aproximação a uma outra cultura (subentendida como uma que fala a língua estrangeira sob consideração). Os indivíduos que se aproximam a uma outra cultura:

"f. identify weakly with their ethnic group, and their language is not a salient dimension of ethnicity; or if L1 is a salient dimension, it is not perceived to be threatened by L2 acquisition; or if seen as threatened, there are alternative non-linguistic salient dimensions deemed satisfactory for preserving ethnic identity;

g. construe no cognitive alternatives to their subordinate status to the extent that it is attributed as legitimate and there is little likelihood of change; or, when aware of alternatives, these are realizable only through L2 acquisition.

h. perceive ingroup and outgroup boundaries to be soft and open;

i. identify with many other social categories, each of which provides adequate group identities and a satisfactory intragroup status; and

¹⁶ A vitalidade consiste em três componentes: o status, a estatística da população (demografia) e o apoio institucional.

j. perceives ingroup vitality as low and neglected relative to outgroup vitality; or, it is judged that L2 acquisition will maintain or promote satisfying non-linguistic aspects of ingroup vitality." (Garrett op.cit.: 212)

A teoria pressupõe que os indivíduos pouco inclinados a se aproximarem do grupo que fala a segunda língua sentem um "medo de assimilação", o que desestimula a aquisição da mesma; eles percebem a aquisição de L2, quando ocorre, como "subtrativa" para a sua identidade cultural/social. Sua orientação face à L₂ tende a ser segregativa e eles evitam contato com contextos informais de aquisição, especialmente os que envolvem contatos pessoais com membros da comunidade de fala da segunda língua. (Giles e Coupland, op.cit.).

Por outro lado, os aprendizes com muita inclinação a se aproximarem do grupo que fala a segunda língua perceberiam a aquisição da segunda língua como "aditiva" para a sua identidade e teriam uma orientação "integrativa" face à língua e aos seus falantes, procurando assim contatos informais com a mesma. Tais indivíduos provavelmente atingiriam uma proficiência alta e uma valorização dos falantes da língua e da sua cultura, o que levaria a auto-confiança no uso da língua em público, e provocaria o aumento do sucesso junto com a diminuição da angústia (Giles e Coupland, op.cit.).

O valor de um modelo como este é de descobrir processos sócio-psicológicos comuns subjacentes aos contextos de aquisição de uma segunda língua (ou língua estrangeira). Uma vez que grupos étnicos diferentes dão significados diferentes às identidades

culturais do grupo, assim como valores diferentes em termos de importância, emoções e estabilidade, os significados multidimensionais ligados à aquisição de uma segunda língua variam muito (Giles e Coupland, op.cit.). O modelo oferece, entretanto, um "template" geral, apesar das diferenças em detalhes devidas às forças históricas, ideológicas e políticas dos grupos envolvidos.

Gardner e Lambert propõem duas orientações ou finalidades que levam ao desejo de aprender uma língua estrangeira--integrativa e instrumental--a primeira sendo uma disposição afetiva para o contato sócio-emocional com a língua e seus falantes e a última uma orientação que visa os benefícios práticos de tal estudo, tal como um emprego melhor ou um salário maior. Os autores consideram que a primeira é mais ligada à proficiência numa língua não-nativa. Clément et al., (1977) também concluíram que a motivação de um indivíduo para aprender uma outra língua e a sua intenção para continuar os seus estudos dependem de atitudes favoráveis face à comunidade da L₂ (motivação integrativa), enquanto eles dão a entender que a competência real em L₂ parece mais ligada à auto-confiança devida a experiências anteriores com a língua. Deve-se lembrar, entretanto, que essas pesquisas foram feitas no Canadá, onde existe basicamente uma situação de segunda língua (ou pelo menos uma política oficial de bilingüismo); os resultados das pesquisas que mostraram os benefícios da motivação integrativa foram sempre mais marcantes

para membros do grupo étnico dominante ou majoritário (Gardner, 1985). Além disso, a motivação instrumental nunca foi pesquisada em larga escala, embora pudesse desempenhar um papel maior em outro contexto.

"There is really no reason that instrumental motivation should not, for example, play a dominant role in some cultural contexts, and if researchers feel this is the case, they should develop measures to test the possible effects." (Gardner, 1988: 10)

Há também uma dificuldade em classificar motivos segundo a orientação. Oller, Hudson e Liu (1977) questionam esta classificação por ser uma divisão ambígua. O mesmo motivo pode ser considerado de uma ou outra orientação dependendo da interpretação do indivíduo envolvido. Na literatura também encontra-se confusão em relação a esta classificação. Gardner e Smythe (*Apud* Gardner, 1985) relatam que numa pesquisa o item de "it will help me if I should ever travel" foi de início interpretado como sendo um motivo instrumental, mas tinha que ser eliminado totalmente, já que não demonstrou um grau suficiente de associação com nenhuma das duas orientações.

"In fact, different researchers have classified the same reasons differently. For example, Lukmani (1972) classified the reason 'travel abroad' as instrumental, whereas Burstall et al. (1974) classified 'travel to France' as integrative" (*Ibid.*: 52).

A situação no Brasil também é nitidamente diferente da situação no Canadá. Uma orientação integrativa de um falante de inglês no Canadá face ao francês (uma língua oficial mas minoritária) não significaria a mesma coisa em relação a um brasileiro no Brasil face ao inglês (a língua de um país

estrangeiro mas "dominante" mundialmente). A disposição de se integrar a um grupo minoritário presente no país e com status inferior é diferente de uma disposição de se "integrar" a um grupo dominante não presente com status elevado. Busnardo e El-Dash (no prelo) sugerem que nem a motivação/orientação instrumental, nem a motivação/ orientação integrativa são necessariamente um conceito único. Essas autoras propõem argumentos para a existência de dois tipos de motivação integrativa e dois tipos de orientação instrumental. As integrativas incluem uma orientação "subtrativa" baseada na rejeição da realidade nacional e a própria identidade sócio-cultural e uma "aditiva" baseada num desejo pela interação e comunicação sem compromisso da identidade social. As instrumentais incluem uma orientação baseada na defesa da identidade etnolingüística e outra numa "modernidade" idealizada criticando a própria realidade.

Outros estudos recentes (Dörnyei, 1990; Clément e Kruidener, 1983; Noels e Clément, 1989) usaram uma análise fatorial e acharam vários fatores ou orientações. A maioria dos estudos fatoriais apoiam a noção de que uma motivação integrativa é importante na aquisição de L₂ (Gardner, 1985). Tanto Noels e Clément (para alemão no Canadá) quanto Dörnyei (para inglês na Hungria) investigaram a situação de língua estrangeira. No entanto, esses autores aparentemente não observaram a regra prática de Cattell (1978: 508) sobre o número de itens por

variável ou fator e de sujeitos por variável para uma análise fatorial, o que torna seus resultados um pouco questionáveis.

"Experience and factor definition considerations indicate a desirable lower limit of 3 to 6 times as many variables as factors (2 is, of course, the absolute limit, possible only when 2 good markers can be chosen for each with absolute confidence). From the number of indicated factors and variables one may, as far as the latter is concerned, also point to 3 to 6 times as many referees as variables (relatives) as the experientially indicated desirable lower limit.

Vários estudos já foram feitos no Brasil descrevendo atitudes dos brasileiros face ao inglês como língua estrangeira (El-Dash, 1988; Busnardo e Braga, 1987; Busnardo, El-Dash, e Pacheco, 1991; Busnardo e El-Dash, no prelo). Os resultados experimentais, porém, se basearam numa técnica indireta (matched-guise) ou entrevistas individuais diretas. O estudo de Busnardo, El-Dash e Pacheco (*Op.cit.*) também menciona um estudo anterior para o desenvolvimento de uma escala semântica diferenciada para uso com uma população adolescente para a avaliação de brasileiros e estrangeiros.

Vários anos de pesquisa levaram ao desenvolvimento da "Aptitude and Motivation Test Battery" (AMTB) (Gardner *et al.*, 1979) para apurar fatores não-lingüísticos relacionados com o "achievement" na aprendizagem (francês no Canadá), com a persistência no estudo da língua, com o comportamento na sala de aula e com contatos inter-étnicos. O AMTB apura os seguintes fatores: predisposições face aos falantes de francês; motivação; atitudes face à situação de aprendizagem; e a medida de ansiedade ou preocupação dentro da sala de aula. Entretanto, a bateria de

testes não se adapta totalmente à realidade brasileira. Dois outros instrumentos foram usados para a avaliação de atitudes face a uma língua estrangeira, mas nenhum dos dois é relevante para a situação do inglês no Brasil. Noels e Clément (Op.cit.) adaptaram um questionário desenvolvido por Clément e Kruidenier (Op.cit.) para uso dos alunos de alemão como língua estrangeira no Canadá, mas a ênfase incluía a ideia de integração com a comunidade alemã no próprio país. O instrumento de Dörnyei (Op.cit.) apurou as atitudes face ao inglês como língua estrangeira na Hungria, mas a situação naquele país também não é igual à situação no Brasil. Além disso, vários dos fatores propostos se referem a um teste nacional de inglês; além disso, o desenvolvimento do instrumento aparentemente sofreu algumas falhas metodológicas. Embora os instrumentos existentes fornecessem subsídios para o desenvolvimento de um questionário relevante para a realidade brasileira, foi necessário desenvolver um instrumento especialmente para este estudo.

O fato de o estudo fatorial do Dörnyei sofrer problemas analíticos não significa que todos os estudos semelhantes seriam inválidos. Vários tipos de atitudes estão envolvidos na motivação e desempenho do aprendiz. Na salas de aula de línguas modernas,

"...students face material from another cultural community. Moreover, students are not asked simply to learn about the language; they are required to learn the language, to take it in, as it were, and make it part of their behavioural repertoire. The words, sounds, grammatical principles and the like that the language teacher tries to present are more than aspects of some linguistic code; they are integral parts of another culture. As a result, students' attitudes toward the specific language group

are bound to influence how successful they will be in incorporating aspects of that language." (Gardner, 1985: 6)

Uma vez que o aprendiz terá que "vestir a roupa da outra cultura", é preciso considerar como isto o afetaria, se será aceitável ou não, dado os seus sentimentos face à mesma. As pesquisas até o momento atual, porém, mal começaram a investigar o papel da comunidade do aprendiz, das suas crenças e da sua identidade sócio-psicológica na aprendizagem de línguas. Clément e Kruidenier (1983) descobriram quatro orientações em comum com vários grupos de aprendizes de segunda língua e língua estrangeira no Canadá (para alcançar metas pragmáticas, viajar, procurar amizades e adquirir conhecimentos), mas também acharam cinco outras orientações específicas a certos grupos etnolingüísticos, dependendo da dominância do grupo do aprendiz para com a do grupo da língua alvo e das oportunidades para contatos imediatos com o grupo. A natureza e número de variáveis envolvidos, assim como o papel das mesmas na aquisição pode então variar de uma cultura para outra, como afirma Gardner, Smythe e Lalonde (Apud Gardner, 1985), que descobriram estruturas fatoriais de atitudes diferentes para alunos de comunidades monolíngües e bilingües. Ora, se há diferenças dentro do próprio país, esperar-se-ia diferenças ainda maiores de um país para outro. Como Gardner (1985: 173) afirma,

"More attention should be directed to multivariate studies involving indices of attitudes, [and] motivation... in many different linguistic and cultural communities. By paying particular attention to ethnolinguistic vitality of the first and second language in the community, such studies will give us a

better understanding of the role of the cultural milieu in the language learning process. This research would profit too from an attempt to assess the community's view concerning the value of second language acquisition and the variables expected to be important because it seems possible that these community expectations may have an effect."

O Brasil carece totalmente de uma investigação fatorial dos componentes das atitudes, pois a mesma não existe para nenhuma região, nem para nenhum grupo social ou faixa etária. Não se pode, entretanto, simplesmente aproveitar as descrições e descobertas obtidas em outras situações para aplicação direta na situação brasileira. É preciso investigá-la antes de poder apurar os efeitos de tais variáveis na aquisição e no desempenho do inglês pelo brasileiro.

Apresentada a discussão do experimento e das variáveis na literatura, passa-se, no próximo capítulo, à apresentação do material e métodos.

CAPÍTULO 4
MATERIAIS E MÉTODOS

4.0 MATERIAIS E MÉTODOS

Este capítulo apresenta os materiais e métodos utilizados no estudo. É dividido em quatro partes principais. A primeira parte identifica os sujeitos do estudo. A segunda parte apresenta os instrumentos utilizados para a avaliação da compreensão auditiva e a determinação de diferenças individuais. A terceira parte descreve os procedimentos, e a quarta explica as análises estatísticas empregadas na avaliação da compreensão e diferenças individuais.

4.1. Sujeitos

Foram escolhidos como sujeitos para esta pesquisa 309 alunos brasileiros matriculados na disciplina de inglês (língua estrangeira) das duas universidades do município de Campinas: a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). A amostra foi composta por alunos matriculados em doze dos quatorze cursos regulares de inglês oral na UNICAMP e de oito dos treze de prática oral de inglês do curso noturno de letras da PUCCAMP. Os alunos que estavam cursando o primeiro semestre de estudo de inglês foram categoricamente excluídos, já que tinham tido muito pouco contato com a língua inglesa para poder entender conversas informais entre falantes nativos.

A tabela 4.1 mostra a distribuição dos participantes

segundo a universidade e o número de semestres de estudo de inglês na universidade. Deve ser observado que o programa da PUCCAMP é

Tabela 4.1. Classificação dos sujeitos por semestre e universidade de estudo

Semestre	UNICAMP	PUCCAMP	Total
2	35	--	35
3	58	32	90
4	43	--	40
5	37	58	95
7	--	23	23
Total	173	113	286

anual, e uma vez que o teste foi aplicado no primeiro semestre, só alunos de semestres ímpares estavam disponíveis, enquanto na UNICAMP, o curso é semestral, sendo possível iniciar o estudo de inglês no primeiro ou no segundo semestre. No semestre da testagem, entretanto, os cursos mais avançados oferecidos eram de quinto semestre.

A maioria dos alunos da UNICAMP cursam inglês oral como atividade extracurricular, mas há também alunos especiais e alunos de pós-graduação. Todos os sujeitos estavam no segundo, terceiro, quarto ou quinto semestre de treinamento oral em inglês; alguns cursaram uma gama larga de ciências exatas e biológicas, enquanto os outros estavam se formando em ciências humanas (incluindo letras). Os alunos da PUCCAMP, entretanto,

estavam todos cursando letras, preparando-se ou para lecionar inglês ou para trabalhar como secretárias bilíngües. Os alunos testados estavam no primeiro semestre do segundo, terceiro ou quarto ano da faculdade.

A distribuição dos sujeitos por área de estudo é apresentada em Tabela 4.2. As áreas de estudo foram divididas em dois grupos básicos: 1) ciências (ou exatas ou biológicas) e 2) ciências humanas (humanidades/música/pedagogia) para evitar a criação de grupos demasiados para análise estatística, uma vez que a manutenção de muitos grupos tende a levar à criação de células vazias ou minúsculas; além disso, o conseqüente aumento dos graus de liberdade diminui as diferenças entre médias necessárias para os resultados serem julgados significativos, com uma perda considerável de validade para o estudo.

A tabela 4.3 mostra uma divisão da população segundo idade e sexo e a tabela 4.4 a classificação por idade e classe sócio-econômica. Deve-se notar que o total não reflete o número de sujeitos testados, uma vez que participaram também alunos estrangeiros, cujos questionários foram anulados, além de sujeitos que não forneceram informações suficientes. Os sujeitos também foram agrupados segundo a faixa etária em quatro grupos pela mesma razão da formação de dois grupos de áreas de estudo: para evitar um excesso de níveis da variável.

A grande maioria dos sujeitos tinha menos que 25 anos (70%), embora quase 10% tinham 30 anos ou mais (a mais velha tinha 58 anos). Dos sujeitos mais velhos, 89% eram do sexo

Tabela 4.2. Classificação dos sujeitos pelo área de estudo

Área de estudo	Número de sujeitos
Ciências exatas ou biológicas	110
Química (17)	
Engenharia Mecânica (16)	
Engenharia Elétrica (15)	
Engenharia de Computação (11)	
Física (11)	
Engenharia Química (8)	
Tecnologia de Alimentos (4)	
Estatística (5)	
Biologia (5)	
Engenharia Civil (4)	
Matemática (6)	
Agronomia (2)	
Engenharia Agrícola (1)	
Educação Física (1)	
Medicina (2)	
Engenharia (1)	
Multimeios (1)	
Línguas ou Humanidades em geral	162
Letras (138)	
Sociologia (8)	
Economia (4)	
Teoria Literária (1)	
Música (2)	
Biblioteconomia (1)	
Pedagogia (4)	
História (2)	
Administração de empresas (1)	
Artes (1)	
Não-especificada	15
Total	287

feminino. Dois terços (67.9%) destes mais velhos freqüentam a UNICAMP, geralmente em cursos de pós-graduação.

Observando o sexo dos sujeitos, percebe-se que só 29% eram do sexo masculino; os outros (71%) eram do sexo feminino. Esta

Tabela 4.3. Classificação dos sujeitos por idade e sexo

Idade	Masculino		Feminino		Total	
	n°	%	n°	%	n°	%
18-20	21	7.4	54	19.1	75	26.5
21-24	35	12.4	88	31.1	123	43.4
25-29	23	8.1	34	12.0	57	20.1
30-	3	1.1	25	8.8	28	10.0
Total	82	29.0	201	71.0	283	100.0

predominância de mulheres na amostra reflete principalmente a realidade da PUCCAMP, onde a maioria significativa dos alunos de letras são do sexo feminino. Poucos homens se interessam por uma carreira de professor de inglês, ou de secretário bilíngüe. A UNICAMP, entretanto, nem oferece a possibilidade de especialização em inglês como tal. No máximo oferece a oportunidade de escolher inglês como área de especialização dentro do curso de letras e lingüística (limitado a quatro semestres de quatro horas semanais de inglês). E poucos dos alunos da UNICAMP estavam cursando Letras. A maioria escolheu estudar inglês como disciplina isolada. A experiência tem mostrada que muitos destes alunos se interessem por possíveis benefícios futuros, mas dentro da área de sua especialização.

A tabela 4.4 apresenta a distribuição dos sujeitos por classe sócio-econômica. Esta se determinou através de uma análise da profissão dos pais e do nível educacional dos mesmos. O procedimento adotado utiliza uma modificação da escala de

Tabela 4.4. Classificação dos sujeitos por idade e classe social

Classe Sócio-econômica										
Idade	Superior		Média		Baixo		Não-identificada ¹		Total	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
18-20	16	5.7	41	14.5	17	6.0	1	0.4	75	26.5
21-24	22	7.8	69	24.4	30	10.6	2	0.7	123	43.5
25-29	4	1.4	37	13.1	13	4.6	3	1.1	57	20.1
30-	2	0.7	15	5.3	9	3.2	2	0.7	28	9.9
Total	44	5.6	162	57.3	69	24.4	8	2.9	283	100

¹ Alunos não fornecendo as informações solicitadas sobre a profissão do pai ou informação ambígua

Hutchinson, que é usada no vestibular da UNICAMP para a determinação do nível sócio-econômico dos alunos ingressantes (Tabela 4.5). Embora a escala original incluía a divisão em oito categorias (a oitava é "dona de casa"), essa divisão não traz indícios da classe, a qual é identificada basicamente com base na profissão do pai. As sete categorias principais foram traduzidos nas três "tradicionais" de classe alta, classe média, e classe baixa, uma divisão que leva em conta não só a profissão em si mas também o nível educacional dos pais. Uma categoria adicional "indeterminada" foi acrescida para dar conta de respostas ambíguas tal como "aposentado" ou "funcionário público" (os sujeitos foram explicitamente instruídos a evitar tais colocações, mas nem todos cumpriram). O nível educacional dos

Tabela 4.5. Modificação da escala Hutchinson para classificação de classe sócio-econômica¹

Classe Alta

Categoria A. Altos cargos políticos e administrativos, proprietários de grandes empresas e assemelhados

Categoria B. Profissionais liberais, cargos de gerência ou direção, proprietários de empresas de tamanho médio

Classe Média

Categoria C. Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não-manuais, proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais, agropecuários, etc.

Categoria D. Ocupações não-manuais de rotina e assemelhadas

Categoria E. Supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas

Classe Baixa

Categoria F. Ocupações manuais especializadas e assemelhadas

Categoria G. Ocupações manuais não especializadas

¹ Manual do Vestibular, UNICAMP

país foi tabulado segundo a escala apresentada na Tabela 4.6. Casos de classe social duvidosa foram classificados só depois de consulta com uma psicóloga social brasileira. O questionário tentou determinar o período de tempo de estudo de inglês dos sujeitos, mas os resultados eram inconclusos demais para maiores considerações. A pergunta colocada pediu o número de anos de estudo de inglês, mas o número de horas por semana não foi apurado. Muitos estudaram simultaneamente em escolas (ou particulares ou públicas) e também em cursos particulares,

enquanto outros tinham até passado uma temporada no exterior. No fim, o período de tempo de estudo de inglês não foi considerado, embora os resultados pudessem ter sido esclarecedores.

Tabela 4.6. Classificação do nível de escolaridade dos pais

00	analfabetizado
01-08	anos de 1º grau
02	primário incompleto
04	primário completo
05	1º grau incompleto
08	1º grau completo
09-11	anos de 2º grau
10	2º grau incompleto
11	2º grau completo
12-15	anos de 3º grau
13	3º grau incompleto
15	3º grau completo
16	médico
17	pós-graduação incompleto
18	mestrado completo / pós-graduação
19	doutorado incompleto
20	doutorado completo
31	Mobral
32	supletivo do 1º grau
33	supletivo do 2º grau
34	não sabe / em branco
35	outras situações /mistos, etc.

Além dos sujeitos experimentais, o questionário de atitudes foi aplicado para 93 outros alunos de cursos de inglês instrumental na UNICAMP para garantir uma população maior e mais representativa de todos os alunos de inglês.

Apresentada a discussão da seleção dos sujeitos e suas características, passa-se à apresentação dos materiais utilizados.

4.2. Materiais

Como explicado na introdução, a pesquisa atual foi planejada para avaliar o efeito de elementos visuais na compreensão auditiva. Esse efeito foi investigado para apurar a contribuição de dois tipos diferentes de visuais. Um único instrumento de pesquisa foi utilizado para esta parte da pesquisa, e a confecção deste será descrita na primeira parte desta seção.

Vários fatores podem influenciar o comportamento de organismos complexos como seres humanos. Diferenças na proficiência na língua e em fatores de natureza atitudinal tal como sentimentos face à língua e aos falantes, finalidades para estudo da língua, a motivação (desejo e esforço exercido no processo de aprendizagem) podem exercer uma influência no comportamento lingüístico do indivíduo. A investigação destes elementos e a relação possível com a compreensão auditiva, que constitui a segunda parte da investigação, foi conduzida através de dois instrumentos separados, que serão descritos na segunda parte da seção.

4.2.1. Instrumento de Avaliação da Compreensão

A compreensão foi avaliada através de uma apresentação de um vídeo da conversa de dois falantes nativos (FN) do idioma inglês e um questionário para registrar a compreensão (Apêndice 1). O tempo total da fita foi de 10 minutos, englobando 5

conversas de 46 a 58 segundos cada uma, com cada uma apresentada duas vezes; pausou-se a fita depois de cada conversa para deixar 4 minutos para responder. As conversas para o teste em si englobaram 183, 212, e 214 palavras, e uma velocidade calculada de 229, 223 e 217 palavras por minuto.¹

O experimento foi projetado para testar o efeito de uma única variável independente na compreensão de inglês conversacional tal como falado naturalmente por FNs. Esta variável incluiu três tratamentos: o uso de uma gravura para suplementação do insumo áudio (Tratamento P), o acompanhamento de imagens dos falantes em vídeo para complementar o insumo áudio (Tratamento V), e um controle puramente áudio (Tratamento A). Para controle de um efeito possível de treinamento devido ao

¹ Essa taxa parece ser um pouco mais rápida que as médias sugeridas na literatura (Capítulo 3, nota 1), mas não é certo o que foi identificado como palavra nestas médias. Os falantes aqui não pareciam estar falando de maneira especialmente rápida, embora seja verdade que poderiam ter feito menos pausas e hesitações na fala devido ao método artificial de elicitar as conversas. Se for este o caso, poder-se-ia sugerir que seria desejável ter certeza que a fala ouvida por aprendizes de línguas contenha um número adequado de pausas (para diminuir a taxa de fala e deixar mais tempo para processamento). Sticht (1972) confirma que a inserção de pausas de 2 segundos nas junções estruturais de cadeias gramaticais de palavras faladas numa velocidade mais rápida (de 325 a 450 ppm) facilitou a compreensão. Mas na fala normal espontânea, pausas freqüentemente indicam pontos de reestruturamento de pensamentos-- o resultado pode ser uma fala mais lenta, mas também pode ser mais desconjunta (menos coerente, senão também menos coesiva), o que com certeza distrairia e frustraria o aprendiz.

No fundo a confusão é, pelo menos parcialmente, ligada à questão da definição de uma "palavra" quando falando da língua oral. Se definirmos "palavra" como sinônimo da forma escrita, será que se consideraria "didn't" como uma palavra ou duas? E "going to" (pronunciado como "gonna")? E "/skwi:t/" na seção 3.1? A percepção de um FN que enfrenta um insumo áudio tende a impor as normas da língua escrita, mas isto não necessariamente tem base na realidade fonológica. E as "marcas de hesitação" usadas para "ganhar tempo" enquanto se fala, tal como "humm" ou "bem..." são palavras? E se uma palavra é repetida, é contada duas vezes (como em "...so the girls get in...can get in...")? Um sistema prático para definir uma "palavra" poderia especificar um certo número de sílabas (como é feito na datilografia, onde cada 5 letras são arbitrariamente consideradas como "uma palavra"), mas isso eliminaria a consideração do fato de que "palavras" faladas invocam idéias, e a condensação de várias idéias numa única sílaba como aconteceu com "/skwi:t/" não evita o fato de que todas as idéias tem que ser identificadas. Na falta de orientação concreta padronizada, para fins do cálculo da velocidade de fala para esta tese foi usada a forma da palavra escrita da língua formal para a contagem do número de palavras (exceto que "gonna" foi aceito como uma única palavra).

tempo de contato com a fala dos mesmos indivíduos dentro do "experimental design" (desenho experimental), foram preparadas seis fitas, cada uma com as mesmas conversas, mas variando a ordem de apresentação para que todas as possibilidades fossem ouvidas.

A variável dependente de compreensão foi operacionalmente definida para o teste como o escore resultante da soma das respostas do teste de compreensão escrita (número de respostas certas multiplicadas por 2, com meio crédito dado para informações parcialmente corretas). Esta compreensão foi testada imediatamente depois de ouvir cada uma das três interações curtas entre FNs; o instrumento de apuração de dados foi um questionário, com uma página separada para cada conversa. Já que "recall" não é a mesma coisa que compreensão para aprendizes de língua estrangeira (Collins, 1990), o uso de "recall protocols" (protocolos de evocação) foi evitado. A pesquisadora quis ter algum controle sobre o tipo de informação a ser providenciado pelos sujeitos, entretanto, para que os resultados finais de um número muito grande de sujeitos pudessem ser tabulados rápida e consistentemente para as análises estatísticas.

Havia vários parâmetros envolvidos na elaboração deste instrumento, incluindo decisões sobre o tipo de linguagem a ser ouvido (formal vs informal) e tipo de processamento exigido (mais "top-down" ou "bottom-up"), os falantes (os mesmos ou diferentes para as conversas), o tópico da conversa, e o tipo de avaliação a ser utilizada. Esses aspectos serão discutidos abaixo.

4.2.1.1. Tipo de linguagem

Já que a língua ensinada e usada em cursos de inglês oral/de conversação tende a ser informal e mais ou menos coloquial, foi decidido que este deveria ser o tipo de língua a ser investigada no estudo. Deve-se lembrar que conversa informal espontânea difere da comunicação de fatos específicos como se encontraria numa palestra. Tal conversação informal não apresenta a estrutura hierárquica de discursos mais formais orientado para o pronunciamento de "fatos" objetivos. Existem várias razões para isto.

Uma diferença a ser encontrada é que os indivíduos que se conhecem suficientemente bem para estarem conversando informalmente tendem a compartilhar uma larga gama de experiências. Mas o ouvinte que não participa e não (necessariamente) compartilha estas informações não tem os mesmos pontos de referência e a recuperação de tais informações complicaria o processo de compreensão. É sabido que se o falante e ouvinte sabem quem e o quê está em pauta, não há necessidade de explicitação do referente. Mas sem esta identificação, muitas vezes é até impossível para um "over-hearer" ou "eavesdropper" (ouvinte de fora) recuperar essas informações e interpretar o que ouve. Se o falante e o ouvinte sabem que estão falando sobre um certo indivíduo, por exemplo, podem facilmente fazer referência a ele como "ele", sem comprometer a sua compreensão. Mas uma pessoa que não compartilha esta informação poderá enfrentar uma tarefa extremamente difícil, se não impossível, para identificar

o referente.² Enquanto os participantes na conversa estabelecem rapidamente os referentes em comum, através de perguntas diretas se necessário, o "over-hearer" não pode aproveitar da técnica interativa e tem que depender da sua habilidade de dedução e inferência. Além disso, não há maneira de confirmar a precisão das inferências, a não ser a compatibilidade (ou não) com futuras informações. A este respeito, a tarefa de um "over-hearer" é mais complicada de que a de um participante. E numa conversa informal entre amigos existem muitos referentes compartilhados. Por isso, a tarefa de compreensão concebida para este estudo (onde os sujeitos não conhecem os falantes e obviamente não podem interagir com eles) investiga uma das formas mais difíceis de compreensão.

4.2.1.2. O Processamento na Compreensão

Embora conversas informais não sejam tão altamente organizadas quanto palestras e entrevistas mais formais, podem conter certos elementos identificáveis. Alguns deles incluem descrições, comparações, discussões de causa e efeito, argumentação e problemas e soluções. Collins (1990) coloca que a descrição e a comparação normalmente tendem a apresentar menos complicações para compreensão do que o desenvolvimento mais complexo envolvido em causa/efeito e problema/solução. Parece

² Este problema de referentes é muito menos relevante em palestras formais, uma vez que o palestrista explicita os referentes porque sabe que a audiência não compartilhou suas experiências anteriores com a matéria. Exceções existem, como o caso de referências a experiências compartilhadas dentro da sala de aula, e os indivíduos que se ausentaram podem não ter compartilhado, mas um aluno que faltou à aula tende a se informar sobre o que aconteceu nessas aulas. E pode também perguntar diretamente aos colegas ou ao professor.

que isto seria devido ao fato da descrição e comparação exigirem menos processamento "top-down" do que argumentos mais complexos. Também parece que o vocabulário é crítico para o processamento adequado destes elementos, já que descrições utilizam muitas expressões explícitas, muitas das quais variam independentemente (o tamanho de uma pessoa, por exemplo, é independente da sua inteligência, interesses, etc.). O FNN que não reconhece o vocabulário freqüentemente não consegue situar ou localizar um objeto em termos de referência, não conseguindo nem reconhecer se certos aspectos são positivos ou negativos. Por isso, se um aprendiz de línguas não tem ou não reconhece itens de vocabulário relevantes, não tem como recuperá-los do contexto, que freqüentemente conduz a várias interpretações. Sem elementos para processar, o processamento "bottom-up" não procede normalmente e não há informação disponível para inferência.

Por outro lado, o processamento de discurso que relata causas e efeitos freqüentemente depende não somente das palavras específicas, mas também da interpretação das relações entre estes itens. Embora os itens específicos exerçam um papel, as palavras freqüentemente são menos explícitas que em uma descrição, dependendo largamente de conhecimentos gerais do mundo e relações "lógicas" entre idéias. Processamento "top-down" é então mais crítico para a interpretação das relações mais complexas envolvidas nesse tipo de organização, o que exige mais raciocínio do ouvinte em vez de puro reconhecimento.

Provavelmente é por isso que Collins afirma que para uma

língua estrangeira, a compreensão auditiva aumenta quando trata de organizações mais complexas nos casos em que informações sobre o assunto ou "background" (situação) forem disponíveis para o sujeito. Tais informações sendo disponíveis a acesso, algumas palavras reconhecíveis no insumo são suficientes para ativá-las. Em descrições, por outro lado, não faz muita diferença se o ouvinte tem o conhecimento de "background" adequado ou não, se não consegue acessá-lo (i.e., não reconhece os estímulos no insumo). Uma falta de conhecimento de "background" poderá deixar o insumo com nada a acessar, mas o fracasso na identificação do estímulo também leva a uma falha em processamento porque não há entrada ao sistema interno de conhecimento. Na melhor das hipóteses, um estímulo não-identificado serve como base para o desenvolvimento de um "conceito" ou "idéia" isolado ou independente, mas até que isso seja ligado a idéias já conhecidas, não serve para acesso a elas. Saber que uma pessoa é "X" e que uma pessoa que é "X" é agradável não fornece muita informação sobre a pessoa, já que existem numerosos aspectos que poderiam contribuir para tal característica de agradável. Além disso, existem vários padrões individuais para "agradável".

Uma falha de comunicação ou de compreensão pode ser o resultado de falhas em qualquer um dos tipos de processamento. Dependendo das exigências da situação, a compreensão só pode acontecer se o aprendiz conseguir reconhecer itens chaves suficientes para promover acesso aos conhecimentos do mundo já vividos (processamento "bottom-up"), mas tal acesso só acontece

se experiências suficientemente similares do passado são acessíveis para um mapeamento e conseqüente processamento "top-down".

No presente estudo, foi feita uma tentativa de incluir elementos que favorecem os dois tipos de processamento: uma discussão de uma atividade, que parece ser basicamente acessada através de reconhecimento, e menção de problema/solução, onde não só elementos precisam ser identificados, mas também relações internas da conversa inferidas. Atividades são geralmente associadas com quem, o quê, quando e onde (as perguntas tradicionais de eventos) mas estes são detalhes que em si contribuem pouco para o reconhecimento de uma atividade específica. Esta identificação depende principalmente da identificação de palavras conhecidas ou elementos no insumo que levem ao reconhecimento de uma atividade associada com elas quando a atividade em si não é reconhecida através da menção direta de um nome reconhecido. Tal reconhecimento parece ser principalmente o resultado de processamento "bottom-up". No caso do tratamento P, a gravura, por exemplo, fornecia informações sobre a atividade.

A organização "problema/solução" apresenta uma situação diferente do ponto de vista de processamento, já que não só elementos, mas também relações precisam ser reconhecidos e isto se faz analisando ou percebendo interações entre elementos. Por isso escrever um trabalho é uma atividade (que pode ou não ser acessada através de processamento "bottom-up"), mas esta

atividade pode constar como problema (ou solução) num contexto maior, o que só se reconhece através de processamento "top-down". Teoricamente uma atividade reconhecida numa conversa poderia, num nível mais alto, constar como parte de uma esquema de problema/solução.

A compreensão envolve fazer sentido do insumo, mas existem várias possibilidades para isto. É impossível ser rígido a ponto de exigir uma resposta específica para mostrar a compreensão de uma conversa. Antes disso, é necessário se verificar se há uma interpretação coerente do que foi ouvido. O que é interpretado como um problema por uma pessoa não é necessariamente considerado como tal por outra. Neste estudo, por exemplo, um sujeito interpretou o problema como o da roupa que se deve usar, oferecendo como solução usar certas cores, enquanto outro interpretou o problema num outro nível, como sendo como evitar ser mordido por insetos, com a solução sendo o uso adequado de cores. Os dois sujeitos aparentemente entenderam a conversa, mas as interpretações não necessariamente são iguais.

4.2.1.3. Seleção de conversas (tópicos)

Os tópicos para as conversas foram escolhidos na base de tópicos freqüentemente encontrados em livros textos de inglês para principiantes e intermediários. Assim esperou-se conseguir evitar tópicos e linguagem relacionaddos com o que os alunos tinham estudado, e também que pelo menos uma parte do vocabulário e estrutura encontrados na conversa pudesse ter sido vista

anteriormente pelos sujeitos. Além disso, os tópicos pareciam ter relevância (pelo menos aparente) na vida dum aluno universitário, como os que serviam de sujeitos: festas, comer fora, fazer tarefas de casa, assistir jogos esportivos, viajar (um "field trip" (estudo de campo)) e procurar um lugar para morar. Os seis tópicos selecionados foram desenvolvidos em conversas, que foram "representadas" por falantes nativos e julgadas como soando naturais e envolvendo situações realísticas. Para testar a dificuldade das conversas e decidir sobre a adequação do questionário de avaliação, foi conduzido um "pré-teste" usando só versões áudio das conversas. A fita em áudio das seis conversas foi apresentada para um grupo experimental de 15 sujeitos de nível intermediário baixo e uma análise de variância conduzida para verificar similaridade. Os resultados mostraram que embora a conversa sobre ir a uma festa tenha sido significativamente menos difícil, a sobre moradia foi mais. As outras quatro eram estatisticamente iguais, e três resultaram em médias quase idênticas. Essas três foram então escolhidas para o preparo do instrumento final com a complemento dos aspectos visuais das variáveis independentes.³ A conversa mais fácil foi usada para criar uma situação de treinamento para assegurar que os sujeitos entenderam o que era exigido deles e esclarecer dúvidas que poderiam surgir durante a experiência sobre sua própria realização.

³ Vale lembrar que as conversas foram selecionadas na base de dificuldade geral (número total de respostas aceitáveis), sem determinar se algum aspecto era mais ou menos difícil em uma ou outra.

A escolha de qual conversa serviria de controle e qual seria acompanhada dos estímulos visuais não foi considerada de muita importância, uma vez que as conversas tinham sido avaliadas como estatisticamente equivalentes. A fita final consistiu de uma conversa de treinamento (sobre a festa), a conversa sobre um estudo de campo (o controle com insumo exclusivamente em áudio), a conversa sobre assistir a um jogo de basquete (com acompanhamento de gravura), e a sobre combinar de comer fora (acompanhada por imagens de vídeo) (também foi incluída uma quinta conversa sobre a procura de moradia, que foi julgada ser a mais difícil, mas não foram analisados seus resultados). Seis fitas foram preparadas para poder controlar a ordem de apresentação das três conversas experimentais e assim evitar efeitos de treinamento devido a ouvir os mesmos falantes tantas vezes.

4.2.1.4. Seleção de falantes

As pessoas apresentam idiosincracias em qualidade de voz, velocidade de fala, etc., e essas diferenças devem ser levadas em consideração quando se avalia a compreensão. Para evitar efeitos possíveis devido a características individuais da voz do falante, determinou-se usar os mesmos falantes para todas as conversas no teste e a situação de controle, levando em conta na projeção do experimento os efeitos devidos a tempo de contato com essas vozes. Ao mesmo tempo tentou-se facilitar o reconhecimento de referência aos indivíduos através da escolha de um rapaz e uma moça, para que as vozes fossem bem distintas.

Os falantes escolhidos foram adolescentes americanos que terminavam o segundo grau na Escola Americana em Campinas e se matricularam em universidades nos Estados Unidos para o próximo semestre. Foram, então, da mesma idade de muitos dos sujeitos do estudo. Candidatos possíveis sem sotaques regionais extremos foram identificados pelo professor de inglês/teatro do colégio, que também apurou um certo interesse em colaborar com a pesquisa. A pesquisadora então entrou em contato com os alunos para a seleção final.

4.2.1.5. Preparo da fita

Instruiu-se aos falantes nativos escolhidos para a produção da fita para se imaginarem nas situações selecionadas e providenciaram-se sugestões sobre as informações que deveriam ser passadas de um ao outro e como eles poderiam desejar produzir a mensagem. Os dois depois ensaiaram, conversando um com o outro em frente da câmera de vídeo várias vezes até se sentiram à vontade e satisfeitos com os resultados. Cada vez, é claro, surgiu uma conversa diferente até certo ponto. As versões finais foram julgadas como soando espontâneas e naturais para a pesquisadora e os falantes.

A gravação foi feita lançando mão de duas câmeras de vídeo com um "mixer" (misturador) para controlar o insumo áudio. Uma câmera focalizou cada um dos falantes para que os movimentos articulatórios e gestos ficassem nítidos; a trilha sonora se formou da junção dos sinais auditivos advindos dos dois microfones tipo "lavalier". Essa trilha sonora unificada

possibilitou a intercalação das imagens das duas câmeras para que o falante sempre aparecesse na tela. Devido a problemas técnicos, a gravação teve que ser repetida.

A fita experimental foi composta da intercalação das imagens dos dois falantes para corresponder à trilha sonora para o tratamento de vídeo (V); uma gravura foi superposta na trilha sonora para o tratamento de P (Figura 4.1), e um fundo neutro foi escolhido para o tratamento de áudio (A). A sequência de treinamento foi acompanhada pelo mesmo fundo neutro do tratamento A.

4.2.1.6. Desenvolvimento do questionário

Protocolos de "recall" foram evitados, uma vez que "recall" não é equivalente a compreensão, especialmente para falantes não-nativos (Collins, 1990). Entretanto, pareceu que perguntas diretas sobre conteúdo tenderiam a sugerir respostas. Para evitar isto, foram formuladas perguntas gerais que poderiam ser relevantes para uma variedade de conversas (idênticas para todas as conversas). A pesquisadora projetou a situação de "eavesdropping" em uma conversa no fim da aula da faculdade e tentou considerar o que uma pessoa poderia entender em tais circunstâncias, incluindo o fato de que o ouvinte não conheceria os falantes, nem teria informações compartilhadas com eles sobre a situação.

As perguntas procuravam apurar informações sobre se alguma atividade estava sendo planejada e se alguém tinha (ou não) um problema. As perguntas incluíram questões sobre quem participará

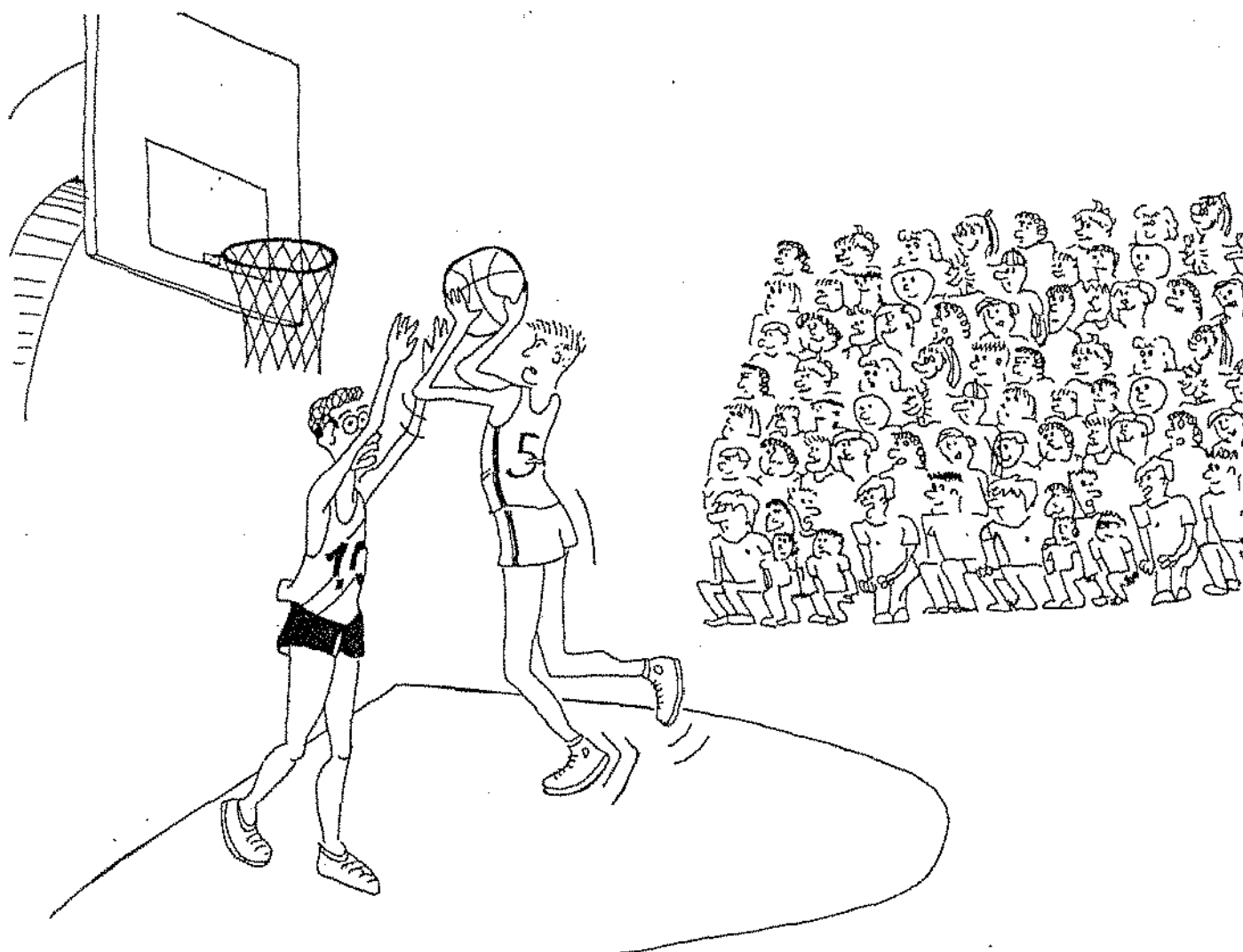


Figura 4.1 Gravura do Tratamento P

e quando e onde acontecerá uma atividade (se houvesse); para avaliar compreensão de problemas perguntou-se quem tinha um problema e, se fosse sugerido alguma solução, qual era. O questionário final tinha então 6 perguntas, três sobre a existência e identificação de uma atividade e três sobre a existência e caracterização de um problema. Mas a forma das perguntas não sugeriu especificamente um foco em algum aspecto da conversa, que obviamente incluiu muito mais do que esses dois detalhes. Deste modo a pesquisadora teve oportunidade de avaliar não só aspectos descritivos da identificação ou denominação de uma atividade (junto com detalhes específicos tal como tempo e localização), mas também o reconhecimento mais elaborado de relações entre elementos, tal como envolvido na identificação de problemas e soluções. Como mencionado acima, isso implica não só a identificação do tópico do problema, mas também o fato de que é um problema; além disso, a relação do problema com outros elementos do discurso tem que levar à identificação de um destes como a solução do problema. Em outras palavras, o sujeito tem que analisar o que ouve e ser capaz de organizar esses dados em uma interpretação lógica. Todas as conversas tinham aspectos lidando com uma atividade e com um ou mais problemas de um ou ambos os falantes, mas o reconhecimento de um foi suficiente para consideração de "correto" na análise. Cada uma das seis perguntas recebeu uma "nota" de 0, 1 ou 2, dependendo se a resposta foi totalmente correta, parcialmente correta, ou totalmente errada. Havia, então, a possibilidade de receber um

máximo de 12 pontos para cada conversa.

4.2.2. Diferenças Individuais

O segundo aspecto da pesquisa tinha a ver com o papel de diferenças individuais na compreensão. As pessoas não são iguais, e é possível identificar certos aspectos de um indivíduo que são relacionados com o conhecimento lingüístico em geral, além de outros ligados a atitudes e motivação face ao inglês. Dois instrumentos foram usados para a coleta dos dados para esta parte do estudo: um teste cloze para determinação da proficiência dos sujeitos e um questionário sobre atitudes para avaliar atitudes e motivação. Estes instrumentos serão discutidos a seguir.

4.2.2.1. Proficiência

Dois textos foram incluídos no instrumento para avaliação de proficiência (Apêndice 3). Os dois eram textos de cloze tradicional em prosa, confeccionados com base em material escolhido dentre os materiais usados nas universidades onde os sujeitos estudam (embora não necessariamente tendo sido visto pelos sujeitos). O critério de seleção incluiu a escolha de um texto que era razoavelmente complexo e comprido o suficiente para permitir a criação de vinte e cinco lacunas sem mutilar a primeira oração para que o sujeito pudesse identificar o tópico do texto, mas curto o suficiente para que a tarefa não levasse tempo demais. O apagamento de palavras para a formação de lacunas obedeceu aos critérios da literatura clássica de testes

cloze, que estabelece que a frequência de lacunas deve ser de cinco a doze palavras. Além disso, este apagamento foi de uma natureza puramente mecânica, com a eliminação de cada sexta palavra, independentemente de ser uma palavra gramatical ou de conteúdo, uma vez que foi sugerido que este procedimento é mais eficiente para a medição de proficiência geral que um apagamento "racional" de palavras de conteúdo somente. Os dois textos continham 180 palavras (no primeiro, as citações da canção foram consideradas como palavras únicas.), e os testes tinham vinte e cinco lacunas cada. No primeiro teste, doze lacunas eram de palavras de conteúdo e treze de palavras gramaticais; no segundo, dezoito eram de palavras de conteúdo e sete de palavras gramaticais.

Os testes foram avaliados usando o critério de respostas semântica e gramaticalmente aceitáveis; erros de soletração (a não ser que envolvessem sufixos gramaticais) foram ignorados.

4.2.2.2. Questionário de atitudes

Para esta parte do estudo desenvolveu-se um questionário de motivação que avaliou três aspectos diferentes (Apêndice 4). Tais elementos, como desejo de aprender inglês, esforço exercido e atitudes face a falantes nativos e as suas culturas foram avaliados através de um questionário de oitenta e cinco itens. O mesmo instrumento incluía uma parte que avaliava a importância de dezesseis usos possíveis de inglês que poderiam motivar a aprendizagem da língua. Todos os itens foram apresentados em forma de escalas de sete pontos tipo Likert.

Embora vários questionários sobre atitudes tenham sido formulados durante os últimos dez a quinze anos, foi necessário criar um instrumento novo, porque a situação no Brasil não corresponde à realidade nos lugares onde tais pesquisas foram feitas. Três instrumentos de pesquisa básicos estavam disponíveis para a pesquisadora e serviram de base para muito do que foi incluído no questionário. Esses eram o "Attitude and Motivational Test Battery" (AMTB) desenvolvido por Gardner, Clement, Smythe, and Smythe (1979); o estudo por Clement e Kruidenier (1983), e o estudo por Dörnyei (1990). Todos os três usaram algum tipo de análise fatorial para analisar os resultados de respostas em escalas tipo Likert para itens em um questionário de atitudes e motivação, e os três fornecem uma lista completa dos itens usados.

O primeiro destes instrumentos a ser desenvolvido foi o AMTB, que tentava achar correlações entre persistência em estudo de línguas e sucesso na aprendizagem com fatores atitudinais. Este conjunto de testes foi testado largamente no Canadá, mas a situação é diferente da que se encontra no Brasil. A desvantagem principal deste teste para a situação local é que os aprendizes que foram usados para validação eram falantes de uma língua dominante (inglês) numa situação de segunda língua, onde uma pessoa geralmente tem oportunidades de interagir com os falantes da segunda língua se quiser. Além disso, o teste investiga os aspectos da segunda língua que são relevantes para uso na situação local no Canadá e não como uma porta para o mundo. O

mundo que fica acessível através do uso de francês para um canadense que fala inglês é o mundo dos falantes de uma língua local não-dominante. Conseqüentemente, muitas das afirmações incluídas especificamente para investigar este fato são totalmente irrelevantes para a situação de aprendizes de inglês no Brasil. Este conjunto de testes inclui uma avaliação de predisposição afetiva face aos falantes da segunda língua, e também fatores motivacionais tais como o desejo de aprender a segunda língua e o esforço empreendido para conseguir isto. Também inclui uma parte que visa explorar tais fatores "sociais" como atitudes face à situação individual de aprendizagem (ansiedades na sala de aula, etc.). Com base nisto, foi decidido tentar avaliar não só atitudes face à língua estrangeira e seus falantes, mas também as impressões dos sujeitos sobre aceitação social e esforços potenciais dispendidos na aprendizagem e o desejo de aprender.

O segundo estudo que influenciou o presente foi o de Clement e Kruidenier, que aponta esta falácia do AMTB, enfatizando a importância do meio na orientação do aprendiz e nas razões para o estudo. O questionário desenvolvido, entretanto, avalia só fatores de orientação que se esperava variar de acordo com o meio, ignorando os elementos individuais, como desejo de aprender, esforço, etc. Os resultados das comunidades e situações de aprendizagem diferentes mostraram diferenças bem destacadas. Este estudo reforçou as intenções da pesquisadora em desenvolver um questionário especial para a situação de língua

estrangeira aqui no Brasil.

O terceiro estudo de Dörnyei fez um levantamento deste tipo para a realidade na Hungria, a qual se esperaria ser semelhante à situação no Brasil para a língua inglesa. Os itens desse autor foram então examinados com cuidado especial. Superficialmente pareciam refletir muitas das preocupações dos aprendizes brasileiros em relação ao inglês e foram usados como base para a construção de muito do aspecto atitudinal do questionário, embora alguns aspectos parecessem estar faltando e tivessem que ser adicionados, enquanto outras afirmações sobre a realidade especificamente húngara, como atitudes face ao exame estadual de língua, foram obviamente eliminadas. A inclusão de uma lista de campos de uso da língua foi adotada neste trabalho.

O estudo de Dörnyei, entretanto, não deixou muito claro como as variáveis foram definidas. Há uma afirmação de que as duas partes principais do questionário foram analisadas separadamente através de análise fatorial, mas somente as cargas da análise da lista dos usos de língua se relatam. Se foi feita uma análise fatorial para a parte de atitudes, a informação não consta, embora tais resultados geralmente sejam abertos a várias interpretações e teriam sido interessantes para comparações com os resultados no Brasil. E se tal análise foi feita, as saturações teriam que ter sido extremamente altas para servir de justificativa para o uso dos "fatores singulares" ("singleton factors") propostos. Os métodos estatísticos utilizados não foram explicitados, entretanto, e tornou-se impossível avaliar

exatamente o que foi feito. Se os "variables" (na terminologia do artigo) são os fatores que resultaram de uma análise fatorial, por exemplo, parece que o autor deveria ter relatado as cargas (como foi feito para os campos de uso do inglês). Se esses originaram-se de análise fatorial anterior, como foram determinados os escores individuais para eles? Uma soma aritmética? Uma média estatística? Também não é claro se o tipo de escore fatorial permitiria uma comparação usando um teste "T" de alunos principiantes e intermediários como feito por Dörnyei.

De qualquer modo, a possibilidade de se apurarem fatores atitudinais na situação brasileira foi fascinante e decidiu-se desenvolver um questionário semelhante aos usados por Gardner et al., Clement e Kruidener, e Dörnyei para esse estudo. Além dos itens adotados nesses questionários foram incluídas outras afirmações sobre a atração aparente de muitos adolescentes brasileiros face ao inglês e aos seus falantes, além de outras com o objetivo de possibilitar uma expressão positiva de uma falta de atração, tal como é sentido contra o "imperialismo cultural" dos americanos, e também algumas projetadas para apurar sentimentos positivos (ou negativos) face a si mesmos e à realidade brasileira.

Na confecção do questionário para esta tese, a pesquisadora tomou como ponto de partida a posição da validade das variáveis propostas por Dörnyei, e também a importância de fatores motivacionais tais como esforço e desejo de aprender. Uma auto-avaliação de atitude e auto-confiança foi também incluída, e a

existência potencial de pressão da família e dos seus pares. Uma apresentação dos fatores esperados a priori figura no Apêndice 5, assim como os itens previstos para contribuir para cada uma. O questionário final também incluiu uma auto-avaliação da importância de vários aspectos de inglês como língua e uma estimativa da auto-proficiência, embora a última parte tivesse que ser descartada devido à confusão na interpretação das instruções durante a administração dos testes.

O questionário contém também itens voltados para informações pessoais sobre os sujeitos (idade, sexo, área de estudo, universidade) e classe sócio-econômica.

Apresentados os instrumentos, passa-se à exposição dos procedimentos adotados.

4.3. Procedimentos

A testagem da compreensão auditiva foi concluída numa aula de 40 minutos. Para a maioria dos sujeitos, ambos os outros questionários foram aplicados no resto de uma aula dupla de cem minutos, embora alguns sujeitos tenham completado o questionário sobre atitudes numa aula anterior e outros o tenham levado para casa para entregar mais tarde. O tempo de uma aula dupla, entretanto, era suficiente para a aplicação do conjunto inteiro de instrumentos.

A parte de compreensão auditiva era a primeira. As folhas de respostas foram distribuídas e os sujeitos informados de que

ouviriam várias conversas entre dois colegas depois da aula na faculdade, mas que ouviriam cada uma duas vezes. Foram informados também que deveriam escutar com cuidado, e depois da segunda vez, tentar preencher a folha referente à conversa. Foi especificamente pedido para não deixar nenhum espaço em branco; se a informação não constava na conversa, era para especificar tal fato, senão ou um espaço em branco poderia ser interpretado como falta de conhecimento ou falta de relevância da pergunta para a conversa; o que era possível em função da interpretação do sujeito em relação à conversa. Os sujeitos tinham quatro minutos depois de cada conversa para escrever as suas respostas, e depois a fita continuava a rodar (pediu-se que os sujeitos avaliassem o grau de certeza de suas respostas e a dificuldade de cada conversa mas esses resultados não foram analisados).

Uma vez que a última conversa tivesse sido escutada e as perguntas respondidas, era entregue o teste cloze. Essa aplicação levou de 20-30 minutos para os dois textos. Ao completarem esse questionário, os alunos recebiam o questionário sobre atitudes, que era explicado; uma vez terminado esse último, os alunos eram dispensados.

Apresentados os procedimentos da pesquisa, passa-se à exposição das técnicas estatísticas utilizadas na avaliação dos dados.

4.4 Análises Estatísticas

Análises estatísticas em geral servem a dois tipos de função diferentes. O mais comumente considerado pelo leigo é o de identificar causas e efeitos e levar a predições. O uso desta estatística inferencial envolve a investigação de variáveis independentes pré-determinadas selecionadas a priori, para que possam ser controladas e manipuladas numa tentativa sistemática de responder a questões específicas sobre a variável dependente em função das independentes. O delineamento experimental ("experimental design") exige uma formulação cuidadosa para assegurar a coleta de dados adequados de uma amostra representativa da população envolvida. Havendo falhas nessa fase, resultam dados sem possibilidade de interpretação válida. Não só é preciso controlar e manipular as variáveis independentes de uma maneira sistemática, como também é preciso delinear nitidamente os tratamentos e aplicá-los consistentemente para reduzir ao mínimo os efeitos de terceiras variáveis. Uma definição operacional dos conceitos envolvidos evita decisões ad hoc inconsistentes e/ou viesadas, o que é necessário para poder interpretar os resultados e chegar a conclusões válidas. Inferências rigorosas somente podem ser feitas a partir de dados na base de experimentos com procedimentos cuidadosamente selecionados e efetivados. Foi este o tipo de estatística usado no experimento relatado na primeira parte desta tese.

O experimento para avaliar os efeitos de visuais na

compreensão auditiva foi esboçado com a finalidade de apurar os efeitos da presença e/ou ausência de dois tipos diferentes de visuais (as variáveis independentes) na compreensão auditiva (a variável dependente). Previu-se também possíveis efeitos de uma variável moderadora ("confounding variable") da ordem de apresentação dos três tratamentos devido a um efeito de treinamento com contatos maiores com os falantes. A população selecionada foi universitários matriculados em cursos de inglês oral nas duas universidades em Campinas. Para poder controlar estas variáveis, conduziu-se o experimento em duas fases. Na primeira fase, um pré-teste foi aplicado para os alunos de uma sala de aula para avaliar a equivalência das conversas a serem usadas quando apresentadas só na forma em áudio. Das seis conversas iniciais foram assim selecionadas três, e estas foram então preparadas com os tratamentos indicados. Para controlar o efeito da ordem da apresentação dos tratamentos, foram estabelecidos seis grupos experimentais. Assim, cada grupo assistiria a todas as conversas, mas a ordem dos tratamentos seria rigorosamente manipulada. E para tentar representatividade equivalente em cada grupo experimental, selecionou-se de duas a quatro turmas (pelos menos uma de cada uma das universidades e de níveis variados de proficiência, i.e., de semestres mais inicial e mais avançados) contendo número de alunos aproximadamente igual (uma vez que foram aplicados os testes durante uma aula normal, entretanto, o número de sujeitos em cada uma dependeu da frequência dos alunos no dia da aplicação). Elementos tais como

as instruções e o tempo para responder também foram controlados. Os resultados foram assim interpretados como representativo dos efeitos dos três tipos de tratamento visual no compreensão auditiva.

Por outro lado, universitários que estudam inglês variam em maneiras diversas, além de semestre de estudo e universidade. Aspectos tais como sexo, idade, classe sócio-econômica, área de estudo e situação escolar, assim como proficiência e atitudes de vários tipos variam tremendamente e também podem influenciar o desempenho do aluno. Estes aspectos não foram controlados, mas foram apurados para análise a posteriori. Para esta parte da tese foi usado o outro tipo de estatística: a estatística descritiva. Tais análises não podem prever nada em relação a outros grupos de alunos porque não consistiam em amostras representativas pré-estabelecidas. Surgiram por acaso em função da seleção dos grupos experimentais da pesquisa principal. O uso das técnicas da estatística possibilita contudo identificar e descrever padrões correspondentes. A estatística é utilizada principalmente para gerar hipóteses, não para prová-las. Os resultados geralmente tomam a forma de correlações de algum tipo entre as médias dos grupos e subgrupos e sugerem áreas de possível interesse para pesquisas futuras, uma vez que as variáveis variam juntas em maneiras aparentemente não-aleatórias. Não há nenhuma sugestão de causas e efeitos em tais análises, mas meramente co-variância, e a estatística serve como uma ferramenta descritiva para a organização e interpretação dos dados. Uma

variável poderá (ou não) causar uma outra, mas também poderá ter algum outro fator exógeno controlando as duas; isto é irrelevante na análise. Andrews (1978) cita uma analogia proposta por Tukey que compara tais análises descritivas ao trabalho de um detetive juntando evidências e levantando questões numa tentativa de preparar um processo ("case") para testagem formal futura, e julgamento no tribunal de inferência formal estatística. Especialmente na área da análise de atitudes no Brasil, tais descrições são necessárias para direcionar investigações futuras.

Abaixo são descritas as técnicas estatísticas utilizadas nas análises dos três tipos de dados aqui apresentados.

4.4.1. Análise da compreensão

Para avaliar a compreensão foram utilizados três tratamentos, com três níveis cada. Os tratamentos consistiam em apresentação em áudio, apresentação em áudio acompanhada por uma gravura e apresentação em áudio com a complementação de imagens em vídeo, enquanto a ordem de apresentação de cada tratamento (equivalente ao efeito de treinamento) podia ser segunda, terceira ou quarta (a primeira conversa de treinamento foi idêntica (só áudio) para todos os sujeitos). A significância estatística dos efeitos de cada tratamento foi determinada através de uma análise de variância (ANOVA), usando o procedimento "General Linear Model" do pacote estatístico Statistical Analysis System (SAS), que possibilita lidar com conjuntos de dados que exprimem quantidades não iguais de dados

em suas células.⁴ Diferenças específicas foram localizadas usando o teste de Scheffé⁵ para a comparação das médias dos grupos sob consideração.

Foi calculado um escore de compreensão geral para cada indivíduo, através da soma do total dos escores das três conversas. Quatro níveis de compreensão foram estabelecidos através da divisão de todos os escores em quatro intervalos iguais; já haviam sido determinados quatro níveis de proficiência (discutidos na seção 4.4.2.1).

⁴ Na análise de variância há uma variável dependente de particular interesse (no caso, a compreensão auditiva) e as demais variáveis são estudadas pela sua possível ajuda em trazer esclarecimentos sobre essa variável particular. É uma técnica que funciona como um "test of whether two or more sample means could have been obtained from populations with the same parametric means with respect to a given variable...[or whether] these means differ from each other to such an extent that we must assume they were sampled from different populations" (Sokal e Rohlf, 1969: 175). Foi desenvolvida para a análise dos dados resultantes de um experimento planejado com sub-experimentos, cada um diferente do outro em relação a uma ou mais variáveis, de tal maneira que o efeito dessas variáveis, se existir, se destaca. A análise de variância (ou ANOVA) foi desenvolvida para detectar diferenças em resultados atribuíveis à variação dos fatores manipulados por oposição a diferenças devidas ao acaso; se as diferenças foram estatisticamente significativamente diferentes (i.e., altamente improvável de serem devidas ao acaso), elas podem indicar possíveis diferenças realmente existentes.

A análise de variância se baseia numa comparação da variação dentro de cada grupo com a variação entre os grupos envolvidos--havendo mais variação entre grupos, os membros dos grupos são considerados como pertencentes a populações diferentes; mais variação dentro dos grupos sugere que todos os sujeitos provêm da mesma população. A significância estatística se determina pelo valor do "F ratio", o que gera uma probabilidade teórica, e o valor crítico do "F ratio" depende do número de itens e tratamentos envolvidos.

Um dos usos da análise de variância é de classificar os sujeitos em grupos com base numa única propriedade e avaliar se houver diferenças entre os grupos acima das encontradas numa única distribuição normal, baseando-se, como já dito, na comparação das duas estimativas diferentes da variância entre os grupos e dentro dos grupos. Essas estimativas são denominadas "quadrados médios" (mean squares) e têm associados "graus de liberdade" ("degrees of freedom" ou DF) específicos, que indicam sua confiabilidade ou estabilidade.

⁵ Ao fazer as análises, escolheu-se o teste de Scheffé devido à citação de Hatch and Farhady (1982): o teste de Scheffé é "the most commonly used and the most conservative test of all" para comparações *a posteriori*. Talvez devesse ter usado o teste de Tukey para tal finalidade, uma vez que o teste de Scheffé é baseado em grupos numericamente iguais, o que não era o caso com a presente pesquisa. Geralmente, entretanto, os resultados dos dois testes são semelhantes (para mostrar isso, junto com os resultados dos primeiros testes de Scheffé, também foi incluído o valor da mínima diferença significativa do teste de Tukey).

4.4.2. Diferenças individuais

4.4.2.1. Proficiência

O escore bruto dos dois textos cloze foi usado como uma medida de proficiência. O número total de lacunas (soma das lacunas dos dois textos) foi 50, e uma decisão arbitrária foi feita para estabelecer, a priori, cinco níveis de proficiência na base dos escores possíveis:

0 - 10 = muito baixo

11 - 20 = baixo

21 - 30 = médio

31 - 40 = alto

41 - 50 = muito alto

Ao se tabular os escores reais dos sujeitos, entretanto, nenhum caiu no âmbito de "muito alto", e só quatro níveis de proficiência foram considerados. A Tabela 4.7 mostra a divisão dos sujeitos por nível de proficiência. Uma ANOVA mostrou que o comportamento de compreensão dos quatro grupos foi estatisticamente diferente ao nível do 5% (Tabelas 4.8 e 4.9)

Tabela 4.7. Classificação dos sujeitos por nível de proficiência

Nível	Média	Tamanho
Alto	7.178	43
Médio	5.601	103
Baixo	4.451	99
Muito baixo	3.252	41
Total		286

Tabela 4.8. Efeito do nível de proficiência na compreensão

Fonte	DF	Mean Square	F Ratio	Nível atingido
Proficiência	3	393.15	36.80	0.0001
Erro	853	10.68		

4.4.2.2. Atitudes e motivação

No presente estudo, dois tipos básicos de variáveis "moderadoras", i.e., potencialmente perturbadoras, foram

Tabela 4.9. Resultados do teste de Scheffé para apurar diferenças significativas entre médias de compreensão por nível de proficiência (* = $p < 0,05$)

Nível de Proficiência ¹	Alto (xb=7.18)	Médio (xb=5.60)	Baixo (xb=4.45)	Muito baixo (xb=3.25)
Alto		1.58*	2.73*	3.93*
Médio			1.15*	2.35*
Baixo				1.20*

¹ Mínima diferença significativa (MDS) = 0.971

investigadas: variáveis ligadas a categorias mais objetivas e socialmente definíveis, tais como sexo, idade, classe social, área de estudo, universidade, e situação escolar (graduação ou pós-graduação) e outras como atitudes e motivação que são muito mais subjetivas e não podem ser medidas diretamente, só sendo inferíveis através de reações e comportamentos. No presente estudo, foram pedidas diretamente informações sobre variáveis do

primeiro tipo (Tabela 4.11).

Quando se considera que os sujeitos de estudos deste tipo são seres humanos, é óbvio que a proficiência e categorias sociais objetivas não são os únicos aspectos que variam de uma pessoa para outra. Existem muitas diferenças, e estas devem ser reconhecidas para serem explicadas, uma vez que podem influenciar os resultados de pesquisas de muitas maneiras não especificadas. Muitas variáveis moderadoras devem geralmente ser levadas em consideração quando se lida com seres humanos, embora a possibilidade de controle e isolamento de fenômenos seja

Tabela 4.10. Variáveis moderadoras apuradas

Idade
 Classe sócio-econômica (através de análise da profissão dos pais e nível de instrução)
 Sexo
 Área de estudo/trabalho
 Universidade
 Número de anos de estudo de inglês⁶
 Auto-avaliação do nível de proficiência em inglês

freqüentemente limitada, não só por números em si, mas também por considerações éticas. Por isso,

"...psychologists and sociologists grope in a "big, buzzing, booming confusion" of endless possible variables [in order] to find the underlying dimensions of greatest theoretical potency." (Cattell, p. 5)

⁶ Esse item foi incluído nos questionários, mas foi impossível de avaliar objetivamente devido a variações tal como número de horas por semana (duas horas por semana durante o período escolar obviamente não é equivalente a um ano num país onde se fala inglês, e um ano em escola pública fornece menos contato com a língua do que um ano em escola particular com instrução mais intensiva). As respostas a essa questão então não foram consideradas, embora reconheça-se que as informações poderiam ter sido de grande valor para a interpretação dos resultados.

O que não se pode controlar para manipulação, entretanto, deve ser apurado e levado em conta. Essa necessidade de encontrar dimensões significativas em tal "jungle of variables" (selva de variáveis) tem levado ao uso intensivo da análise fatorial como instrumento, uma vez que torna possível a determinação e isolamento funcionais de grupos de variáveis.

A determinação de variáveis mais subjetivas envolve então o uso da análise fatorial.⁷ Duas análises principais foram conduzidas, uma para os oitenta e cinco itens de atitude/motivação e a outra para as dezesseis razões para estudar inglês.⁸ Uma vez identificados os fatores, foi necessário determinar o "perfil atitudinal" (os valores atingidos por um sujeito em cada um dos fatores atitudinais). Já que os itens

⁷ A análise fatorial determina a covariação entre itens e os fatores subjacentes que explicam uma grande parte da variação observada. Baseia-se no pressuposto de que um escore poderá refletir um ou mais traços subjacentes (fatores) e pode ser decomposto para construir os fatores subjacentes. Existindo vários fatores, os itens se agrupam, mas cabe ao pesquisador conseguir um rótulo para os grupos de itens ou fatores. Ao extrair-se os fatores inicialmente, é difícil interpretá-los, devido aos elementos intermediários existentes. Em resumo, a finalidade da técnica de análise de fatores é achar um conjunto de variáveis, menor em número, que expressa o que os variáveis originais tinham em comum. (Cattell, 1978: 16). Reconhece-se que "a clearer factor structure and one with higher loadings and better factor score estimation, will be obtained by factoring a group whose members are largely of one type..." (Ibid.:512-13)

⁸ Para obter uma amostra de tamanho suficiente para uma análise fatorial válida, o mesmo questionário foi também aplicado para mais 100 alunos em cursos de inglês na UNICAMP, ou no primeiro semestre de inglês oral ou em inglês instrumental. Foram no total então 402 sujeitos, o que está bem dentro dos limites de Cattell: "The number of ids in a given data box set of referees--henceforth the number of people, since this is the commonest kind of id for psychologists--has to be considered in regard to both the number of variables and the number of factors to be expected.... The choice of size of referee sample can be based on no single rule but on a combination of indications. Experience and factor definition considerations indicate a desirable lower limit of 3 to 6 times as many variables as factors (2 is, of course, the absolute limit, possible only when 2 good markers can be chosen for each with absolute confidence). From the number of indicated factors and variables one may, as far as the latter is concerned, also point to 3 to 6 times as many referees as variables (relatives) as the experientially indicated desirable lower limit.... Working in the range of 40-80 variables the present writer has compared resolutions from 100, 250, 500 and 750 subjects. It seems that quite good stability is reached by about 250 subjects and that thereafter there is no noteworthy change." (1978: 508-509).

componentes de um fator variam juntos, não é necessário calcular todos separadamente. Uma das finalidades principais da análise fatorial é poder determinar quais itens se comportam da mesma maneira para poder reduzir o número de elementos sem limitar a validade do estudo. Uma média dos escores para os itens com mais carga ("loading") num dado fator foi por isso calculada para servir como índice da posição de cada indivíduo para aquele fator. Só os itens com carga em um único fator foram usados para os cálculos (as cargas são os coeficientes dos fatores que permitam expressar a variável observada, utilizando os três componentes da análise fatorial: os fatores subjacentes, o fator específico e a perturbação aleatória).

Uma vez determinados os perfis atitudinais, foi feita uma série de análises⁹ para apurar correlações entre vários aspectos, e uma série de ANOVAS para apurar os efeitos das variáveis do perfil na compreensão auditiva geral e nos níveis de proficiência. A inclusão de interações possivelmente significativas em relação à proficiência se deve ao fato de que

⁹ Na análise de correlação as diversas variáveis são estudadas simultaneamente para se ver como elas estão inter-relacionadas. A interpretação do coeficiente de correlação como medida da intensidade da relação linear entre duas variáveis é puramente matemática e é completamente isenta de qualquer implicação de causa e efeito. Correlações positivas mostram que as variáveis tendem a aumentar ou diminuir juntas, mas isso não implica que uma delas tenha algum efeito direto ou indireto sobre a outra. Ambas podem ser influenciadas por outras variáveis de maneira a dar origem a um forte relação matemática. (Correlações negativas mostram que o aumento de uma é associada a uma diminuição da outra.) É o valor absoluto do coeficiente de correlação que indica o grau da relação, com ambos +1,0 e -1,0 mostrando uma correlação perfeita, e com a posição ou tamanho de uma variável especificando a da outra. Deve-se lembrar que o interesse fica em "whether two variables are interdependent or covary--that is vary together.... It may well be that of the pair of variables whose correlation is studied, one is the cause of the other, but we neither know nor assume this. A more typical (but not essential) assumption is that the two variables are both effects of a common cause." (Sokal e Rohlf, 1969: 496).

sugeriu-se a possibilidade de um efeito indireto de atitudes (Gardner, 1979; 1985).

Também foi feita uma análise fatorial dos propósitos para o estudo do inglês. Os resultados identificaram os fatores, e foram submetidos a uma série de ANOVAS para apurar diferenças. Com base nessas análises, foi feita uma série de análises fatoriais individuais para os subgrupos de tamanho razoável que apresentaram diferenças; esses perfis foram avaliados para os subgrupos e comparados entre eles e com os da amostra completa. Finalmente apurou-se a relação dos fatores atitudinais e de propósitos dos subgrupos com a compreensão e a proficiência através de uma série de análises de correlação.

Concluída a discussão dos materiais para a coleta dos dados e dos métodos a serem empregados na análise dos mesmos, passa-se à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa no próximo capítulo.

COMPREENSÃO AUDITIVA EM LINGUA
ESTRANGEIRA: EFEITO DE
VISUAIS E ATITUDES

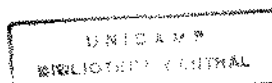
por

Linda Gentry El-Dash

Volume 2
(págs. 188 a 486)

Tese apresentada ao Departa-
mento de Linguística do Ins-
tituto de Estudos da Lingua-
gem da Universidade Estadu-
al de Campinas como requisi-
to parcial para obtenção do
título de Doutor em Ciências

CAMPINAS - 1993



Este exemplar é a edição final da tese
defendida por Linda Gentry El-Dash

Recebida pela Comissão de Avaliação
19, 08, 93

Prof. Dr. John Robert Schmitz - JRS

CAPÍTULO 5
RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.0. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo consiste em duas partes principais, a primeira que apura os efeito direto da presença de visuais e a segunda que explora relações possíveis entre atitudes dos sujeitos e as diferenças entre subgrupos na tentativa de investigar ligações possíveis entre tais elementos e o desempenho na compreensão auditiva. A primeira parte tem duas divisões, uma apresentando o efeito geral do tipo de visual na compreensão (incluindo a relação do tempo de contato e o tipo de processamento exigido), enquanto a segunda relaciona a proficiência aos efeitos apurados.

A segunda parte do capítulo apresenta os resultados da análise dos atitudes e propósitos para o estudo do inglês como avaliados pelo questionário. É dividida em três seções, a primeira concernente às atitudes ligadas ao inglês e aos seus falantes, a segunda concernente aos propósitos para o estudo da língua e a terceira investigando o efeito dos fatores identificados na compreensão e a proficiência. A primeira destas divisões tem três subdivisões, uma apresentando os fatores atitudinais (resultantes da análise fatorial), uma apresentando o perfil atitudinal geral, e uma explorando os efeitos dos variáveis sócio-pessoais no perfil atitudinal como apurados por análises de correlação e de variância. A segunda seção também tem três subdivisões, uma concernente os fatores de propósito (resultantes da análise fatorial dos propósitos), uma apresentando o perfil de propósitos geral e a último, concernente

aos efeitos das variáveis sócio-pessoais no perfil dos propósitos, apurados por análises de correlação e de variância como também por análises fatoriais dos subgrupos. A terceira seção tem duas subdivisões, a primeira apurando a correlações dos fatores atitudinais e de propósitos com a compreensão e a segunda correlacionando os mesmos com a proficiência.

5.1. Efeito de Visuais no Desempenho Auditivo

5.1.1. Efeito de visuais na compreensão em geral

Como esboçado no capítulo 3, o presente estudo foi projetado principalmente para apurar o efeito da presença ou ausência de componentes visuais na compreensão de inglês falado por falantes nativos. Nesta seção, os detalhes do experimento serão explicitados. Deve-se lembrar que dois tipos distintos de recursos visuais foram utilizados. O primeiro consistia em uma gravura (P) sugerindo o contexto ou tópico da discussão, o que teoricamente deve situar o ouvinte e ajudar a estimular processamento "top-down" através de sugestões de idéias relacionadas com a área em geral. O segundo consistia em imagens em vídeo (V) mostrando movimentos articulatórios, etc. dos falantes, assim providenciando dados para processamento "bottom-up". O escore médio da compreensão dos sujeitos foi de 5,1, menos do que a metade dos doze possíveis. Outros estudos (Sardinha, 1991) mostram que até o falante nativo (FN) mal compreende mais que a metade. Embora tais estudos tivessem se

baseado no "recall" de informações relevantes, parece claro que os sujeitos no presente estudo aparentemente compreenderam bastante.

A tabela 5.1 mostra a distribuição dos sujeitos e as médias para os três tratamentos e ordens de apresentação. Torna-se

Tabela 5.1. Efeito de tratamento e ordem de apresentação na compreensão (Todos os sujeitos)

Trata- mento	Ordem de Apresentação					
	2		3		4	
	Tamanho	Média	Tamanho	Média	Tamanho	Média
A	104	3.03	75	2.92	107	2.46
P	74	5.96	116	6.34	96	6.83
V	107	5.64	94	5.41	84	7.51

evidente que a compreensão das conversas acompanhadas por elementos visuais é superior àquela sem tais complementos.

Uma análise de variância (General Linear Model) feita usando o pacote estatístico do SAS mostrou que existem diferenças significativas envolvidas, não só em termos da presença de elementos visuais, mas também em termos da ordem de apresentação (efeito de treinamento devido ao tempo de contato com as vozes dos mesmos falantes) (Tabela 5.2).

Um teste de Scheffé (Tabela 5.3) mostra que os dois tipos

de tratamento visual são superiores à falta de tais

Tabela 5.2. Efeito de ordem e tratamento na compreensão

Fonte	DF	Mean square	F Ratio	P<
Tratamento (T)	2	1157.04	127.53	0.0001
Ordem (O)	2	39.76	4.38	0.0128
Interação T*O	4	51.49	5.68	0.0002
Erro	848	9.07		

Tabela 5.3. Teste de Scheffé para apurar diferenças estatisticamente significativas entre médias de efeito de tratamento e ordem de apresentação na compreensão para todos os sujeitos (*= $P < 0,05$)

Tratamento ¹	A xb = 2.80	P xb = 6.41	V xb = 6.13
A		3.62*	3.33*
P			0.29
Ordem de Apresentação ¹	2 xb = 5.41	3 xb = 5.13	4 xb = 4.79
2		0.36	0.63*
3			0.27

¹ Mínima diferença significativa (MDS) = 0.618 (mds = 0.5921 para teste de Tukey)

acompanhamentos, embora não haja diferença entre os dois. Também mostra que a compreensão da quarta conversa (ordem 4; última

conversa do experimento) é significativamente superior à da segunda (ordem 2; primeira conversa do experimento), i.e., que há uma melhora significativa em comparar a conversação inicial (depois de 4 minutos de contato com a fala dos dois falantes) com a última (8 minutos de contato).

A figura 5.1 mostra o efeito de interação entre essas medidas. Esse gráfico mostra que os tratamentos diferentes

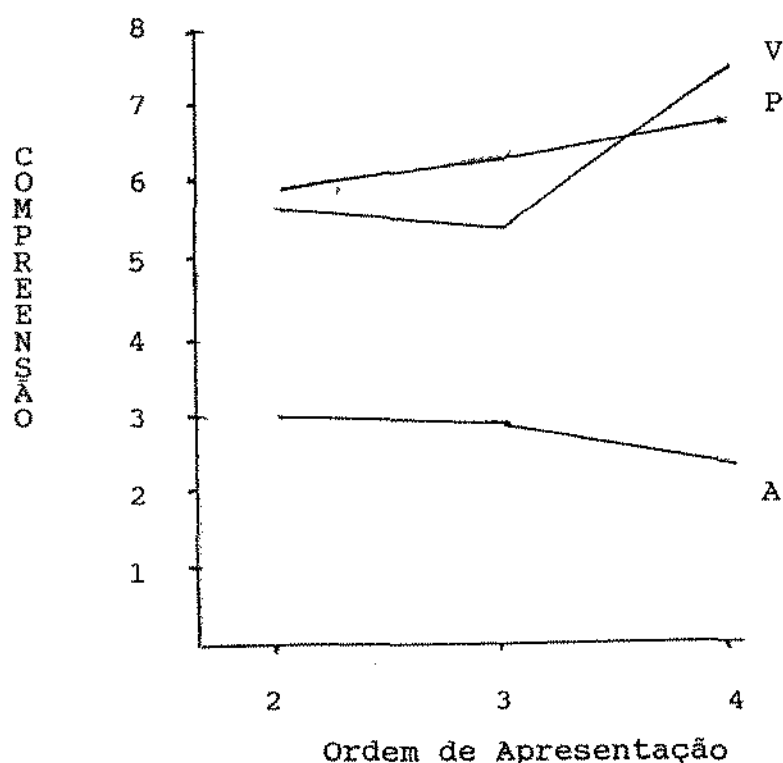


Figura 5.1. Representação gráfica da interação entre tipo de tratamento e ordem de apresentação

resultam em padrões bem distintos de compreensão. A compreensão do Tratamento A sem acompanhamento visual é bastante reduzida (aproximadamente 3,0), diminuindo um pouco da segunda para a

quarta conversa. Este decréscimo poderá refletir a crescente frustração do sujeito, que passa a não reconhecer ou responder a elementos que poderia ter tido a habilidade de reconhecer em outras circunstâncias.

Um efeito claro de interação é observado para os Tratamentos P e V. Os efeitos benéficos da gravura ($x_b = 5.96$) aumentam muito pouco com mais contato com os mesmos falantes (6,34 e 6,83 depois de 6 e 8 minutos, respectivamente), enquanto com o Tratamento V o efeito inicial é menor do que para o Tratamento P ($x_b = 5,64$), permanecendo praticamente igual para o terceiro contato de 2 minutos ($x_b = 5,40$)--depois de 8 minutos de contato, entretanto, os resultados superaram os do Tratamento P ($x_b = 7,51$ e 6,83, respectivamente). Isso sugere que o valor do complemento de imagens em vídeo só provoca um efeito cumulativamente, depois do ouvinte acostumar-se mais à fala do(s) falante(s), enquanto o efeito do Tratamento P é imediato, com compreensão aumentada só minimamente (e num nível não-significativo) com mais contato.

Deve-se levar em conta, entretanto, que tipos diferentes de informação envolvem diferenças em compreensão. No presente estudo cada uma das conversas incluía tanto uma atividade quanto um problema, e ao sujeito foi especificamente pedido para identificar esses aspectos da conversa. A identificação de uma atividade exige principalmente o reconhecimento da identidade da atividade, muitas vezes através do reconhecimento de um único item de vocabulário, e no máximo uma descrição do que aconteceu.

A identificação de um problema, por outro lado, envolve muito mais do aluno, porque este não só precisa reconhecer do que trata a conversa, mas também o que consta como um problema. Além disso, enquanto a parte do questionário preocupada com atividades potenciais explorou só informações específicas (quem, quando, e onde), além da identificação da atividade, a parte que estava ligada a problemas potenciais exigia análise. Não apenas foi necessário reconhecer uma atividade ou situação, mas também reconhecer que isso era visto como um problema. Foi também pedido aos sujeitos para irem além deste ponto para determinar se algum outro elemento presente na conversa foi considerado como solução potencial para aquele problema. Só uma das questões exigia uma identificação direta (quem tinha o problema). Assim pode-se ver que uma parte da informação solicitada no questionário exigia mais esforço mental ou desenvolvimento analítico que o resto.

Por esta razão foi estudado o comportamento dos sujeitos na identificação destes dois tipos básicos de informação (atividade e problema). Dessa forma, só a pergunta referente à identificação da atividade e à do problema em si foram incluídas nesta análise inicial. Os resultados são mostrados na tabela 5.4. Os sujeitos aparentemente tinham maior dificuldade em reconhecer a atividade no Tratamento A (média menos que 0,1), enquanto os Tratamentos P e V tiveram médias bem acima de 1,0. O reconhecimento do problema parecia menos afetado pela presença de visuais, uma vez que a variação entre as médias era menor

entre tratamentos (de uma baixa de 0,33 para o Tratamento A depois de 8 minutos de contato para uma alta de 1,01 para o Tratamento V depois de 8 minutos). Visuais então parecem ter menos efeito no reconhecimento de um problema. A compreensão envolvendo a identificação de uma atividade na presença de visuais não se mostrou muito melhor. A tabela 5.5 mostra a análise estatística desses dados.

Tabela 5.4. Efeito de tratamento e ordem de apresentação na identificação de atividade e problema (Todos os sujeitos)

		Ordem de apresentação				
		2		3		4
Atividade	Tamanho	Média	Tamanho	Média	Tamanho	Média
A	104	0.08	75	0.07	107	0.03
P	74	1.53	116	1.53	96	1.58
V	107	1.14	94	1.16	84	1.63
<u>Problema</u>						
A	104	0.62	75	0.45	107	0.33
P	74	0.66	116	0.91	96	0.80
V	107	0.54	94	0.53	83	1.01

O efeito da ordem de apresentação (tempo de contato) não influi no reconhecimento do problema (o que exige uma análise das relações entre eventos), embora seja altamente significativa para

o reconhecimento da atividade, onde mais contato com os mesmos falantes aparentemente facilita o reconhecimento de elementos relevantes no insumo.

A análise da localização da diferença é apresentada nas tabelas 5.6 e 5.7. A tabela 5.6 mostra que a identificação da

Tabela 5.5. Efeito de tratamento e ordem de apresentação na identificação de atividade e problem

Fonte	DF	Mean square	F Ratio	P<
Atividade				
Tratamento (T)	2	182.10	432.95	0.0001
Ordem (O)	2	2.20	5.22	0.0056
Interação T*O	4	2.42	5.76	0.0001
Erro	848	0.42		
Problema				
Tratamento (T)	2	8.70	11.37	0.0001
Ordem (O)	2	0.44	0.58	0.5616
Interação T*O	4	4.91	6.41	0.0001
Erro	847	0.77		

atividade é significativamente diferente para os três tratamentos e que a primeira conversa (4 minutos de contato) leva a uma compreensão que é significativamente menos efetiva que a da terceira (6 minutos de contato) e quarta (8 minutos de contato). Essas diferenças só ficam claras ao se analisar o efeito de interação (Figura 5.2).

A tabela 5.7, por outro lado, mostra que para a identificação do problema, só o tipo de acompanhamento visual influi na melhora da compreensão. A figura 5.3 mostra que há um efeito de interação, mas isto não chega a ser significativo. O

Tabela 5.6. Teste de Scheffé para identificação de atividade para todos os sujeitos (* = $P < 0,05$)

Tratamento ¹	A (xb = 0.06)	P (xb = 1.55)	V (xb = 1.29)
A		1.49*	1.24*
P			0.26*
Ordem de Apresentação ¹	2 (xb = 0.85)	3 (xb = 1.02)	4 (xb = 1.02)
2		0.17*	0.16*
3			0.01

¹ NDS = 0.1331

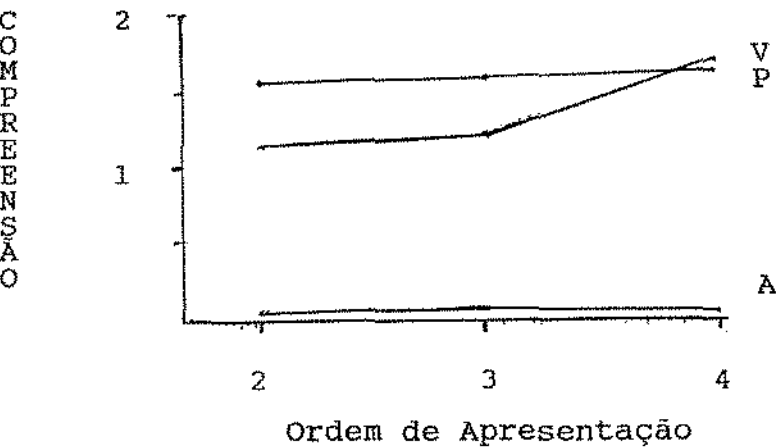


Figura 5.2. Interação de efeito de tratamento e ordem de apresentação na itentificação de atividade

que pode ser claramente visto nesses dois gráficos, entretanto, é que o efeito de apresentação de imagens em vídeo só ocorre

Tabela 5.7. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias para identificação de problema para todos os sujeitos (* = $P < 0,05$)

Tratamento ¹	A (xb = 0.46)	P (xb = 0.81)	V (xb = 0.68)
A		0.35*	0.21*
P			0.14
Ordem de Apresentação ¹	2 (xb = 0.60)	3 (xb = 0.67)	4 (xb = 0.68)
2		0.07	0.09
3			0.02

¹ MDS = 0.1797

depois de mais tempo de contato.

Esses gráficos mostram que o "pattern" geral é espelhado no reconhecimento de atividade, mas a identificação de problemas é diferente. Para começar, o nível de identificação do problema é muito inferior aquele da atividade para os Tratamentos P e V, embora a atividade para o Tratamento A seja mais difícil ainda. Não se sabe se isto é um efeito do fato de que a menção da atividade ocorreu mais cedo na conversa (antes de os sujeitos terem tempo para se orientarem em relação à conversa), ou se existia alguma dificuldade especial envolvida na conversa do Tratamento A. A pré-testagem inicial estabelecendo a

equivalência estatística da dificuldade das três conversas não

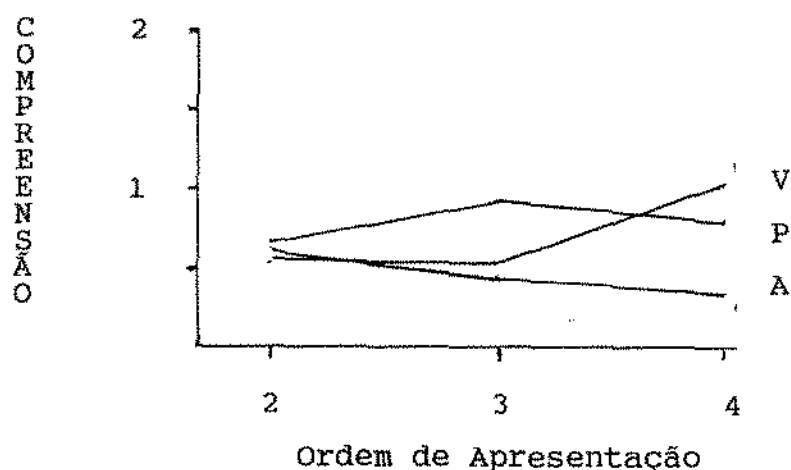


Figura 5.3. Interação de efeito de tratamento e ordem de apresentação na identificação de problema

levou os dois tipos de compreensão em consideração, e é possível que o problema da conversa A fosse mais acessível que a atividade, embora o mesmo não ocorresse para as conversas P e V. Esta explicação parece razoável dados os resultados na Tabela 5.4 e Figuras 5.2 e 5.3.

Se considerarmos o conteúdo das três conversas, esta análise também parece ser apropriada. A conversa A tratava de um estudo de campo de biologia, com o problema voltado para o tipo de roupa a usar (e roupa é provavelmente mais "familiar" e então acessível que uma viagem de campo de biologia; além disso, é mais provável de ser um problema); a conversa P tratava de assistir um jogo de basquete, com o problema voltado às necessidades da moça de terminar um trabalho de curso antes de ir ao jogo, e a Conversa V tratava de combinar de comer fora em comemoração a um teste terminado com êxito, com o problema de novo envolvendo tarefas a serem feitas na biblioteca. Dos 6 tópicos, o que

versava sobre o estudo de campo de biologia parece ter sido o menos acessível. Foi, além disso, apresentado explicitamente uma única vez e na primeira frase da conversa, enquanto nas outras duas conversas o tópico é claramente identificado mais tarde e repetido pelo menos uma vez. Se o sujeito não reconheceu a expressão "biology field trip" na primeira frase da conversa, não tinha como recuperar tal informação.

Um outro fator a ser considerado aqui é que a gravura do Tratamento P sugeria a atividade, mas não o problema; a identificação correta da atividade poderá situar o ouvinte para a formação de hipótese adequadas sobre o tipo de problemas que poderiam ser esperados em relação a tal atividade (jogos de basquete, no presente caso), mas a ligação entre a gravura e tais problemas é muito menos direta do que entre ela e a atividade sendo ilustrada.

Quanto à compreensão geral, para atividade e problema o efeito benéfico do Tratamento V só fica claro depois de 8 minutos de contato com os falantes (ordem 4), enquanto o efeito do Tratamento P apareceu mais cedo (imediatamente para a atividade, e depois de 6 minutos de contato para o problema.)

Uma vez determinado o efeito de visuais na compreensão em geral, passa-se à discussão dos efeitos das variáveis sócio-pessoais.

5.1.2. Efeitos dos variáveis sócio-pessoais evidentes

5.1.2.1. Efeito geral na compreensão

Foram obtidas informações sobre seis variáveis sócio-pessoais relativamente evidentes através do auto-relato dos sujeitos em resposta a perguntas diretas sobre idade, sexo, classe sócio-econômica (através do relato da profissão e escolaridade dos pais), área de estudo e situação escolar (se é aluno de graduação, pós-graduação ou aluno especial). Uma vez que as amostras foram colhidas nas universidades que os sujeitos frequentam, esta informação também era disponível. Tais variáveis poderão ter influência no desempenho na tarefa de compreensão auditiva. A tabela 5.8 apresenta os resultados de uma ANOVA que mostra que a classe, idade e área de estudos exercem um efeito nos escores na tarefa de compreensão auditiva, e as tabelas 5.9, 5.10 e 5.11 localizam as diferenças.

Esses resultados mostram que alunos de famílias das classes alta e média têm um desempenho melhor na tarefa de compreensão auditiva do que os da classe baixa, embora existam várias explicações possíveis para isso. Pode ser, por exemplo, que os alunos das famílias com mais recursos financeiros tenham tido mais oportunidades de estudar inglês numa escola particular que tenha fornecido atividades de compreensão auditiva.

Quanto à idade dos sujeitos, mostrou-se que o grupo mais novo (até 20 anos) teve desempenho melhor, embora pouco melhor do que o grupo mais velho (acima de 29 anos). Ambos os grupos tiveram um desempenho estatisticamente melhor do que o

Tabela 5.8. Existência de efeitos dos variáveis sócio-pessoais nos resultados da compreensão auditiva.

Fonte	DF	Mean Square	F Ratio	P<
Classe	2	108.18	9.32	0.0001
Idade	3	75.54	6.51	0.0002
Sexo	1	1.22	0.10	0.7461
Universid.	1	40.98	3.53	0.0606 ¹
Área	1	53.04	4.57	0.0329 ²
Situação escolar	2	12.00	1.03	0.3561

¹ Apresenta significância no teste de Scheffé (Tabela 5.26)

² Significância não aparece no teste de Scheffé

grupo de 25-29 anos. Esses resultados parecem à primeira vista um pouco estranhos, mas uma consideração mais cuidadosa dos dados sugere uma explicação. As tabelas 5.12, 5.13 e 5.14 mostram a

Tabela 5.9. Resultados do teste de Scheffé para diferenças significativas entre médias para efeito da classe sócio-econômica na compreensão auditiva¹ (* = $P < 0,05$)

Classe social	Alta ($\bar{x}_b = 5.96$)	Média ($\bar{x}_b = 5.24$)	Baixa ($\bar{x}_b = 4.31$)
Alta		0,72	1,66*
Média			0,93*

¹ MDS = 0,8668

Tabela 5.10. Resultados do teste de Scheffé para diferenças significativas entre médias para efeito da idade na compreensão auditiva¹ (* = P<0,05)

Faixa etária	Até 20 (xb = 5,84)	21-24 (xb = 4,95)	25-29 (xb = 4,30)	Acima de 29 (xb = 5,56)
Até 20		0,90	1,54*	0,29
21-24			0,65	0,61
25-29				1,26*

¹ MDS = 1,2247

Tabela 5.11. Resultados do teste de Scheffé para diferenças significativas entre médias para efeito da universidade¹ na compreensão auditiva (* = P<0,05)

Universidade	UNICAMP (xb = 5,48)	PUCCAMP (xb = 4,62)
UNICAMP		1,14*

¹ MDS = 1,4918

classificação da população por idade, universidade e classe sócio-econômica, por idade, área de estudo, situação escolar e sexo e por classe sócio-econômica, situação escolar e universidade, respectivamente.

Os dois grupos mais velhos continham menos sujeitos da classe alta, enquanto o grupo mais velho tinha proporcionalmente mais indivíduos da classe baixa (Tabela 5.12). A tabela 5.13 mostra que uma proporção maior do grupo mais velho são alunos de pós-graduação (30%, vs 17,3% no grupo de 25-29 anos), o que

Tabela 5.12. Distribuição dos sujeitos por idade, universidade e classe sócio-econômica

	Idade				
Classe	Até 20	21-24	25-29	Acima 29	Total
Alta					
UNICAMP	15	15	4	1	35
PUCCAMP	0	7	0	1	8*
Total	15	22	4	2	43
Média					
UNICAMP	28	43	17	12	100
PUCCAMP	13	26	20	3	62
Total	41	69	37	15	162
Baixa					
UNICAMP	9	11	6	4	30
PUCCAMP	8	19	7	5	39
Total	17	30	13	9	69
TOTAL	73	121	54	26	274

* Um dos sujeitos da PUCCAMP da classe alta não forneceu informações sobre a sua idade.

sugere que muitos desses indivíduos mais velhos são os "melhores" que chegaram a continuar os estudos de pós-graduação, em contraste com uma proporção maior do grupo de 25-29 anos que ainda não conseguiu terminar o curso de graduação. Alunos de pós-graduação que estudam inglês porque sentem a necessidade são presumivelmente mais motivados, o que pode ajudar a explicar os resultados melhores do grupo mais velho.

Tabela 5.13. Distribuição dos sujeitos por idade, área de estudo, situação escolar e sexo

Situação	Idade				Total
	Até 20	21-24	25-29	Acima 30	
<u>Humanas</u>					<u>158</u>
Graduação	39	69	32	11	151
Homem	0	4	6	0	
Mulher	39	65	26	11	
Pós	0	2	1	3	6
Homem	0	0	1	0	
Mulher	0	2	0	3	
Especial	0	0	0	1	1
Homem	0	0	0	0	
Mulher	0	0	0	1	
<u>Ciências</u>					<u>107</u>
Graduação	31	34	11	0	76
Homem	20	26	7	0	
Mulher	11	8	4	0	
Pós	1	11	8	3	23
Homem	0	4	6	1	
Mulher	1	7	2	2	
Especial	0	2	0	2	4
Homem	0	2	0	2	
Mulher	0	0	0	0	
TOTAL	71	119	52	20*	265

* 23% do grupo não forneceu informações sobre a área de estudos e/ou situação escolar.

Tabela 5.14. Efeito de classe sócio-econômica, situação escolar e universidade

Classe	Graduação		Pós	Especial	Total
	UNICAMP	PUCCAMP	UNICAMP	UNICAMP	
Alta	25	9	7	2	43
Média	72	62	19	9	162
Baixa	21	39	6	3	69
TOTAL	119	109	32	14	274

Quanto ao efeito da universidade onde estudam, percebe-se que os alunos da UNICAMP conseguem resultados melhores na tarefa de compreensão auditiva do que os da PUCCAMP, um resultado que não se esperava, uma vez que os alunos da PUCCAMP têm uma disciplina de quatro horas semanais especificamente voltada para treinamento em inglês oral, além de outras disciplinas enfocadas em outros aspectos do inglês, tal como gramática, leitura, etc. Entretanto, pode ser o caso que os cursos da UNICAMP são mais baseados na compreensão (como sugerido pelo material didático Co-Build usado nas aulas), enquanto os alunos da PUCCAMP recebem treinamento explícito na produção oral. Se isto for verdade, ter-se-ia aqui um argumento a favor do treinamento da compreensão auditiva, se isso for um objetivo do curso.

Uma vez apurados os efeitos gerais das variáveis sócio-pessoais na compreensão, passa-se à consideração das interações desses efeitos com o tipo de visual utilizado.

5.1.2.2. Interação de efeitos do tratamento visual e das variáveis sócio-pessoais evidentes

Uma vez que houve um efeito estatisticamente significativo do tratamento visual nos resultados da tarefa de compreensão, investigaram-se também possíveis interações entre o tratamento e as variáveis sócio-pessoais. A tabela 5.15 apura a existência de efeitos de interação.

Efeitos de interação estatisticamente significativas existem com o tratamento visual para com a classe, idade e área de estudo. Estão ilustrados nas Figuras 5.4, 5.5 e 5.6, respectivamente.

A figura 5.4 mostra que as diferenças de classe são maiores para o tratamento com gravuras do que com o tratamento áudio, mas é maior ainda para o tratamento com vídeo. Assim, para o tratamento áudio houve uma diferença de 0,63 e 0,70 no escore médio entre os sujeitos da classe alta e média e entre os da classe média e baixa, respectivamente. Esta diferença aumenta para 0,74 e 0,94 para o tratamento com gravuras, e para 0,98 e 1,16 para o tratamento com vídeo. Isso mostra que a diferença entre classes tende a aumentar com o aumento e tipo de pistas visuais.

A figura 5.5 mostra que o êxito na compreensão diminui à medida que a idade aumenta para os três grupos mais novos, embora aumente de novo para o grupo mais velho. Este aumento provavelmente reflete a presença dos alunos mais motivados de pós neste grupo. É entretanto possível que a aparente melhoria do

Tabela 5.15. Existência de interação entre os efeitos do tratamento visual e dos variáveis sócio-pessoais¹

Fonte	DF	Mean Square	F Ratio	P<
Tratamento x classe	8	284.78	31.93	0.0001
Tratamento x idade	9	34.11	3.83	0.0001
Tratamento x sexo	3	4.81	0.54	0.6557
Tratamento x univers.	3	14.55	1.63	0.1807
Tratamento x área	3	23.89	2.68	0.0461
Tratamento x situação escolar	6	7.18	0.81	0.5659

¹ O uso de análises isoladas simplifica a interpretação ao custo da geração eventual de significâncias espúrias.

grupo mais velho seja ilusória, uma vez que o grupo é bastante pequeno (só seis indivíduos). Os sujeitos no terceiro grupo (de 25-29 anos) conseguiram mais apoio das pistas paralingüísticas da apresentação em vídeo do que aqueles um pouco mais novos.

A figura 5.6 mostra que os alunos das humanas tendem a ter mais êxito na tarefa de compreensão só do áudio e também com complementação a vídeo, mas os alunos das ciências conseguem um melhor desempenho com apresentação de gravuras. Isso sugere que estes são mais dispostos a formar hipóteses na base de inferências de pistas relacionadas, enquanto aqueles são mais beneficiados pela informação verbal em si e pelas pistas em vídeo mostrando articulação, gestos, etc., i.e., os alunos das humanas

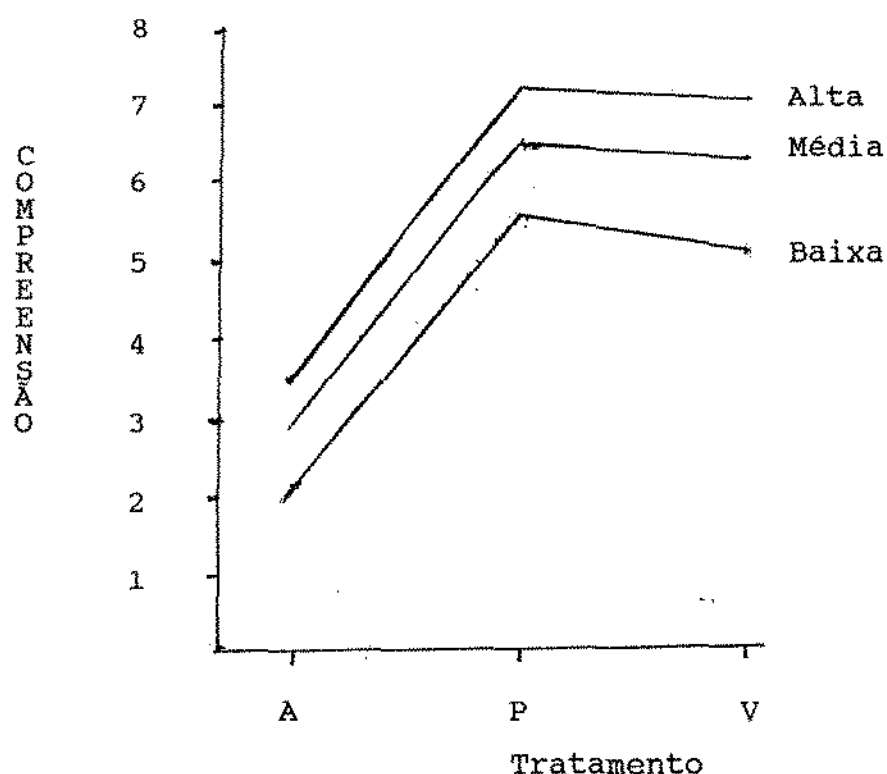


Figura 5.4. Interação entre efeito do tratamento visual e da classe sócio-econômica

são mais sintonizados com os elementos lingüísticos e paralingüísticos na conversação, enquanto os alunos das ciências tiram mais inferências de outros fatos ou aspectos da situação.

Uma vez que houve efeitos de tratamento (e ordem de apresentação) diferentes na identificação da atividade e do problema, este aspecto foi apurado em relação às variáveis sócio-pessoais também. A tabela 5.16 mostra a existência de efeitos de interação entre o tratamento visual e as variáveis socio-pessoais.

Três variáveis acusaram interações significativas, e estão apresentadas nas figuras 5.7, 5.8 e 5.9. A diferença mostrada na

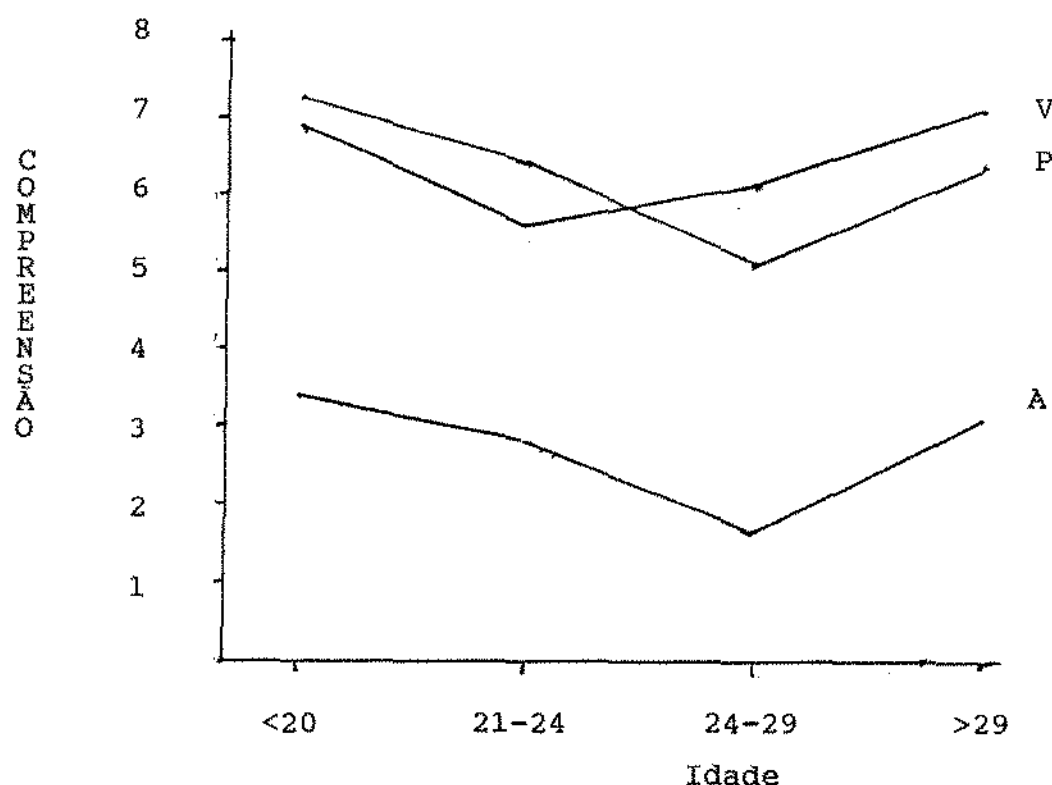


Figura 5.5. Interação entre efeito do tratamento visual e da idade

figura 5.7 não parece especialmente interessante, uma vez que os sujeitos de todas as classes conseguiram muito pouca compreensão na apresentação em áudio, mas os da classe baixa conseguiram uma compreensão um pouco melhor do que os outros neste tratamento. Para os outros tratamentos, entretanto, os alunos da classe média e alta compreenderam melhor.

A figura 5.8 mostra que os homens tiram inferências melhor de pistas pictoriais, enquanto as mulheres aproveitam mais das pistas paralingüísticas. O efeito dos dois tipos de visual é quase igual para as mulheres, mas os homens melhoram mais com gravuras e conseguem menos das pistas paralingüísticas.

O efeito da área de estudo mostrou uma interação semelhante

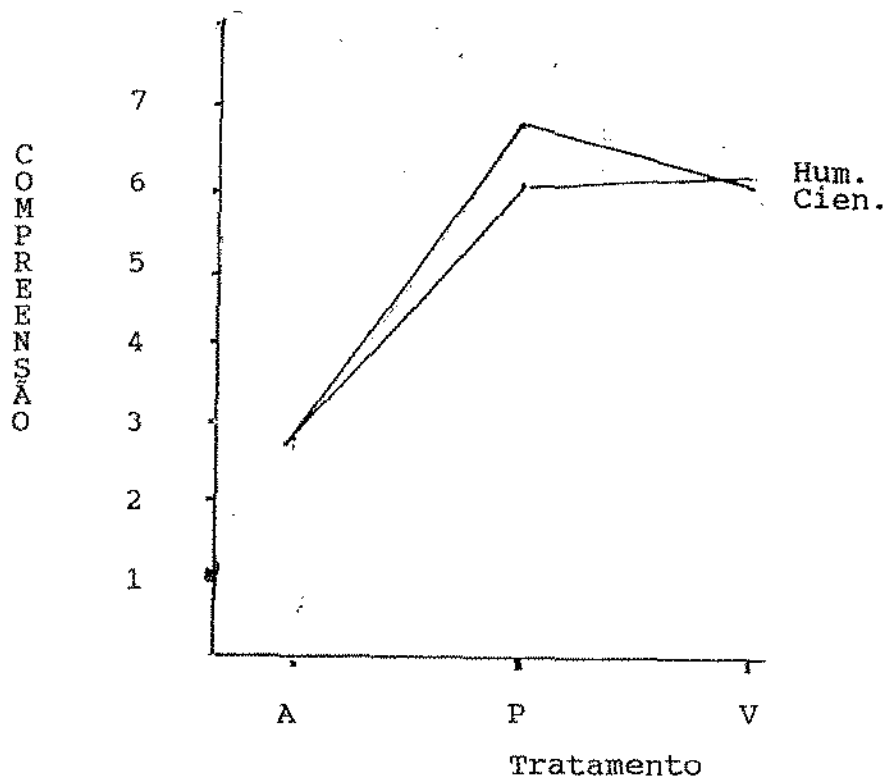


Figura 5.6. Interação entre efeito do tratamento visual e da área de estudo

à que foi vista com o sexo. Os alunos das ciências humanas atingiram êxito quase igual na identificação de atividade com pistas pictoriais e de vídeo, mas os alunos das ciências conseguiram mais apoio das gravuras do que da complementação paralingüística.

Quanto à identificação de um problema, a existência de efeitos de interação é apurada na tabela 5.17. Efeitos significativos de interação existem em relação à classe sócio-econômica, idade e área de estudo e estão ilustrados nas figuras 5.10, 5.11 e 5.12.

Diferenças na identificação do problema diminuem com as classes mais baixas. Assim, membros das três classes conseguem

Tabela 5.16. Existência de interação entre os efeitos do tratamento visual e das variáveis sócio-pessoais na identificação de atividade

Fonte	DF	Mean Square	F Ratio	P<
Tratamento x classe	8	41.73	103.01	0.0001
Tratamento x idade	9	0.71	1.75	0.0747
Tratamento x sexo	3	1.74	4.29	0.0051
Tratamento x univers.	3	1.03	2.54	0.0558
Tratamento x área	3	1.31	3.23	0.0219
Tratamento x situação escolar	6	0.36	0.90	0.4967

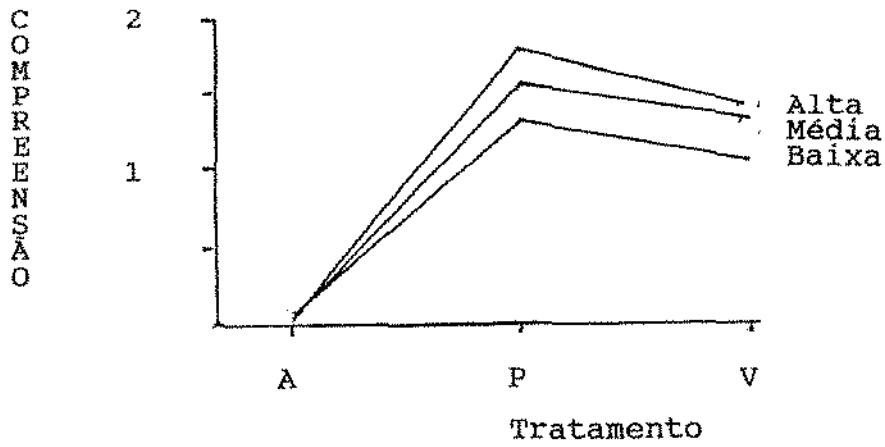


Figura 5.7. Interação entre efeito do tratamento visual e classe sócio-econômica em relação à identificação da atividade

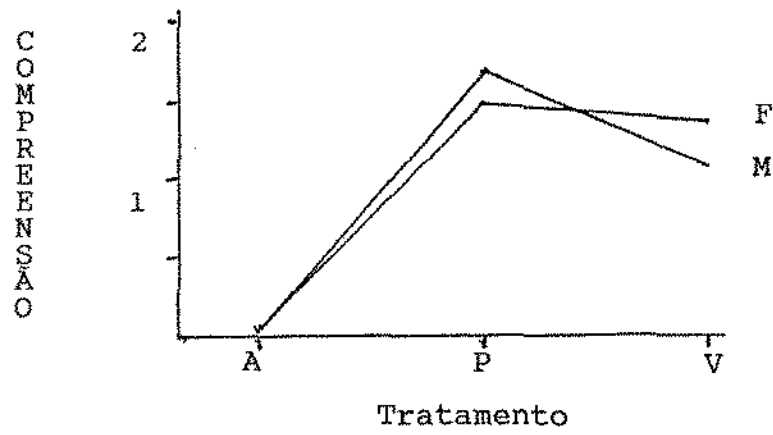


Figura 5.8. Interação entre efeito do tratamento visual e sexo em relação à identificação da atividade

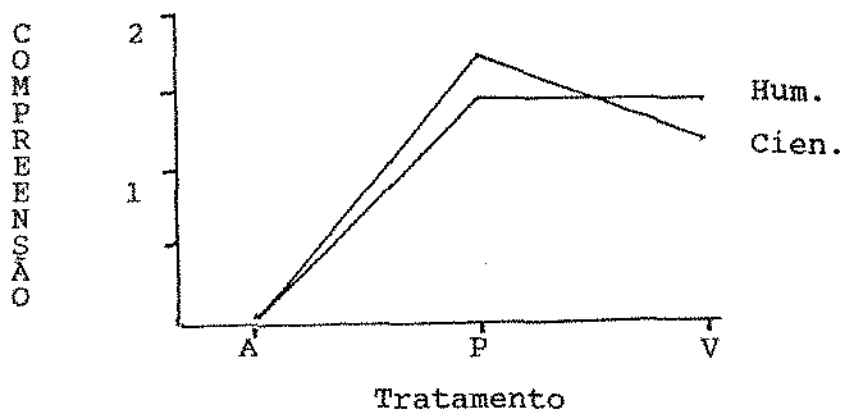


Figura 5.9. Interação entre efeito do tratamento visual e área de estudo em relação à identificação da atividade

melhor desempenho com tratamento vídeo do que com tratamento áudio, e melhor ainda com tratamento com gravura, mas as diferenças são menos marcantes. Para os sujeitos da classe alta, a diferença entre a apresentação em áudio e com gravuras foi de 0,29, mas para os das classes média e baixa esta aumentou para 0,34 e 0,38, respectivamente. Por outro lado, a diferença entre o tratamento com gravura e em vídeo diminuiu de 0,19 para os

sujeitos da classe alta para 0,13 e 0,11 para os das classes média e baixa, respectivamente. A conclusão é de que há menos diferença no efeito de tratamento visual para sujeitos da classe alta do que para os da classe baixa.

O efeito de complementação com imagens em vídeo é marcadamente menor do que o da gravura para o segundo grupo, e um pouco menor para o grupo mais novo, enquanto para os dois grupos mais velhos acontece o oposto. Isso sugere que os sujeitos mais

Tabela 5.17. Existência de interação entre tratamento visual e variáveis socio-pessoais na identificação do problema

Fonte	DF	Mean Square	F Ratio	P<
Tratamento x classe	8	3.84	5.13	0.0001
Tratamento x idade	9	2.49	3.33	0.0005
Tratamento x sexo	3	0.13	0.17	0.9177
Tratamento x univers.	3	1.78	2.37	0.0697
Tratamento x área	3	2.98	3.99	0.0078
Tratamento x situação escolar	6	0.32	0.43	0.8562

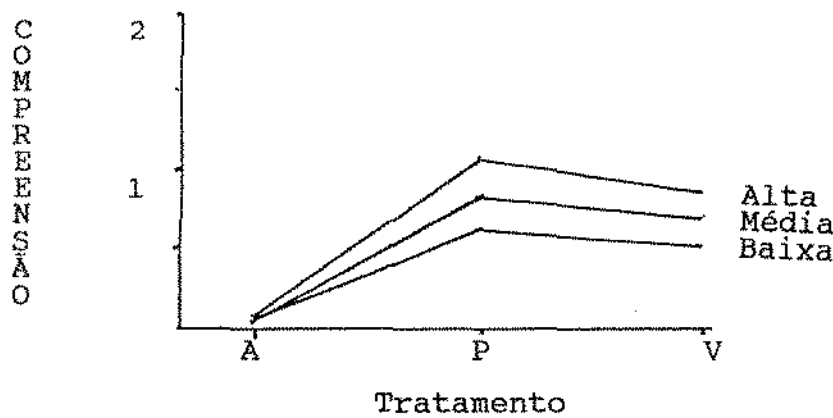


Figura 5.10. Interação entre efeito do tratamento visual e de classe sócio-econômica na identificação do problema

novos são mais aptos a inferirem hipóteses do contexto do que os mais velhos. As pistas visuais são conseqüentemente de valor relativamente maior para os sujeitos mais velhos.

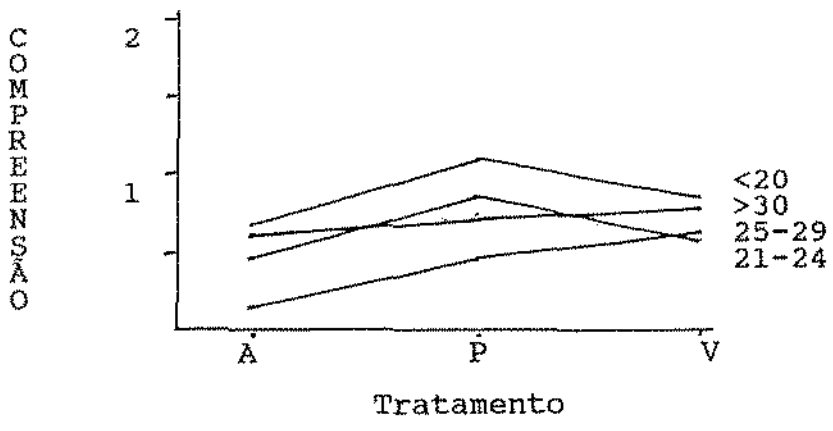


Figura 5.11. Interação entre efeito do tratamento visual e de idade no reconhecimento do problema

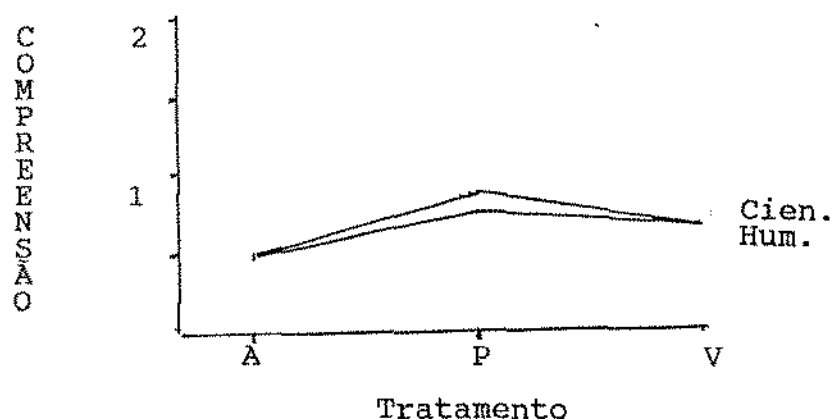


Figura 5.12. Interação entre efeito de tratamento visual e área de estudo em relação à identificação do problema

Aparentemente há menos diferença entre alunos das ciências do que os das humanas com tratamento em vídeo do que com gravuras.

Apresentados os efeitos das variáveis sócio-pessoais, passa-se à consideração do efeito da proficiência dos sujeitos na compreensão.

5.1.3. Efeito da proficiência dos sujeitos na compreensão

A análise anterior comprova que a presença de acompanhamento visual facilita a compreensão. Mas este efeito não necessariamente é o mesmo para todos os alunos. Pode-se esperar que os que sabem mais inglês compreendam mais também. Para garantir uma gama larga de proficiência em inglês na amostra, foram selecionados sujeitos de todos os semestres de estudo de inglês disponíveis nas universidades, o que acabou

sexto semestre estivesse sendo oferecida no semestre em que se fez a coleta dos dados. Mas é um fato conhecido que em todas as salas de aula alguns indivíduos são mais proficientes de que outros. Também é óbvio que os padrões para um curso típico de 4 horas/aula de inglês oral semanalmente oferecido para alunos de todas as áreas de estudo (incluindo não só humanas mas também ciências exatas) na UNICAMP não necessariamente seriam os mesmos para um de alunos da PUCCAMP cursando Letras com intenção de se tornarem professores de inglês ou secretárias bilíngües. Assim foi necessário estabelecer-se uma medida padrão de proficiência. Foi desenvolvido para esta finalidade um teste cloze. Essa medida independente foi aplicada para todos os sujeitos no presente estudo, e os sujeitos foram classificados em quatro níveis de proficiência segundo o desempenho no instrumento (Seção 4.4.2.1).

Os resultados sobre o efeito do tratamento por nível são apresentados na tabela 5.18, e a existência de efeitos significativos e interações na tabela 5.19. Os resultados do teste Scheffé para identificação da localização das diferenças significativas detectadas são apresentados nas tabelas 5.20 e 5.21.

Os dois tratamentos com visuais resultaram em compreensão superior para todos os níveis de proficiência, embora a ordem de apresentação não tenha acusado efeito para alunos de nível médio. Os resultados do teste Scheffé (Tabela 5.21) mostraram que a compreensão dos alunos do nível alto de proficiência melhorou

Tabela 5.18. Efeito de tratamento e ordem de apresentação no nível de proficiência dos sujeitos

Trata- mento	Ordem de Apresentação					
	2		3		4	
	Tamanho	Média	Tamanho	Média	Tamanho	Média
Profi- ciência alta						
A	15	4.07	17	4.06	11	4.91
P	15	7.53	17	8.00	11	10.09
V	13	9.46	9	8.11	21	8.86
Profi- ciência média						
A	39	3.51	35	2.80	29	2.97
P	24	7.08	43	7.09	36	6.97
V	39	4.92	24	6.04	39	7.51
Profi- ciência baixa						
A	37	2.78	19	2.37	43	2.26
P	24	4.04	38	5.84	37	6.27
V	38	5.00	42	5.05	19	6.05
Profi- ciência muito baixa						
A	13	1.08	4	1.75	24	1.08
P	11	5.55	18	4.00	12	4.42
V	17	3.53	19	4.16	5	5.60

Tabela 5.19. Efeito de tratamento e ordem de apresentação na compreensão por nível de proficiência

Fonte	DF	Mean square	F Ratio	P<
<u>Nível Alto</u>				
Tratamento (T)	2	252.86	27.33	0.0001
Ordem (O)	2	33.36	3.61	0.0302
Interação T*O	4	9.09	0.98	0.4200
Erro	120	9.25		
<u>Nível Médio</u>				
Tratamento (T)	2	460.71	52.37	0.0001
Ordem (O)	2	18.81	2.14	0.1197
Interação T*O	4	13.54	1.54	0.1906
Erro	299	8.80		
<u>Nível Baixo</u>				
Tratamento (T)	2	275.16	41.82	0.0001
Ordem (O)	2	20.31	3.09	0.0472
Interação T*O	4	19.10	2.90	0.0222
Erro	288	6.58		
<u>Nível Muito Baixo</u>				
Tratamento (T)	2	123.44	23.89	0.0001
Ordem (O)	2	15.91	3.08	0.0499
Interação T*O	4	8.34	1.61	0.1755
Erro	114	5.17		

Tabela 5.20. Teste de Scheffé de diferenças estatisticamente significativas entre as médias para efeito de tratamento na compreensão por nível de proficiência (* = $P < 0,05$)

Proficiência alta ¹	A (xb = 4,28)	P (xb = 8,45)	V (xb = 8,88)
A		4,17*	4,60*
P			0,43
Proficiência média ²	A (xb = 3,12)	P (xb = 7,14)	V (xb = 6,56)
A		3,98*	3,44*
P			0,58
Proficiência baixa ³	A (xb = 2,50)	P (xb = 5,57)	V (xb = 5,34)
A		3,07*	2,84*
P			0,23
Proficiência muito baixa ⁴	A (xb = 1,15)	P (xb = 4,54)	V (xb = 4,07)
A		3,39*	2,92*
P			0,49

¹ MDS = 1.6342 (1,5647 para Tukey)

² MDS = 1.0405 (0,9962 para Tukey)

³ MDS = 0.9232 (0,8827 para Tukey)

⁴ MDS = 1.2453 (1,1923 para Tukey)

depois de 6 minutos, enquanto a do nível muito baixo piorou, talvez face a uma tarefa extremamente frustrante--depois de 6 minutos, estavam tão frustrados que não tentaram mais e não compreenderam o que teriam compreendidos sob outras circunstâncias. Só os alunos de nível baixo apresentaram uma

Tabela 5.21. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias para o efeito da ordem de apresentação na compreensão por nível de proficiência (* = $P < 0,05$)

Proficiência alta ¹	2 (xb=6,95)	3 (xb=6,46)	4 (xb=8,16)
2		0.44	1.26
3			1.70*
Proficiência média ²	2 (xb=5,28)	3 (xb=5,37)	4 (xb=6,14)
2		0.10	0.78
3			0.69
Proficiência baixa ³	2 (xb=3,98)	3 (xb=4,84)	4 (xb=4,61)
2		0.90*	0.55
3			0.35
Proficiência muito baixa ⁴	2 (xb=3,29)	3 (xb=3,85)	4 (xb=2,61)
2		0.56	0.68
3			1.24

¹ MDS = 1,6259 (1,5647 para Tukey)

² MDS = 1,0405 (0,9963 para Tukey)

³ MDS = 0,9219 (0,8827 para Tukey)

⁴ MDS = 1,2453 (1,1923 para Tukey)

interação significativa entre ordem de apresentação e tratamento (não acusado pelo teste de Scheffé), o que é mostrada na Figura 5.13.

Uma vez que havia uma diferença entre a identificação de uma atividade e um problema na amostra como um todo, foi feito um

estudo para se verificar se diferenças semelhantes eram observadas para os níveis diferentes de proficiência. Os resultados de uma análise de variância mostram que o reconhecimento de atividades e de problemas sofreu um efeito significativo devido ao nível de proficiência (Tabelas 5.22 e 5.23) com as diferenças entre todos os níveis alcançando significância exceto entre níveis adjacentes para a identificação

Tabela 5.22. Efeito do nível de proficiência na identificação de atividade

Fonte	DF	Mean Square	F Ratio	P<
Proficiência	3	5.89	7.0	0.0001
Erro	853	0.84		

Tabela 5.23. Efeito do nível de proficiência na identificação de problema

Fonte	DF	Mean square	F Ratio	P<
Proficiência	3	29.37	41.82	0.0001
Erro	852	0.70		

da atividade (Tabela 5.24); e para a identificação de problema (Tabela 5.25). Os resultados referentes à identificação de atividade são apresentados na tabela 5.26, e a existência deefeitos significativos na tabela 5.27; os resultados de testes de Scheffé localizam tais diferenças em relação ao tratamento e à ordem de apresentação nas tabelas 5.28 e 5.29. Os resultados

Tabela 5.24. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas¹ entre médias para identificação de atividade por nível de proficiência (* = $P < 0,05$)

Nível profi- ciência	Alto (xb=1,19)	Médio (xb=1,05)	Baixo (xb=0,88)	Muito baixo (xb=0,72)
Alto		0,14	0,30*	0,46*
Médio			0,17	0,33*
Baixo				0,16

¹ MDS = 0.2724 (dms = 0.2508 para Tukey)

Tabela 5.25. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas¹ entre médias para identificação de problema por nível de proficiência (* = $P < 0,05$)

Nível de profic.	Alto (xb=1,28)	Médio (xb=0,75)	Baixo (xb=0,47)	Muito baixo (xb=0,20)
Alto		0,13	0,30*	0,46*
Médio			0,17	0,33*
Baixo				0,16

¹ MDS = 0.229

para a identificação de um problema se encontram nas Tabelas 5.30 e 5.31, com os resultados do teste de Scheffé relatados na Tabela 5.32.

O tratamento exerceu um efeito significativo para todos os níveis quanto à identificação da atividade (Tabela 5.27), embora a diferença entre todas as médias tenha atingido significância (Tabela 5.25).

Os resultados da identificação de atividade segundo o nível

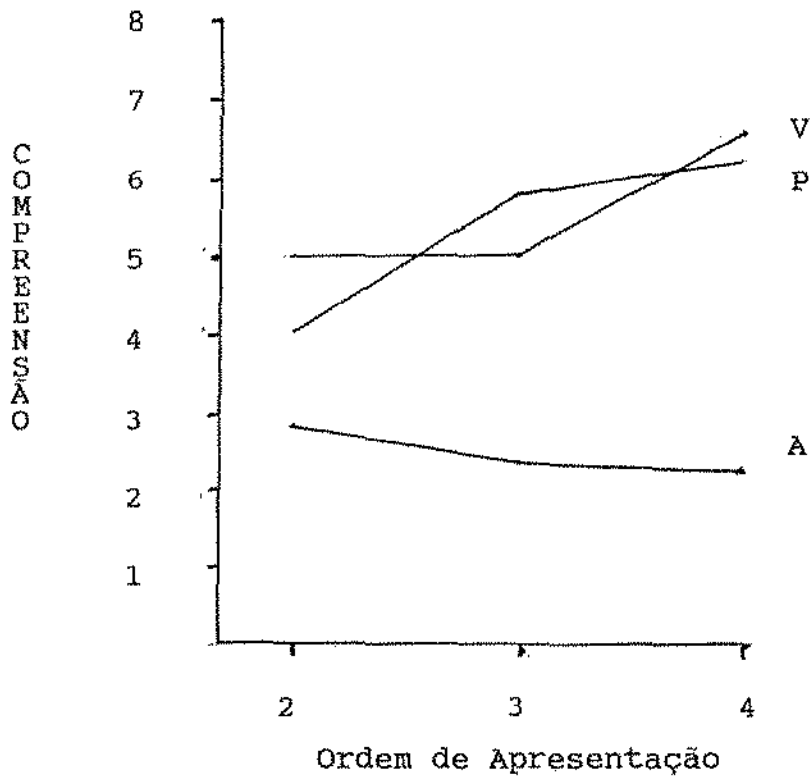


Figura 5.13. Interação de tratamento e ordem de apresentação para sujeitos de proficiência baixa

de proficiência são apresentados nas tabelas 5.26 e 5.27; para a identificação de problema o efeito não alcançou significância para os sujeitos de proficiência muito baixa (Tabela 5.31). Os alunos muito fracos aparentemente tinham tantas dificuldades de compreensão que não conseguiam identificar os problemas nem com acompanhamento de visuais.

Em relação ao efeito do tratamento na identificação da atividade, o tipo de tratamento visual (Tabela 5.28) não exerceu efeito significativo para os alunos mais fortes e mais fracos, embora para os mais fracos a diferença se aproximasse a um nível de $p < 0.05$. Para sujeitos de proficiência intermediária, não só

Tabela 5.26. Efeito de tratamento e ordem de apresentação na identificação de atividade por nível de proficiência dos sujeitos

Trata- mento	Ordem de Apresentação					
	2		3		4	
	Tamanho	Média	Tamanho	Média	Tamanho	Média
Profi- ciência alta						
A	15	0.00	17	0.12	11	0.00
P	15	1.73	17	1.76	11	1.82
V	13	1.69	9	1.56	21	1.86
Profi- ciência média						
A	39	0.10	35	0.06	29	0.07
P	24	1.67	43	1.63	36	1.78
V	39	1.26	24	1.21	39	1.62
Profi- ciência baixa						
A	37	0.11	19	0.05	43	0.02
P	24	1.33	38	1.47	37	1.43
V	38	1.00	42	1.17	19	1.47
Profi- ciência muito baixa						
A	13	0.00	4	0.00	24	0.00
P	11	1.36	18	1.22	12	1.25
V	17	0.76	19	0.89	5	1.40

Tabela 5.27. Efeito de tratamento e ordem de apresentação na identificação de atividade

Fonte	DF	Mean square	F Ratio	P<
<u>Nível alto</u>				
Tratamento (T)	2	41.88	173.57	0.0001
Ordem (O)	2	0.12	0.49	0.6164
Interação T*O	4	0.14	0.60	0.6650
Erro	120	0.24		
<u>Nível médio</u>				
Tratamento (T)	2	75.35	202.00	0.0001
Ordem (O)	2	1.08	2.90	0.0567
Interação T*O	4	0.45	1.20	0.3088
Erro	299	0.37		
<u>Nível baixo</u>				
Tratamento (T)	2	51.82	111.42	0.0001
Ordem (O)	2	0.35	0.76	0.4678
Interação T*O	4	0.64	1.39	0.2390
Erro	288	0.47		
<u>Nível muito baixo</u>				
Tratamento (T)	2	17.47	33.22	0.0001
Ordem (O)	2	0.11	0.21	0.8075
Interação T*O	4	0.37	0.70	0.5917
Erro	114	0.53		

a presença de visuais em geral, como também o tipo, exerceu um efeito significativo, com o acompanhamento de uma gravura

Tabela 5.28. Resultados do teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias para efeito de tratamento na identificação de atividade por nível de proficiência (* = $P < 0,05$)

Proficiência alta ¹	A (xb=0.05)	P (xb=1.77)	V (xb=1.74)
A		1.72*	1.70*
P			0.02
Proficiência média ²	A (xb=0.07)	P (xb=1,69)	V (xb=1.38)
A		1.62*	1.30*
P			0.31*
Proficiência baixa ³	A (xb=0.06)	P (xb=1.42)	V (xb=1.16)
A		1.36*	1.10*
P			0.26*
Proficiência muito baixa ⁴	A (xb=0.00)	P (xb=1.27)	V xb=0.90)
A		1.27*	0.90*
P			0.37

¹ NDS = 0.2626

² NDS = 0,2097

³ NDS = 0.2385

⁴ NDS = 0.3973

sugerindo a atividade levando mais à compreensão do que de imagens em vídeo mostrando gestos e movimentos articulatórios. Para o reconhecimento do problema, por outro lado, o efeito é diferente (Tabela 5.32). Os alunos mais proficientes conseguiam

Tabela 5.29. Teste de Scheffé de diferenças estatisticamente significativas entre médias para efeito de ordem de apresentação na identificação de atividade por nível de proficiência (* = $P < 0,05$)

Proficiência alta ¹	2 (xb=1.12)	3 (xb=1.07)	4 (xb=1.37)
2		0.06	0.26
3			0.30*
Proficiência média ²	2 (xb=0.91)	3 (xb=0.99)	4 (xb=1.24)
2		0.08	0.33*
3			0.25*
Proficiência baixa ³	2 (xb=0.75)	3 (xb=1.07)	4 (xb=0.83)
2		0.32*	0.08
3			0.24*
Proficiência muito baixa ⁴	2 (xb=0.68)	3 (xb=0.95)	4 (xb=0.54)
2		0.27	0.15
3			0.41*

¹ MDS = 0.2626

² MDS = 0,2097

³ MDS = 0.2385

⁴ MDS = 0.3973

em média reconhecer parcialmente o problema. Embora a presença de uma gravura (não ligada diretamente ao problema) não melhorasse significativamente a compreensão, o acompanhamento de imagens em vídeo levou a um aumento significativo. Os alunos mais intermediários, de níveis médio e baixo, conseguiam entender

Tabela 5.30. Efeito de tratamento e ordem de apresentação na identificação de problema por nível de proficiência

Trata- mento	Ordem de Apresentação					
	2		3		4	
	Tamanho	Média	Tamanho	Média	Tamanho	Média
Profi- ciência alta						
A	15	1.00	17	0.88	11	1.09
P	15	1.20	17	1.47	11	1.82
V	13	1.46	9	1.22	20	1.40
Profi- ciência média						
A	39	0.74	35	0.40	29	0.41
P	24	0.83	43	1.07	36	0.92
V	39	0.59	24	0.67	39	0.97
Profi- ciência baixa						
A	37	0.49	19	0.26	43	0.21
P	24	0.25	38	0.82	37	0.59
V	38	0.42	42	0.40	19	0.79
Profi- ciência muito baixa						
A	13	0.15	4	0.00	24	0.08
P	11	0.45	18	0.22	12	0.17
V	17	0.00	19	0.32	5	0.60

Tabela 5.31. Efeito de tratamento e ordem de apresentação na identificação de problema por nível de proficiência

Fonte	DF	Mean square	F Ratio	P<
<u>Nível alto</u>				
Tratamento (T)	2	2.93	3.6	0.0302
Ordem (O)	2	1.14	0.70	0.4977
Interação T*O	4	0.47	0.59	0.6717
Erro	119	0.81		
<u>Nível médio</u>				
Tratamento (T)	2	4.70	5.73	0.0036
Ordem (O)	2	0.09	0.11	0.8964
Interação T*O	4	1.67	2.03	0.0896
Erro	299	0.82		
<u>Nível baixo</u>				
Tratamento (T)	2	1.84	3.14	0.0448
Ordem (O)	2	0.22	0.37	0.6915
Interação T*O	4	1.66	2.83	0.0252
Erro	288	0.59		
<u>Nível muito baixo</u>				
Tratamento (T)	2	0.32	0.99	0.3730
Ordem (O)	2	0.02	0.05	0.9474
Interação T*O	4	0.58	1.81	0.1310
Erro	114	0.32		

menos com tratamento áudio e não conseguiam aumentar este nível de compreensão significativamente com acompanhamento em vídeo,

Tabela 5.32. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias para tratamento na identificação de problema por nível de proficiência (* = $P < 0,05$)

Proficiência alta ¹	A (xb=0.98)	P (xb=1.47)	V (xb=1.38)
A		0.49*	0.40
P			0.08
Proficiência média ²	A (xb=0.53)	P (xb=0.96)	V (xb=0.76)
A		0.43*	0.22
P			0.21
Proficiência baixa ³	A (xb=0.32)	P (xb=0.60)	V (xb=0.22)
A		0.27*	0.16
P			0.11
Proficiência muito baixa ⁴	A (xb=0.10)	P (xb=0.27)	V (xb=0.22)
A		0.17	0.12
P			0.05

¹ MDS = 0,4834
² MDS = 0,3111
³ MDS = 0,2763
⁴ MDS = 0,3093

embora a presença de uma gravura, mesmo não sendo relacionada ao problema em si, fosse suficiente para ativar os "schemata" para a formação de hipóteses adequadas, e a identificação do problema tenha melhorado. Para os sujeitos de um nível muito baixo de proficiência, entretanto, nenhum dos dois tratamentos visuais

levou a um aumento na compreensão.

Embora em geral não tenha havido efeito significativo da ordem de apresentação (tempo de contato) segundo o nível de proficiência, houve diferenças significativas para todos os níveis em relação à identificação de atividade (Tabela 5.29). Para os sujeitos dos dois níveis mais proficientes, houve uma diferença atingindo significância para a quarta conversa (entre seis e oito minutos de contato); para os sujeitos dos níveis mais baixos, melhorou a compreensão da segunda para a terceira conversa (a diferença chegando a significância para os alunos de nível baixo), mas diminuindo de novo para a quarta conversa, como se tivessem cansado da frustração e desistido de tentarem entender mais. Para o reconhecimento do problema, entretanto, não houve efeito para nenhum dos grupos em relação à ordem de apresentação.

Esses resultados levam à conclusão de que os dois tipos de visuais provocam uma compreensão melhor. Houve um aumento na compreensão com o aumento de tempo de contato para os dois grupos mais proficientes, com a diferença atingindo significância para os alunos mais proficientes; para os dos grupos de proficiência baixa e muito baixa, entretanto, a compreensão aumentou até a terceira conversa, depois diminuindo, com esse decréscimo chegando a significância para os de proficiência muito baixa.

Quanto ao tipo de informação fornecida pela conversa, o uso dos dois tipos de visuais se mostrou facilitador para a identificação da atividade para sujeitos de todos os níveis, mas

gravuras ajudaram os de proficiência média e baixa mais do que o acompanhamento de imagens em vídeo dos movimentos articulatorios e gestos, sendo que os resultados para o grupo de muito baixa proficiência quase atingiram significância. Para a identificação de um problema, por outro lado, só os sujeitos mais proficientes se beneficiaram da presença das imagens em vídeo: para eles a gravura não relacionada com o problema não contribuiu para a compreensão. Para os dos grupos intermediários de média e baixa proficiência, entretanto, as gravuras ajudaram bastante (apesar de ilustrar a atividade e não o problema), embora para os de muito baixa proficiência, nenhum dos dois tipos de visual tenha fornecido apoio suficiente para melhorar a identificação do problema.

Para os alunos de alta e média proficiência, a compreensão em relação à atividade seguiu a média geral, com a melhora da terceira para a quarta conversa atingindo significância para os dois grupos. Também houve um desempenho pior nos outros dois grupos menos proficientes depois de uma melhora, com o aumento da segunda para a terceira conversa chegando a significância para os de proficiência baixa, e a diminuição da terceira para a quarta conversa dos alunos de proficiência muito baixa também chegando a mostrar significância. Para identificação do problema, entretanto, não houve efeito da ordem de apresentação.

Apresentada a discussão dos resultados do experimento em relação aos efeitos da variável independente de tipo de visual, e das variáveis moderadoras sócio-pessoais e de proficiência,

passa-se à análise do questionário sobre atitudes.

5.2. Análise do Questionário sobre Atitudes e Propósitos para o
Estudo do Inglês

5.2.1. Atitudes

5.2.1.1. Identificação dos fatores atitudinais

Os resultados da análise fatorial da parte de atitudes no questionário depois da rotação ortogonal são apresentados no apêndice 7.¹ Os fatores identificados estão relacionados na tabela 5.33. Ela corresponde a um agrupamento dos itens do

Tabela 5.33. Resultado da análise fatorial de fatores de
atitude e motivação

Carga Item

FATOR I. APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM GERAL

- .73 5. Acho que aprender línguas estrangeiras é muito desagradável.
- .53 7. Gostaria de saber tantas línguas quanto possível.
- .79 27. Acho que aprender línguas é fascinante.
- .33 28. Acredito que tenho capacidade para aprender inglês o suficiente para os meus objetivos.
- .46 30. Acho que tenho mais dificuldades para aprender línguas do que a maioria das pessoas.
- .31 32. Vale a pena aprender inglês, mesmo que exija muito esforço.
- .31 38. Ouço com atenção e tento aprender todas as palavras quando toca uma música em inglês no rádio.
- .72 40. Acho inglês muito chato e pouco interessante.
- .31 47. Já tive algumas experiências desagradáveis aprendendo línguas.
- .72 59. Se pudesse escolher, jamais estudaria uma língua estrangeira.
- .50 62. Acho que tenho muita facilidade para aprender línguas.
- .75 64. Não gosto muito de ter que estudar línguas, mas faço porque preciso.
- .31 69. Reflito muito sobre o que aprendi nas aulas de inglês.
- .52 75. Depois de aprender inglês, gostaria de aprender outra língua.
- .74 77. Estudar inglês é uma atividade muito estimulante.
- .31 85. Gostaria muito de conhecer uns americanos ou ingleses; seria bem interessante.

¹ Só itens com cargas de .3 ou mais são incluídos, uma vez que Cattell diz que "When down to 40 cases a loading has to be about .3 for even a p<.05 significance (two-tailed)." (1978: 509).

FATOR II. ATITUDES FACE AO MUNDO ANGLOSAXÔNICO

- .63 15. A cultura britânica tem um papel vital no mundo de hoje.
- .71 37. Quanto mais eu conheço sobre os americanos, mais eu gosto deles.
- .73 55. Quanto mais eu conheço sobre os ingleses, mais eu gosto deles.
- .73 63. A cultura americana tem um papel fundamental no mundo atualmente.
- .53 67. A Inglaterra e os Estados Unidos são alguns dos países mais interessantes do mundo.
- .30 85. Gostaria muito de conhecer uns americanos ou ingleses: seria bem interessante.

FATOR III. ESFORÇO PARA COM APRENDIZAGEM

- .33 20. Gosto do desafio de tentar entender inglês nos filmes com o som original.
- .45 38. Ouço com atenção e tento aprender todas as palavras quando toca uma música em inglês no rádio.
- .36 43. Geralmente consigo fazer bem o que me proponho.
- .58 50. Procuro fazer as lições de inglês com cuidado para não errar, nem pular nada.
- .50 56. Participo ao máximo nas aulas de inglês.
- .72 69. Reflito muito sobre o que aprendi nas aulas de inglês.
- .40 73. Se tivesse vizinhos que falassem inglês, procuraria falar inglês com eles.
- .31 77. Estudar inglês é uma atividade muito estimulante.

FATOR IV. CONTATOS COM O RESTO DO MUNDO

- .38 14. Para mim é importante alcançar domínio do inglês porque ele é indispensável para se chegar a ter uma reputação internacional.
- .71 33. Estou aprendendo inglês porque gostaria de viver fora por algum tempo.
- .61 42. Para mim é importante saber muito bem o inglês pois me permite ter acesso às correntes intelectuais internacionais.
- .57 48. Se falasse inglês, poderia conseguir viajar para estudos ou negócios.
- .30 61. Acho que quando estrangeiros vêm para o Brasil deveriam aprender a falar português.

FATOR V. "ANOMIA" ("ANOMIE"²)

- .67 23. É frequente eu me sentir deslocado(a) e estranho(a) nos lugares aonde vou.
- .79 26. Faço amigos(as) com facilidade e tenho muitas relações sociais.
- .73 52. Tendo a ser introvertido(a) e tímido(a).

FATOR VI. ATITUDES FAVORÁVEIS FACE A CULTURA BRASILEIRA

- .31 18. É melhor saber bem o português do que perder tempo estudando outra língua.
- .31 31. Brasileiros são tão inteligentes quanto americanos ou ingleses.
- .55 44. Seria melhor se tocasse mais música brasileira no rádio.
- .56 49. Irrita-me que os brasileiros vivam querendo imitar os americanos e achando melhor tudo que é estrangeiro.
- .73 70. Acho que não deveriam passar tantos filmes estrangeiros na TV.
- .38 76. Se temos que assistir filmes estrangeiros, o mínimo que se pode fazer é apresentá-los falados em

² Segundo o dicionário (Webster's Third New International Dictionary), "anomie" é um termo que se refere a um estado de desorientação pessoal e isolamento social, mas a mesma palavra também tem um outro significado (sinônimo de "anomy") para falar de um estado geral sem normas e sem leis. Uma vez que este último significado equivale ao da palavra "anomia" em português, adotou esse termo.

português.

.46 83. Prefiro vestir camisetas com escritos em português.

FATOR VII. SENTIMENTOS DE CONSTRANGIMENTO OU VERGONHA AO PRODUIR/DESEJO DE PERFEIÇÃO

.37 30. Acho que tenho mais dificuldades para aprender línguas do que a maioria das pessoas.

.75 39. Fico envergonhado(a) se tiver que falar inglês durante a aula.

.34 57. Falar mal inglês dá uma impressão ruim para os outros.

-.34 62. Acho que tenho muita facilidade para aprender línguas.

.74 78. Receio que ririam de mim se eu falasse inglês.

FATOR VIII. FALTA DE NECESSIDADE DE PERFEIÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

.72 22. Não faz mal se cometer erros numa língua estrangeira. O que importa é ser fluente.

.36 46. Não me preocupo em entender tudo na aula de inglês.

.64 53. Só se deve preocupar com a pronúncia numa língua estrangeira até o suficiente para se fazer entender.

.65 72. Não acho que seja importante saber falar muito bem uma língua estrangeira. O que importa é conseguir se comunicar.

FATOR IX. BENEFÍCIOS PRAGMÁTICOS DIRETOS ATRAVÉS DO INGLÊS

.69 36. A proficiência no inglês me traria benefícios financeiros.

.75 51. Se eu falasse inglês, poderia ter um emprego mais interessante.

FATOR X. ATRAÇÃO

.43 2. Aprender línguas costuma me dar uma sensação de sucesso.

.73 3. Conhecer a letra das músicas atuais é uma forma de me destacar entre os meus amigos.

.60 13. É chique usar camiseta com escritos em língua estrangeira.

.32 57. Falar mal inglês dá uma impressão ruim para os outros.

FATOR XI. IMPORTÂNCIA DE SABER INGLÊS

.65 32. Vale a pena aprender inglês, mesmo que exija muito esforço.

.30 68. Se tivesse que viver fora por algum tempo, faria um grande esforço para aprender a língua do lugar, mesmo que pudesse me comunicar em português.

.47 82. Haveria uma grave lacuna na minha formação se não pudesse aprender inglês.

FATOR XII. ATITUDES FAVORÁVEIS AO BRASIL

.59 21. O Brasil é um país fascinante e eu prefiro conhecê-lo melhor do que viajar para o exterior.

.31 31. Brasileiros são tão inteligentes quanto americanos ou ingleses.

.43 44. Seria melhor se tocasse mais música brasileira no rádio.

.59 61. Acho que quando estrangeiros vêm para o Brasil deveriam aprender a falar português.

.45 66. Sinto muito orgulho de ser brasileiro.

.34 83. Prefiro vestir camisetas com escritos em português.

.31 84. É muito importante conhecer a fundo a própria língua.

FATOR XIII. DIFICULDADES NA ESCOLA

- .31 12. Com o pouco inglês que estudo, posso prever que só passarei de ano na base da pura sorte ou esperteza.
- .68 17. Tenho tido muitas dificuldades com estudos na escola.
- .80 71. Aprender línguas é difícil mas também tenho problemas com outras matérias.

FATOR XIV. OPINIÕES DE AMIGOS E COLEGAS

- .44 24. Pessoas de destaque na minha profissão falam pelo menos um nível médio de inglês.
- .66 45. A maioria dos meus amigos acha importante saber inglês.
- .77 58. A maioria dos meus amigos detesta inglês.

FATOR XV. AUTO-PROTEÇÃO (BRASILEIROS INFERIORES AOS ESTRANGEIROS)

- .51 16. Obrigar um brasileiro a aprender inglês é uma forma de subestimar a cultura nacional.
- .30 31. Brasileiros são tão inteligentes quanto americanos ou ingleses.
- .49 76. Se temos que assistir filmes estrangeiros, o mínimo que se pode fazer é apresentá-los falados em português.
- .69 81. Os estrangeiros estão "invadindo" o país e tirando os empregos dos brasileiros.

FATOR XVI. DESLUMBRAMENTO EM RELAÇÃO AO ESTRANGEIRO

- .41 19. A maioria dos meus artistas preferidos (como atores ou músicos/cantores) são ingleses ou americanos.
- .64 60. A imagem da vida americana mostrada nos filmes desperta inveja nos brasileiros.
- .66 80. Os produtos estrangeiros geralmente são melhores e mais duráveis.

FATOR XVII. ACESSO A INFORMAÇÕES

- .72 9. Se souber ler bem o inglês, terei acesso às informações mais recentes no mundo.
- .36 16. Obrigar um brasileiro a aprender inglês é uma forma de subestimar a cultura nacional.
- .35 47. Já tive algumas experiências desagradáveis aprendendo línguas.

FATOR XVIII. INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA (E COLEGAS)

- .30 24. Pessoas de destaque na minha profissão falam pelo menos um nível médio de inglês.
- .74 25. Meus pais acham que é importante que eu aprenda inglês.
- .59 79. Todos na minha família aprenderam (ou pretendem aprender) inglês.

FATOR XIX. IMPORTÂNCIA DE OUTRAS MATÉRIAS

- .71 11. Outras matérias são mais importantes do que línguas estrangeiras.
- .35 18. É melhor saber bem o português do que perder tempo estudando outra língua.
- .32 35. Prover boas traduções seria muito útil, pois evitaria a necessidade de estudar inglês.

FATOR XX. (FALTA DE) INTERESSE EM ESTRANGEIROS

- .71 6. Não sinto nenhum interesse em conhecer estrangeiros.
- .34 46. Não me preocupo em entender tudo na aula de inglês.
- .33 47. Já tive algumas experiências desagradáveis aprendendo línguas.
- .36 85. Gostaria muito de conhecer uns americanos ou ingleses; seria bem interessante.

FATOR XXI. IMPORTÂNCIA DO PORTUGUÊS PARA FINS PROFISSIONAIS

- .62 10. Saber bem português poderia me ajudar a conseguir um emprego melhor.
- .36 47. Já tive algumas experiências desagradáveis aprendendo línguas.

FATOR XXII. DESEJO DO CONHECIMENTO DO INGLÊS COMO FALANTE NATIVO

- .63 1. Gostaria de saber inglês como se fosse um falante nativo.
- .31 31. Brasileiros são tão inteligentes quanto americanos ou ingleses.
- .35 85. Gostaria muito de conhecer uns americanos ou ingleses; seria bem interessante.

FATOR XXIII. "LEITURA"³

- .37 4. Saber muito bem inglês é importante para mim porque me permitirá conhecer outros povos e culturas.
- .62 34. Gostaria de poder ler uma porção de revistas e jornais em inglês se soubesse inglês o suficiente.
- .41 35. Prover boas traduções seria muito útil, pois evitaria a necessidade de estudar inglês.
- .36 84. É muito importante conhecer a fundo a própria língua.

FATOR XXIV. ESTUDO DE INGLÊS COMO PERDA DE TEMPO

- .33 20. Gosto do desafio de tentar entender inglês nos filmes com o som original.
- .36 28. Acredito que tenho capacidade para aprender inglês o suficiente para os meus objetivos.
- .72 29. Estudar inglês é uma perda de tempo.

FATOR XXV. IMPORTÂNCIA DE APRENDER INGLÊS

- .82 41. Aprender inglês é algo muito importante para mim.
- .33 65. Não me incomoda quando o professor de línguas corrige os meus erros, seja em sala de aula ou lição escrita. Afinal, todos cometem erros.

FATOR XXVI. OUVIR INGLÊS

- .70 8. Gostaria que o professor só falasse inglês durante a aula de inglês.
- .38 20. Gosto do desafio de tentar entender inglês nos filmes com o som original.

FATOR XXVII. INGLÊS COMO PARTE DA CULTURA GERAL

- .43 12. Com o pouco inglês que estudo, posso prever que só passarei de ano na base da pura sorte ou esperteza.
- .31 18. É melhor saber bem o português do que perder tempo estudando outra língua.
- .44 54. Saber inglês faz parte da cultura geral.
- .41 57. Falar mal inglês dá uma impressão ruim para os outros.

questionário que variam juntos para a amostra como um todo--i.e., uma avaliação alta em um tende a ser acompanhado por uma alta em

³ Por "leitura" não queremos indicar o processo de leitura em si, mas alguns aspectos relacionados à leitura, como nos itens indicados.

todos os outros itens do fator, e vice versa (ou uma alta em um com uma baixa em outro, no caso de correlações negativas). O gráfico dos itens em cada par de fatores mostra fatores bem definidos. As figuras 5.14 e 5.15 mostram gráficos típicos: todos se assemelham, com exceção dos gráficos dos fatores VI e XII e de VI e XV, mostrando que os fatores referentes a atitudes favoráveis à cultura brasileira e ao Brasil não se distinguem tão bem, e que não se pode separar aquelas das que estão relacionadas com certa auto-proteção ou sensações de inferioridade como brasileiro (veja a figura 5.16). Esta falta de definição sugere que os aspectos relativos à situação de ser brasileiro não foram bem desenvolvidos no questionário original. Vários itens deveriam ser acrescentados para conseguir revelar melhor os fatores subjacentes. Uma vez que a presente pesquisa pretendia apurar principalmente atitudes face ao estrangeiro e à sua língua e cultura, entretanto, não se preocupou muito com esta falha.

Uma das vantagens de se fazer uma análise fatorial é que esta permite a redução no número de variáveis necessárias para descrever a população (ou indivíduo). Dos 85 itens originais, pode-se ver que só 27 fatores precisam ser considerados. Para definir o perfil atitudinal dos sujeitos, então, foi possível utilizar menos medidas sem comprometer a representatividade.

Para fatores compostos de vários itens com bastante carga, foi feita uma seleção dos itens com maior carga. Alguns itens com alta carga em um fator têm, entretanto, uma carga razoável em

PLOT OF FACTOR PATTERN FOR FACTOR1 AND FACTOR5

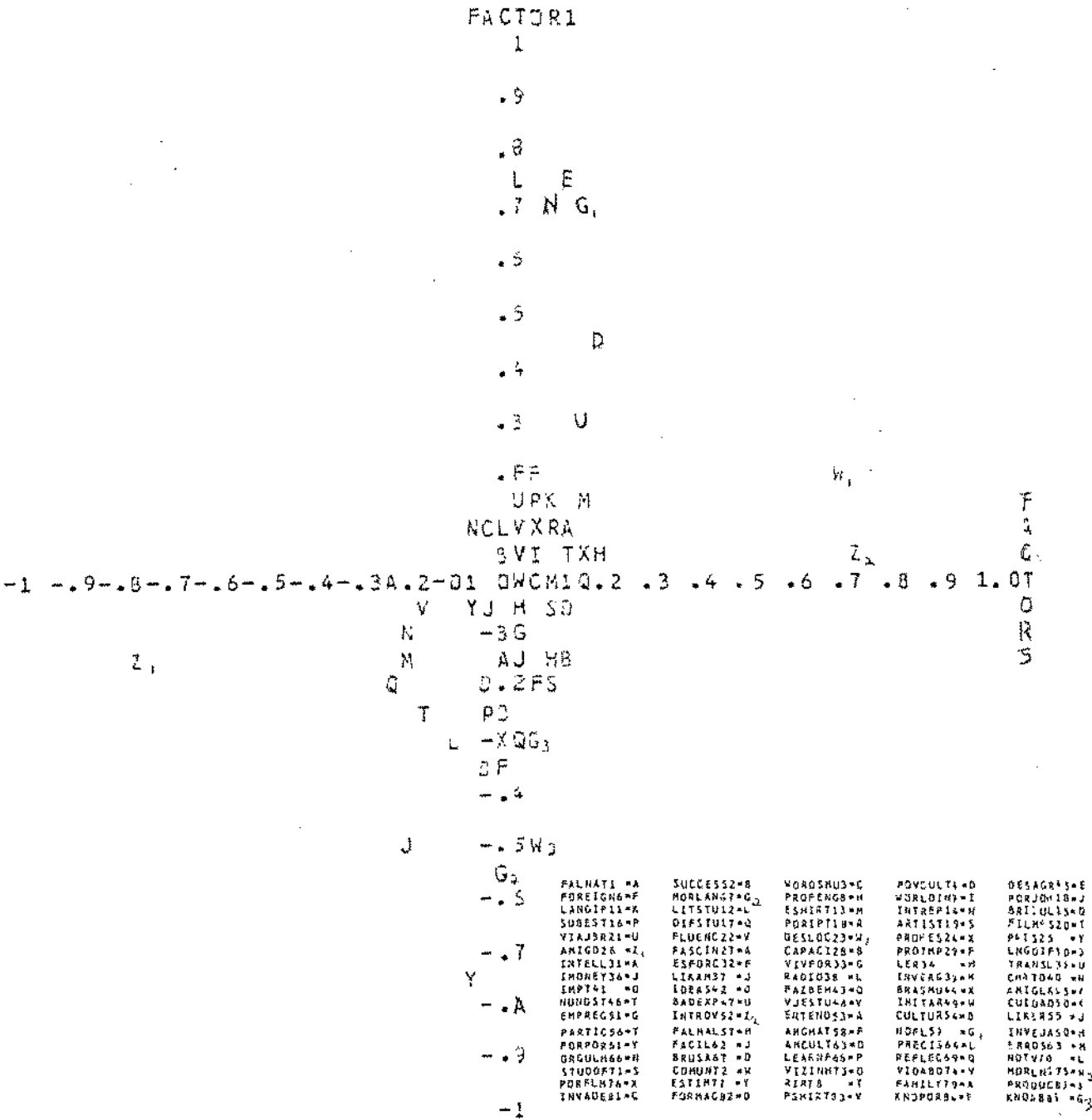
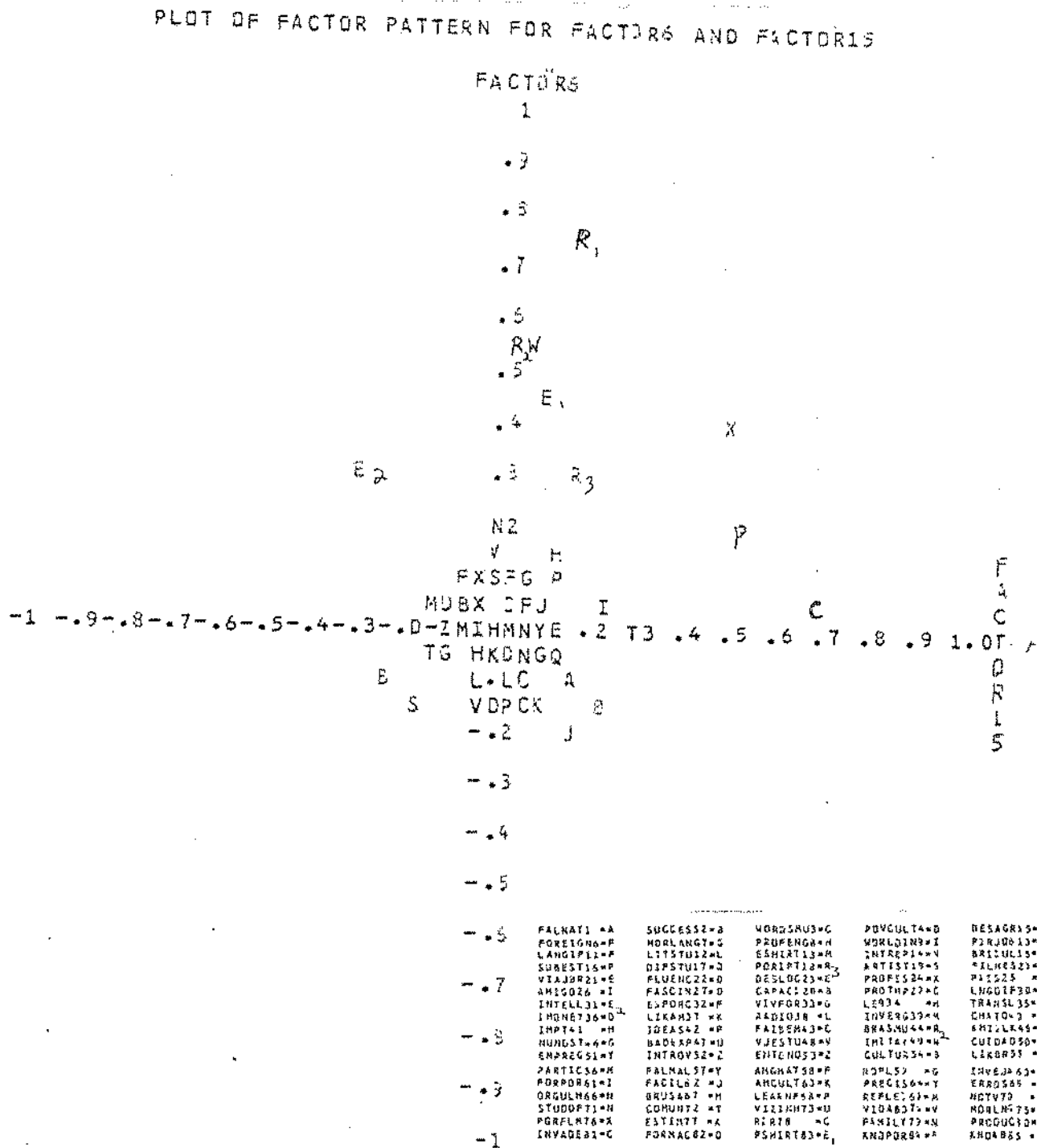


Figura 5.14 Gráfico típico mostrando definição dos fatores I e V

PLOT OF FACTOR PATTERN FOR FACTOR2 AND FACTOR6



Figura 5.15 Gráfico típico mostrando definição dos fatores II e VI



outro(s). Para a finalidade do perfil atitudinal a ser estabelecido, só os itens mais característicos foram usados. Quando vários itens do teste faziam parte do mesmo fator, todos com alta saturação e não constantes em outro fator, foi feita uma média dos escores. O valor positivo ou negativo de um item não influi na carga, mas uma média de valores positivos e negativos levaria a um problema sério na interpretação dos resultados. Por isso foi feita uma mudança arbitrária de símbolos para resultar em valores com um mesmo "signo" (todos com + ou com -) para o cálculo das médias.

Além disso, alguns dos fatores não tinham nenhum item que fosse único e com uma alta carga. Se nenhum item acusava uma carga acima de 0,6, foi arbitrariamente eliminado o fator, uma vez que parecia possível que o fator envolvido não se definia claramente com os itens usados. Assim, foram eliminados os fatores XI, XII e XXVII dos perfis atitudinais dos sujeitos. Quando pelo menos um item tinha uma alta carga, todos os itens com uma carga acima de aproximadamente 0,5 (e não compartilhados com outro fator) foram incluídos. Exceções feitas foram a seleção de só 5 itens para o Fator I (todos com carga acima de 0,72) e a definição do Fator XV, onde o Item 16 foi incluído na "média" com o Item 81, embora o primeiro também tivesse uma carga razoável (embora negativa) em outro fator.

Três fatores (XXI, XXII e XXIII) se representavam por itens únicos com uma carga só um pouco acima de 0,6. Mas nenhum outro item tinha uma alta carga para esses fatores e os outros

componentes também tinham uma carga razoável em outros fatores. Por isso foi decidido que tais resultados pelo menos sugeriam tendências, especialmente dado o fato de que este aspecto do estudo é meramente exploratório. Por outro lado, no caso desses fatores se destacarem muito nos resultados, deveriam ser explorados em mais profundidade em estudos futuros.

Fator I. Atitude face à Aprendizagem de Línguas

O primeiro fator identificado foi chamado de "Atitudes face à Aprendizagem de Línguas" em geral. Esse fator apresentava cargas negativas para atitudes positivas face à aprendizagem de línguas e cargas positivas para atitudes desfavoráveis. Dezesesseis itens tinham cargas de 0,3 ou mais neste fator.

- 5. Acho que aprender línguas estrangeiras é muito desagradável.
- 7. Gostaria de saber tantas línguas quanto possível.
- 27. Acho que aprender línguas é fascinante.
- *28. Acredito que tenho capacidade para aprender inglês o suficiente para os meus objetivos.
- *30. Acho que tenho mais dificuldades para aprender línguas do que a maioria das pessoas.
- *32. Vale a pena aprender inglês, mesmo que exija muito esforço.
- *38. Ouço com atenção e tento aprender todas as palavras quando toca uma música em inglês no rádio.
- 40. Acho inglês muito chato e pouco interessante.
- *47. Já tive algumas experiências desagradáveis aprendendo línguas.
- 59. Se pudesse escolher, jamais estudaria uma língua estrangeira.
- *62. Acho que tenho muita facilidade para aprender línguas.
- 64. Não gosto muito de ter que estudar línguas, mas faço porque preciso.

*69. Reflito muito sobre o que aprendi nas aulas de inglês.

75. Depois de aprender inglês, gostaria de aprender outra língua.

*77. Estudar inglês é uma atividade muito estimulante.

*85. Gostaria muito de conhecer uns americanos ou ingleses; seria bem interessante.

Para a determinação do perfil atitudinal dos alunos, só 5 itens (5, 27, 40, 59 e 64) foram incluídos no cálculo das médias, todos com uma carga acima de 0,7, e constantes apenas neste fator. Uma vez que uma carga alta e positiva nos números 5, 40, 59 e 64 se correlacionava com uma negativa no número 27, foi resolvido o conflito matematicamente para com o cálculo do perfil atitudinal individual face à aprendizagem de línguas. Os indivíduos que acham aprender línguas altamente fascinante e estimulante também tendem a expressar um desejo de estudar tantas quanto possíveis, acompanhado de uma facilidade expressa para tal aprendizagem, enquanto estes também tendem a não achar o estudo de línguas estrangeiras desagradável, nem chato e desinteressante. Para os indivíduos que acham a experiência de aprender uma língua estrangeira desagradável, com inglês em especial sendo chato e desinteressante, há uma tendência de ter passado por mais dificuldades em aprender línguas do que a maioria e tais indivíduos preferiam não ter que estudar línguas. Percebe-se que estes polos refletem duas realidades extremas, e os indivíduos cujas avaliações tendem a agrupar em um tendem a ser distantes do outro; uma pessoa com reações menos extremas em relação a um, também tende a reagir com menos força em relação ao outro.

Deve-se mencionar aqui que esses resultados não refletem o

padrão de fatores relatados no estudo de Dörnyei (1990) na Hungria. Esse estudo achou dois fatores distintos a partir dos mesmos itens, um relacionado com um interesse em línguas em geral e o outro com o processo de aprendizagem. No contexto brasileiro, entretanto, os dois fatores húngaros são incluídos num único fator brasileiro.

Nos itens não utilizados para a determinação do perfil atitudinal individual, observam-se dados para uma interpretação semelhante. O item 77 tinha uma alta carga (0,74), mas também apresentava uma carga razoável no fator III e foi eliminado de consideração para o perfil atitudinal. A interpretação desta carga em dois fatores pode residir no fato de que uma atividade fascinante também merece o emprego de esforço.

Os itens 7 e 75 tinham uma carga razoável unicamente neste fator, e essa carga era relativamente alta (0,53 e 0,52, respectivamente), mas esta carga não era tão alta quanto a dos itens incluídos no perfil. Esses itens mostram que as pessoas que gostam de aprender uma língua também tendem a querer aprender mais línguas. O item 62 também apresenta uma carga razoavelmente alta de -0,50, mas não só neste fator. A carga no fator VII mostra que uma falta de facilidade (pelo menos percebida) poderá refletir meramente padrões de perfeição demasiadamente exigentes, ou uma sensação de desconforto geral ao se expor publicamente na sala de aula.

Havia uma correlação baixa, mas significativa (carga 0,3 - 0,33) para os itens em relação à capacidade de aprender inglês

para objetivos individuais (-0,33), ao fato de que saber inglês vale o esforço envolvido (-0,36), que o indivíduo não enfrentou experiências desagradáveis na aprendizagem de línguas (0,31), que acha que conhecer americanos ou ingleses seria interessante (-0,31) e um investimento de tempo para reflexão sobre o que foi aprendido em aulas de língua (-0,31). Os itens que também tinham uma carga acima de 0,3 em outros fatores são indicados com um asterisco e serão discutidos individualmente.

O item 28 também tinha uma carga razoável no fator XXIV (Aprendizagem de inglês como perda de tempo), mas pode-se perceber como uma falta de habilidade poderia ser relacionada com um desgosto para com o estudo de línguas estrangeiras e também com uma falta de esforço, porque as pessoas geralmente não se esforçam com coisas de que não gostam.

O item 30 também se carrega no fator VII, relacionado com a vergonha ou o constrangimento em produzir uma língua estrangeira, o que poderá parcialmente ser devido a padrões superexigentes de perfeição. Mas percebe-se que uma pessoa que não sente dificuldades em aprender línguas tenderia a gostar delas, enquanto a mesma dificuldade poderia ser ligada a metas ou padrões superexigentes em relação ao que deveria ser aprendido.

O item 32 apresenta uma carga maior no fator XI (0,65), refletindo com isso a dedicação do esforço necessário e as vantagens de saber inglês.

O item 38 apresenta uma carga razoável no fator III, mas em nenhum dos dois fatores essa carga é muito alta. Prestar atenção

às palavras de músicas reflete um certo esforço (III), mas o esforço não seria exercido sem um interesse de algum tipo na aprendizagem da língua (I).

O item 47 se carrega em 4 fatores diferentes, mas nenhuma das cargas é muito alta. Ter enfrentado experiências desagradáveis ao aprender línguas no passado pode ser ligado a um desgosto para línguas (I), uma falta de interesse em estrangeiros (XX), e em dar um valor maior à língua portuguesa para fins profissionais (XXI) (possivelmente através de "wishful thinking" (pensamento de desejo)), enquanto uma falta de tais experiências levaria ao sentimento da utilidade de tal língua para acesso à informação (XVII).

O item 69 tem uma certa carga no fator III, relativo ao esforço envolvido na aprendizagem de línguas. Uma reflexão sobre o que se aprendeu mostra a dedicação de esforço, mas esse esforço poderá ser exercido com vontade por causa de associações agradáveis na aprendizagem da língua ou não.

O item 85 apresenta uma carga acima de 0,3 em 4 fatores, embora nenhuma seja alta. Um interesse em conhecer americanos e ingleses poderia refletir um interesse em línguas (I), um interesse no povo americano e inglês e as suas culturas (II), ou um desejo de saber a língua inglesa como um falante nativo (XXII), embora uma falta de tal interesse possa refletir uma falta de interesse geral em estrangeiros (XX).

Fator II. Visão de Americanos e Ingleses e as suas Culturas

Pessoas com escores mais altos no fator II expressaram a sensação de maior atração por falantes nativos de inglês e suas respectivas culturas do que os com escores mais baixos, enquanto indivíduos com escores muito baixos tendem a ter sentimentos negativos face a tais falantes, embora as razões para tal rejeição não fiquem claras com as informações disponíveis. Seis itens apresentaram uma carga de 0,3 ou mais neste fator:

- 15. A cultura britânica tem um papel vital no mundo de hoje.
- 37. Quanto mais eu conheço sobre os americanos, mais eu gosto deles.
- 55. Quanto mais eu conheço sobre os ingleses, mais eu gosto deles.
- 63. A cultura americana tem um papel fundamental no mundo atualmente.
- 67. A Inglaterra e os Estados Unidos são alguns dos países mais interessantes do mundo.
- *85. Gostaria muito de conhecer uns americanos ou ingleses; seria bem interessante.

Cinco destes itens se carregavam só neste fator e com uma alta carga, os quatro mais fortes relacionados com a vitalidade das culturas americanas e inglesas e a admiração por tais povos (0,63-0,73). O quinto (67; carga 0,63) apura interesse em países de fala inglesa. Só o último item também apresentou uma carga acima de 0,3 em outro fator (e esse em 3 fatores distintos, embora nenhum com uma carga acima de 0,36). O interesse em conhecer americanos e ingleses também se carregou num nível acima de 0,3 nos fatores I (prazer em aprendizagem de línguas), XX (falta de interesse em estrangeiros) e XXII (desejo de saber a língua como um falante nativo). As pessoas que desejam conhecer estrangeiros tendem a se interessar pela língua desses indivíduos

e também em querer sabê-la bem; além disso, tendem a sentir interesse em estrangeiros, caso contrário, não manifestariam interesse em conhecê-los.

Este fator também apresentou uma alta carga no estudo húngaro, mas alguns dos itens que foram importantes naquele estudo se associam com fatores e interpretações diferentes dentro da realidade brasileira. Os dois estudos encontraram uma tendência forte para atitudes muito favoráveis a se gostar de americanos e ingleses a serem ligadas a opiniões positivas face à importância de suas culturas e a um interesse nos respectivos países; um item adicional que não constou no estudo húngaro mostrou a ligação desses elementos a um interesse fraco em conhecer os americanos e ingleses. Entretanto, um dos itens do estudo na Hungria resultou em interpretação diferente aqui: o sobre a nacionalidade dos artistas favoritos. No presente estudo, esse item se agrupou com itens totalmente diferentes, refletindo o fato de que um interesse em artistas não reflete uma valorização da cultura estrangeira para brasileiros.

Fator III: Esforço para com a Aprendizagem

Este fator incorpora itens que foram formulados para apurar a importância de aspectos motivacionais identificados em estudos no Canadá. Os seguintes itens atingiram uma carga acima de 0,3:

- 20. Gosto do desafio de tentar entender inglês nos filmes com o som original.
- 38. Ouço com atenção e tento aprender todas as palavras quando toca uma música em inglês no rádio.
- 43. Geralmente consigo fazer bem o que me proponho.

- 50. Procuro fazer as lições de inglês com cuidado para não errar, nem pular nada.
- 56. Participo ao máximo nas aulas de inglês.
- 69. Reflito muito sobre o que aprendi nas aulas de inglês.
- 73. Se tivesse vizinhos que falassem inglês, procuraria falar inglês com eles.
- 77. Estudar inglês é uma atividade muito estimulante.

Três desses itens foram usados para a determinação do perfil atitudinal: 50, 56 e 69. Todos tinham uma carga acima de 0,5, embora o que apresentava a carga maior também acusasse uma carga acima de 0,3 para um outro fator (69, saturação 0,72, com carga de -0,31 no Fator I). Vários outros itens, além destes (passar tempo pensando sobre o que aprendeu, ter cuidado na confecção das tarefas de casa e participar ao máximo nas aulas de inglês), também se relacionaram com o esforço exigido na aprendizagem.

Os indivíduos que indicaram uma concordância forte com estes itens aparentemente são pessoas que se sentem desafiadas em relação à aprendizagem de uma língua e se prontificam a exercer esforço para melhorar, aproveitando de todas as oportunidades existentes, independentemente de dificuldades encontradas. No final das contas, tendem a encontrar sucesso em todas as suas atividades, e língua não é prevista para ser uma exceção.

Vários fatores que apresentam uma carga relativamente alta em esforço também têm uma carga razoável em outros fatores, mas isso era de se esperar, uma vez que esforço exercido para aprendizagem é diferente das razões para o investimento de tal esforço. Três dos quatro itens que se carregaram acima de 0,3 em outros fatores também o fizeram no fator I, que se relaciona com

gosto por línguas estrangeiras; o quarto se carrega em dois fatores (XXIV e XXVI), o primeiro relacionado com uma falta de interesse em empregar esforço (para compreender uma trilha sonora em inglês) e o segundo ligado a um desejo positivo de ouvir a trilha sonora original de um filme.

Fator IV: Contato com o Resto do Mundo

Este fator incorpora itens que lidam com o desejo de passar tempo no exterior, ter acesso a tendências internacionais atuais e poder viajar para negócios e estudos. O fato de que viajar internacionalmente se correlaciona com os outros fatores contrasta com os resultados do estudo de Dörnyei, entretanto, uma vez que para este apareceu como um fator avulso ("singleton factor"). Cargas menores foram achadas para o valor do inglês para se estabelecer uma reputação ou fama internacional e o desejo de estrangeiros no Brasil falarem português:

14. Para mim é importante alcançar domínio do inglês porque ele é indispensável para se chegar a ter uma reputação internacional.
33. Estou aprendendo inglês porque gostaria de viver fora por algum tempo.
42. Para mim é importante saber muito bem o inglês pois me permite ter acesso às correntes intelectuais internacionais.
48. Se falasse inglês, poderia conseguir viajar para estudos ou negócios.
61. Acho que quando estrangeiros vêm para o Brasil deveriam aprender a falar português.

Uma concordância expressa em relação a esses itens sugere um indivíduo que se interessa em contatos diretos com o mundo de fala inglesa (em contraste com uma mera sensação de atração ou

admiração)--tais indivíduos esperam poder passar uma temporada no exterior e saber o que se passa lá. Tal contato internacional pode ser ligado a ambições para ter uma certa fama internacional, o que é percebido como possível só através de um domínio de inglês. A saturação mínima em relação ao desejo de que estrangeiros no Brasil falem português poderá refletir um sentimento básico de igualdade para com os outros--o indivíduo está disposto a ir de encontro ao outro, mas espera algum tipo de colaboração em retorno.

Só um dos itens com uma carga acima de 0,3 nesse fator também revela uma carga razoável em outro: a opinião de que estrangeiros no Brasil deveriam aprender português. Esse item tem entretanto uma carga muito mais alta no fator XII, que é a expressão de apoio para o Brasil e a sua importância, mas a carga razoável aqui provavelmente reflete o desejo de que os estrangeiros também colaborassem na facilitação de contatos, pelo menos aqui no Brasil.

Fator V: "Anomia"

"Anomia" é um conceito sócio-psicológico que se refere a uma sensação de isolamento social que é sentido por alguns indivíduos. Este fator incorpora itens não ligados diretamente ao estudo de línguas e à aprendizagem, mas tem sido citado como uma das causas do fracasso de certos indivíduos em se aculturar numa cultura de segunda língua (Schumann, 1976). Os três itens projetados para avaliar esse conceito apresentaram mesmo uma alta

carga no fator:

- 23. É freqüente eu me sentir deslocado(a) e estranho(a) nos lugares aonde vou.
- 26. Faço amigos(as) com facilidade e tenho muitas relações sociais.
- 52. Tendo a ser introvertido(a) e tímido(a).

Os indivíduos que concordam fortemente com esses itens (e discordam com 26) provavelmente seriam o tipo de pessoa que se mantém relativamente isolada socialmente, com poucos amigos e pouco contato com outros--os "social loners" (socialmente solitários). Como a língua é basicamente uma atividade social, os indivíduos que não se envolvem em contatos sociais poderão ter menos interesse em dominá-la. Dentro da teoria intergrupar, os indivíduos que sentem "anomia" tenderiam a se identificar com poucas categorias sociais, tendo por isso identidades sociais inadequadas, o que inibiria a aquisição de uma língua estrangeira.

Todos os itens do fator têm uma carga relativamente alta, e nenhum apresenta uma carga razoável em outro. Isso mostra que expressam claramente um fator definido que é independente dos outros investigados. Este fato não é surpreendente, entretanto, dada a natureza única e sócio-psicológica dos itens envolvidos.

Fator VI: Atitudes Positivas face à Cultura Brasileira

Embora nenhum dos outros estudos para avaliação de atitudes face a uma segunda língua ou língua estrangeira tenha considerado a visão dos sujeitos face à sua própria identidade e cultura, parece-nos que isso poderia ser relevante. Poder-se-ia supor que

os indivíduos com uma ligação forte a respeito da própria cultura poderiam sentir-se mais livres para se identificar com uma outra cultura. Gardner (1985) sugere que expressões de motivação integrativa só foram apuradas para indivíduos de uma língua dominante face à aprendizagem de uma língua minoritária (Canadenses falantes de inglês em relação à aprendizagem de francês). O português pode ser visto como uma língua minoritária num mundo dominado pelo inglês (Busnardo, El-Dash e Pacheco, op. cit.; Busnardo e El-Dash, no prelo). É possível que uma identificação forte e positiva com a própria cultura possa aumentar a possibilidade de uma identificação positiva com a cultura estrangeira. O item com uma carga maior neste fator foi o que afirmou que a televisão não deveria passar tantos filmes estrangeiros, mas dois outros tinham uma carga acima de 0,55: um desejo de mais música brasileira no rádio e uma irritação com brasileiros que supervalorizam e tentam imitar os estrangeiros. Os itens relevantes são os seguintes:

18. É melhor saber bem o português do que perder tempo estudando outra língua.
31. Brasileiros são tão inteligentes quanto americanos ou ingleses.
44. Seria melhor se tocasse mais música brasileira no rádio.
49. Irrita-me que os brasileiros vivam querendo imitar os americanos e achando melhor tudo que é estrangeiro.
70. Acho que não deveriam passar tantos filmes estrangeiros na TV.
76. Se temos que assistir filmes estrangeiros, o mínimo que se pode fazer é apresentá-los falados em português.
83. Prefiro vestir camisetas com escritos em português.

Cinco dos sete itens com uma carga acima de 0,3 neste fator também acusam uma carga razoável em outros fatores: três no fator XII, refletindo apoio para o Brasil (obviamente ligado à cultura brasileira) e dois no Fator XV, ligado a sentimentos de inferioridade e auto-proteção (uma afirmação da opinião de que os brasileiros não são tão inteligentes quanto os americanos e ingleses) e também de que se tem que passar filmes estrangeiros, que pelo menos estes deveriam ter uma trilha sonora em português. O outro item com uma carga acima de 0,3 em dois fatores foi o item 18, que reflete a importância de português como assunto que merece o investimento de esforço para aprender, ou em defesa da cultura brasileira (VI) ou meramente porque é percebido como algo importante.

Fator VII: Constrangimento e Vergonha; Desejo de Perfeição

Este fator parece ser o oposto do seguinte e reflete sentimentos relacionados com a importância de perfeição no uso de línguas e aprendizagem, levando a sentimentos de vergonha e medo de se mostrar ridículo ao se falhar em atingir a perfeição desejada na produção da língua estrangeira. O fato de que tais indivíduos tendem a sentir que falar inglês mal leva a uma impressão ruim também indica a importância da idéia do desejo de perfeição ligado a este fator. Os itens que acusaram uma carga acima de 0,3 nesse fator são os seguintes:

- 30. Acho que tenho mais dificuldades para aprender línguas do que a maioria das pessoas.
- 39. Fico envergonhado(a) se tiver que falar inglês durante a aula.

- 57. Falar mal inglês dá uma impressão ruim para os outros.
- 62. Acho que tenho muita facilidade para aprender línguas.
- 78. Receio que ririam de mim se eu falasse inglês.

Uma concordância forte com esses itens sugere indivíduos que sentem que a língua deveria ser falada corretamente, mas como aprendizes da língua, eles mesmos ainda não atingiram tal perfeição. É vergonhoso falar incorretamente, e fazer isso os deixa numa posição vulnerável em relação aos colegas de classe, que talvez rissem dos esforços sem êxito, especialmente dado o fato que o indivíduo envolvido sente uma certa dificuldade em aprender línguas (embora possa talvez ser um indício de padrões extremamente elevados de perfeição).

Fator VIII: Falta de Importância de Perfeição na Língua Estrangeira

Este fator, como já dito, indica o oposto do anterior. Os itens com uma carga acima de 0,3 nesse fator implicam todos no fato de que perfeição em aprender uma língua não é essencial:

- 22. Não faz mal se cometer erros numa língua estrangeira. O que importa é ser fluente.
- 46. Não me preocupo em entender tudo na aula de inglês.
- 53. Só se deve preocupar com a pronúncia numa língua estrangeira até o suficiente para se fazer entender.
- 72. Não acho que seja importante saber falar muito bem uma língua estrangeira. O que importa é conseguir se comunicar.

Escore alto nesses itens indicam uma crença na importância da fluência sem preocupação com erros, uma pronúncia suficiente só

para ser entendido, comunicação sem preocupação em falar bem e uma falta de preocupação em compreender tudo que se passa na sala de aula.

Só um desses itens acusa uma carga significativa em outro fator: o item 46 mostra uma carga mínima aqui porque não se pode esperar que uma pessoa que não sente necessidade de perfeição se preocupe em entender tudo que se passa na sala de aula, mas a mesma atitude poderia também ser um reflexo da falta de interesse em estrangeiros e na língua estrangeira (XX).

Fator IX: Benefícios Pragmáticos Diretos através do Inglês

Só dois itens tiveram uma carga acima de 0,3 neste fator, ambos com uma carga muito alta e só neste fator. Por isso foram ambos incluídos no perfil atitudinal:

- 36. A proficiência no inglês me traria benefícios financeiros.
- 51. Se eu falasse inglês, poderia ter um emprego mais interessante.

Fator X: Atração

Certos aspectos do modo de vida americano de vida tal como música "pop" moderna e camisetas escritas em inglês fazem parte integrante da realidade corriqueira brasileira hoje em dia. Eles exercem uma certa atração em certos indivíduos, embora a influência varie de uma pessoa para outra. Essa atração resultou num fator definido com os seguintes componentes:

- 2. Aprender línguas costuma me dar uma sensação de sucesso.
- 3. Conhecer a letra das músicas atuais é uma forma de me destacar entre os meus amigos.

13. É chique usar camiseta com escritos em língua estrangeira.

57. Falar mal inglês dá uma impressão ruim para os outros.

Só um desses itens também apresenta uma carga razoável em outro fator. O item 57, que tem uma carga limitada nesse fator, também apresenta uma carga razoável em dois outros fatores, VII e XXVII. O item contribuiu com uma carga em vários fatores porque envolve vários aspectos. Uma pessoa que é atraída pelo que é estrangeiro provavelmente não quer dar uma impressão má de si; a sensação de dar uma impressão ruim ao falar mal se reflete na vergonha de ter que se expor na sala de aula de línguas. O terceiro fator (XXVII), ligado à importância do inglês como parte da cultura geral mundial, não se caracterizou por uma carga alta em nenhum item não compartilhado e não foi incluído no perfil atitudinal.

Fator XI: Importância de Saber Inglês

Esse fator, que se constituiu dos itens abaixo, não se incluiu no perfil atitudinal, já que nenhum item obteve uma carga muita alta, e a carga maior (para a importância de aprender inglês apesar das dificuldades) também apresentou uma carga razoável em outro fator.

32. Vale a pena aprender inglês, mesmo que exija muito esforço.

68. Se tivesse que viver fora por algum tempo, faria um grande esforço para aprender a língua do lugar, mesmo que pudesse me comunicar em português.

82. Haveria uma grave lacuna na minha formação se não pudesse aprender inglês.

Esse fator enfatiza basicamente o esforço necessário para

aprender inglês, ou visto como valendo a pena (32), ou como meta valiosa para os que vivem no exterior (68). Os resultados desses dois itens se relacionam com a idéia de que aprender inglês faz parte de uma formação geral (82).

Fator XII: Pró-Brasil

Sete itens tiveram uma carga acima de 0,3 nesse fator, mas só dois não apresentaram carga acima desse nível também em outro fator. Além disso, a carga não era muito alta. Três desses fatores também tinham uma carga razoável no fator VI, sugerindo uma ligação entre essas idéias de apoio ao país e as que apoiam a cultura brasileira. Devido à falta de uma definição boa e dado o fato dos sentimentos dos sujeitos face ao seu próprio país não necessariamente serem relevantes para o seu desempenho em inglês, esse fator não foi incluído no perfil atitudinal dos sujeitos.

21. O Brasil é um país fascinante e eu prefiro conhecê-lo melhor do que viajar para o exterior.
31. Brasileiros são tão inteligentes quanto americanos ou ingleses.
44. Seria melhor se tocasse mais música brasileira no rádio.
61. Acho que quando estrangeiros vêm para o Brasil deveriam aprender a falar português.
66. Sinto muito orgulho de ser brasileiro.
83. Prefiro vestir camisetas com escritos em português.
84. É muito importante conhecer a fundo a própria língua.

Fator XIII: Dificuldades na Escola

Esse fator reflete as respostas para três dos itens do questionário original:

- 12. Com o pouco inglês que estudo, posso prever que só passarei de ano na base da pura sorte ou esperteza.
- 17. Tenho tido muitas dificuldades com estudos na escola.
- 71. Aprender línguas é difícil mas também tenho problemas com outras matérias.

Só um dos itens do fator também tem uma carga razoável em outro fator. O item 12, refletindo uma falta total de esforço em relação à aprendizagem de língua também faz parte do fator XXVII, embora este (relacionado com o papel do inglês como parte da cultura geral) não tenha sido analisado devido à falta de definição da composição e interpretação.

Fator XIV: Opinião de Amigos e Colegas

Esse fator foi composto de três itens:

- 24. Pessoas de destaque na minha profissão falam pelo menos um nível médio de inglês.
- 45. A maioria dos meus amigos acha importante saber inglês.
- 58. A maioria dos meus amigos detesta inglês.

O item 24 (uma opinião positiva sobre o nível de inglês dos colegas de profissão) apresenta uma carga alta em outro fator (Fator XVIII), mas é fácil compreender como as opiniões de colegas e amigos são de alguma maneira ligadas, porque muitas vezes colegas se tornam amigos, e as amizades que se mantêm muitas vezes compartilham interesses profissionais semelhantes.

Fator XV: Auto-proteção (Brasileiros não iguais aos Estrangeiros)

Este fator reflete atitudes protetivas face ao indivíduo como brasileiro, e ao mesmo tempo pode revelar indícios de um complexo de inferioridade em relação aos estrangeiros. Quatro itens definem o fator, embora dois também apresentem uma carga razoável em outro fator. Embora o item 16 tenha uma carga razoavelmente alta nesse fator, também apresenta uma carga (embora negativa) no fator XVII (acesso à informação). Entretanto, esse item e o 81 participaram na média para o perfil atitudinal. Os itens com cargas razoáveis no fator são os seguintes:

- 16. Obrigar um brasileiro a aprender inglês é uma forma de subestimar a cultura nacional.
- 31. Brasileiros são tão inteligentes quanto americanos ou ingleses.
- 76. Se temos que assistir filmes estrangeiros, o mínimo que se pode fazer é apresentá-los falados em português.
- 81. Os estrangeiros estão "invadindo" o país e tirando os empregos dos brasileiros.

Apesar de o item 31 apresentar uma carga negativa nesse fator, indicando uma sensação de desigualdade entre brasileiros e estrangeiros, o item contribuiu com uma carga positiva (embora mínima) em vários fatores: fatores VI e XII, sugerindo que a pessoa que apóia a cultura brasileira e o país tende a se avaliar igual aos outros e também fator XXII, mostrando que pessoas que se abrem para a possibilidade de aprender muito bem o inglês sentem-se confiantes de sua igualdade intrínseca para com os estrangeiros, de alguma maneira revelando a sensação de que

forçar a aprendizagem de inglês não subestima a cultura, mas é questão de auto-afirmação como brasileiro.

O item 76 apresenta uma carga razoável no fator VI de apoio à cultura brasileira, enquanto o item 16 a apresenta no fator VII, onde a carga negativa sugere um certo receio em relação à necessidade da aprendizagem de inglês, embora isso não atrapalhe, em relação a ter acesso a informações mundiais, ou pelo menos que usar inglês para ter acesso a informações não diminui o valor da própria cultura brasileira.

Fator XVI: Deslumbramento pelo Estrangeiro

Este fator consiste de três itens, sugerindo uma sensação de deslumbramento ou inveja face aos artistas americanos, o modo de vida (pelo menos imaginado) e aos produtos presumivelmente melhores de fora:

19. A maioria dos meus artistas preferidos (como atores ou músicos/cantores) são ingleses ou americanos.
60. A imagem da vida americana mostrada nos filmes desperta inveja nos brasileiros.
80. Os produtos estrangeiros geralmente são melhores e mais duráveis.

Nenhum desses itens tem uma carga alta em outro fator, embora só os dois últimos, com carga acima de 0,6, tenham sido usados para o cálculo do perfil atitudinal dos sujeitos. Em contraste com o estudo do Dörnyei, a admiração pelos artistas estrangeiros no Brasil é mais ligada a este deslumbramento pelo "way of life" (moda de vida) dos povos de fala inglesa do que pela atração pela cultura "pop".

Fator XVII: Acesso a Informações

Este fator resultou de cargas razoáveis em três itens:

9. Se souber ler bem o inglês, terei acesso às informações mais recentes no mundo.
16. Obrigar um brasileiro a aprender inglês é uma forma de subestimar a cultura nacional.
47. Já tive algumas experiências desagradáveis aprendendo línguas.

Só o primeiro desses tinha uma carga alta (0,72). Além disso, os outros tinham uma carga razoável (em torno de 0,35) em outros fatores, como já discutido acima. Esses três itens definem um indivíduo que dá valor à língua inglesa como instrumento para providenciar acesso às informações mais recentes sobre o que está acontecendo no mundo sem sentir que isso reflete negativamente na sua identidade como brasileiro. Não enfrentou, entretanto, experiências desagradáveis ao aprender uma língua estrangeira. Para o perfil atitudinal, só o primeiro item, que apresenta uma carga alta, foi considerado.

Fator XVIII: Influência da Família

Este fator resultou da carga razoável em três itens:

24. Pessoas de destaque na minha profissão falam pelo menos um nível médio de inglês.
25. Meus pais acham que é importante que eu aprenda inglês.
79. Todos na minha família aprenderam (ou pretendem aprender) inglês.

Dois desses itens têm uma carga alta (Itens 25 e 79), apesar de o outro sobre exigências profissionais mal alcançar uma carga de 0,3. Esses itens definem um indivíduo cujos pais enfatizam a importância de aprender inglês (0,74) e cujos parentes ou estudaram ou pretendem estudá-lo (0,59). O outro

item sugere uma pressão profissional para domínio do inglês. Esse item tem uma carga um pouco maior no fator XIV (opinião de amigos face ao inglês), provavelmente porque colegas de profissão tendem a ser também amigos, mas exigências profissionais são semelhantes a exigências ou expectativas familiares em refletir a opinião de outros indivíduos respeitados.

Fator XIX: Importância de outras Matérias

Este fator é o resultado de uma carga razoável em três fatores:

11. Outras matérias são mais importantes do que línguas estrangeiras.
18. É melhor saber bem o português do que perder tempo estudando outra língua.
35. Prover boas traduções seria muito útil, pois evitaria a necessidade de estudar inglês.

Esses itens traçam o perfil de um indivíduo que não valoriza o estudo de línguas estrangeiras, achando melhor investir tempo no estudo de português e no fornecimento de traduções para evitar eventuais necessidades. Só o primeiro (Item 11) apresenta uma carga acima de 0,35, enquanto os outros dois (Itens 18 e 35) apresentam uma carga relativamente baixa, além de apresentarem uma carga razoável em outros fatores. O item 18 apresenta uma carga razoável em dois outros fatores, um relacionado com um apoio da cultura brasileira (Fator VI) e o outro no fator XXVII, rejeitando a idéia de inglês como parte da cultura geral. A utilidade de traduções para evitar a necessidade de aprender inglês (Item 35) também pode ser vista sob dois aspectos, um que outras matérias são mais importantes do

que inglês e por isso seria uma vantagem poder evitar a necessidade de aprender inglês, e o outro que se for necessária leitura (XXIII), uma boa tradução seria útil.

Fator XX: Falta de Interesse em Estrangeiros

Quatro itens apresentaram uma carga razoável nesse fator, embora só o item 6 num nível bom (0,71).

- 6. Não sinto interesse nenhum em conhecer estrangeiros.
- 46. Não me preocupo em entender tudo na aula de inglês.
- 47. Já tive algumas experiências desagradáveis aprendendo línguas.
- 85. Gostaria muito de conhecer uns americanos ou ingleses; seria bem interessante.

Os outros três itens também revelaram uma carga razoável em outros fatores, embora não muito alta. A falta de preocupação para com o que se passa na sala de aula de inglês (Item 46) pode refletir uma falta de interesse (Fator XX), como também uma falta de preocupação com perfeição (Fator XIII). E os itens 47 e 85 apresentam uma carga razoável, embora não muito alta, em 3 outros fatores. Experiências desagradáveis em aprender uma língua estrangeira (Item 47), como também uma falta geral de interesse em conhecer americanos e ingleses (Item 85) podem refletir uma falta de interesse em estrangeiros, assim como uma falta geral de interesse em línguas estrangeiras. Experiências desagradáveis também estão ligadas a uma opinião do valor de saber bem português para finalidades profissionais e negativamente ligadas ao acesso a informação (porque uma falta de experiência desagradável com aprendizagem pode deixar um indivíduo aberto às

vantagens do uso de uma língua estrangeira para acessar informações), embora um desejo positivo de conhecer americanos e ingleses também possa ser ligado à valorização de línguas estrangeiras, assim como opiniões favoráveis face à cultura americana e inglesa e um desejo de saber bem inglês como um falante nativo.

Fator XXI: Valor de Português para Fins Profissionais

Este fator consiste em cargas razoáveis em dois itens:

10. Saber bem português poderia me ajudar a conseguir um emprego melhor.
47. Já tive experiências desagradáveis aprendendo línguas.

Não é de se surpreender que atitudes face ao português para fins profissionais constituam um fator distinto. Na realidade, à primeira vista tais sentimentos parecem relativamente irrelevantes quanto ao estudo de línguas, mas poderia ter sido possível que alguns indivíduos valorizassem não só inglês mas também português para fins empregatícios enquanto outros poderiam sentir a língua como irrelevante. Entretanto, os resultados revelaram um fator independente para sensações relativas à utilidade da língua materna para fins profissionais. Este fator não foi investigado em detalhe, entretanto, e só o primeiro item (Item 10) apresenta uma carga alta (0,62); a ligação entre experiências desagradáveis e a valorização do português para fins profissionais pode ser vista como fortuita--se aprender uma língua estrangeira é desagradável, deve ser evitado. Mas para poder fazer isso e a língua estrangeira ser relegada à

desnecessidade, o português tem que ser suficiente. Por isso, a afirmação de opiniões favoráveis relativas ao valor de português para fins profissionais pode refletir um certo grau de "wishful thinking" para alguns indivíduos. Como já mencionado, a existência de experiências desagradáveis na aprendizagem de línguas também apresentou uma carga acima de 0,3 nos fatores I, XVII e XX.

Fator XXII: Desejo de Saber Inglês como Falante Nativo

Este fator é delineado pelas respostas em três itens:

1. Gostaria de saber inglês como se fosse um falante nativo.
31. Brasileiros são tão inteligentes quanto americanos ou ingleses.
85. Gostaria muito de conhecer uns americanos ou ingleses; seria bem interessante.

O item 1 apresenta uma carga alta no fator (0,63), que só tem uma carga razoável nesse, embora ambos os outros apresentem uma carga mínima neste fator, além de uma carga razoável em outros fatores (0,31 e -0,35 para os itens 31 e 85, respectivamente). O fato de desejar atingir um conhecimento do inglês igual ao do FN, entretanto, não define a questão de qual variedade de inglês está sendo levada como meta.

Fator XXIII: "Leitura"

Este fator é formado através das respostas em 4 itens, mas só um tem uma carga alta (Item 34: carga 0,62).

4. Saber muito bem inglês é importante para mim porque me permitirá conhecer outros povos e culturas.
34. Gostaria de poder ler uma porção de revistas e jornais em inglês se soubesse inglês o

suficiente.

35. Prover boas traduções seria muito útil, pois evitaria a necessidade de estudar inglês.

84. É muito importante conhecer a fundo a própria língua.

Embora o item 4 tenha uma carga razoável só neste fator, a sua importância é marginal (carga de só 0,37), uma vez que conhecer outras pessoas e culturas é apenas uma pequena parte do que se torna disponível através da leitura de revistas e jornais em geral. Por essa razão, o perfil atitudinal considera só as respostas para o item 34. Os outros dois itens também têm uma carga razoável em outros fatores. O valor de traduções é ligado à leitura, mas também se relaciona com a importância maior de outras matérias, enquanto a importância de saber bem português é ligada à leitura e também é uma defesa de sua própria identidade brasileira.

Fator XXIV: Estudo de inglês como perda de tempo

Este fator é composto das respostas para 3 itens:

20. Gosto do desafio de tentar entender inglês nos filmes com o som original.

28. Acredito que tenho capacidade para aprender inglês o suficiente para os meus objetivos.

29. Estudar inglês é perda de tempo.

Só o item 29 tem uma carga alta (0,72) e foi usado para estabelecer o perfil atitudinal dos sujeitos. Ambos os outros tinham uma carga menor e também apresentavam uma carga razoável em outro fator. Entretanto, nenhuma carga envolvendo os itens 20 e 28 alcançou uma carga de 0,4.

Ouvir a trilha sonora original de filmes (Item 20) exige

bastante esforço (Fator II), além de ser uma oportunidade de ouvir inglês (XXVI); a carga negativa aponta a falta de desejo em exercer esforço em aprender inglês, porque isso seria uma perda de tempo. Uma sensação de falta de habilidade suficiente (Item 28) poderá ser associada a uma falta de interesse em aprender línguas. Se uma pessoa não tem habilidade para fazer alguma coisa, ela também tende a não se entusiasmar muito sobre a atividade.

Fator XXV: Importância de Aprender Inglês

Este fator consiste em apenas dois itens, e o item 65 tem uma carga de apenas -0,33. O outro (Item 41), entretanto, tem uma carga muito alta (0,82).

41. Aprender inglês é algo muito importante para mim.

65. Não me incomoda quando o professor de línguas corrige os meus erros, seja em sala de aula ou lição escrita. Afinal, todos cometem erros.

Nenhum dos itens tem uma carga acima de 0,3 em outro fator, o que sugere que os sujeitos que acham inglês de grande valor pessoal estão preocupados em não errar.

Fator XXVI. Ouvir Inglês

Esse fator consiste nas respostas a dois itens:

8. Gostaria que o professor só falasse inglês durante a aula de inglês.

20. Gosto do desafio de tentar entender inglês nos filmes com o som original.

O item 8 apresenta uma carga alta (0,70), e exclusiva para este fator, embora o item 20 apresente uma carga razoável em mais

dois fatores. Ouvir a trilha sonora de filmes em inglês envolve ouvir inglês, mas também envolve bastante esforço, o que poderia ser visto de uma maneira tanto positiva (III) como negativa (XXIV). Por isso, só as respostas para o item 8 foram usadas para traçar o perfil atitudinal.

Fator XXVII: Inglês como Parte da Cultura Geral

Este fator consiste nas respostas a 4 itens no questionário:

- 12. Com o pouco inglês que estudo, posso prever que só passarei de ano na base da pura sorte ou esperteza.
- 18. É melhor saber bem o português do que perder tempo estudando outra língua.
- 54. Saber inglês faz parte da cultura geral.
- 57. Falar mal inglês dá uma impressão ruim para os outros.

Nenhum dos itens tem uma carga muito alta, e três também apresentam uma carga razoável em outro fator. O fator parece sugerir a universalidade de inglês como parte da cultura geral, que deveria ser bem falado para evitar más impressões sobre não ser culto e por isso exige o investimento de tempo e esforço em aprendizagem, especialmente numa realidade onde é realmente importante saber a língua. Só o item 54 tem uma carga unicamente neste fator, mas a carga é apenas 0,44. O item 12 sobre a dedicação de esforço apresenta uma carga negativa aqui (-0,43), mas também tem uma carga (mais baixa e positiva) no fator XIII. Os sujeitos que exercem esforço distinguem-se dos que não têm interesse em fazê-lo. O item 18 tem uma carga razoável nos fatores VI e XIX. A carga mínima negativa sugere que os

indivíduos preocupados com inglês como parte da cultura geral não sentem que estudá-lo é uma perda de tempo, embora a carga positiva no fator VI enfatize a importância do estudo de português na cultura brasileira e no fator XIX a carga possa ser interpretada como um reflexo de se considerar línguas estrangeiras como menos importantes do que português como matéria de estudo.

O item 57 (0,41) afirmando que falar mal leva a uma impressão ruim também apresenta uma carga razoável nos fatores VII e X, uma vez que um indivíduo que fala mal sentirá vergonha se tiver exigências altas de desempenho, e não desejará criar uma impressão má para os que idealiza. Uma vez que esse fator não se define claramente através de uma carga boa em itens exclusivos, não foi incluído no perfil atitudinal dos sujeitos.

5.2.1.2. Perfil atitudinal composto

Os fatores identificados poderão ser agrupados em 5 categorias gerais: os que revelam atitudes face a línguas estrangeiras (especialmente inglês) e seus falantes, os que refletem a importância das finalidades a serem obtidas através do inglês, os relacionados à influência ou opiniões de outros (família, amigos e colegas), os que refletem atitudes face ao Brasil e auto-identidade e os de tipo individual ou psicológico. Essas categorias serão usadas para a discussão dos resultados da análise fatorial (os escores médios) para caracterizar o sujeito típico da pesquisa.

A primeira categoria engloba atitudes face a línguas estrangeiras, incluindo os seguintes fatores: Atitudes face à aprendizagem de línguas em geral (I), Atitudes face aos americanos e ingleses e suas culturas (II), Atração pela cultura "pop" (X), Deslumbramento pelo estrangeiro (XVI), Importância de outras matérias (XIX), (Falta de) interesse por estrangeiros (XX), Desejo de saber inglês tão bem quanto um falante nativo (XXII), Aprendizagem de inglês como perda de tempo (XXIV) e Importância pessoal da aprendizagem de inglês (XXV) (dois outros fatores relacionados (XI e XXVII) não foram incluídos nos perfis).

Em geral os sujeitos revelaram atitudes positivas em relação a saber inglês.⁴ Houve uma tendência forte a sentir que saber inglês é importante pessoalmente (XXV), com os sujeitos expressando um desejo forte (6,49) de aprender inglês tão bem quanto um falante nativo (XXII); além disso, não eram desinteressados em estrangeiros (XX) (6,56⁵). Quanto à atividade de aprendizagem de línguas, entretanto, o apoio caiu abaixo de 5,5. Os sujeitos tendiam a ser relativamente neutros em relação ao valor cultural dos países de fala inglesa (4,19), assim como em relação à inveja face ao mundo de fala inglesa, embora tenham

⁴ Deve-se lembrar que as médias foram obtidas através de uma escala de 7 pontos, com 4 refletindo neutralidade, 7 uma concordância forte, e 1 uma rejeição das opiniões apresentadas no questionário. Por isso parece que valores até aproximadamente 3 mostram discordância, enquanto os acima de 5 mostram concordância. Valores acima de 6,5 foram considerados como revelando concordância forte.

⁵ Uma média de 1,44 em relação a um desinteresse em estrangeiros é considerado o equivalente a um interesse de 6,56.

mostrado uma falta de atração, pelo menos pela cultura "pop" desse mundo (2,04). Os sujeitos expressaram uma aceitação do tempo necessário para a aprendizagem de inglês (6,9⁶) e uma relativa neutralidade em relação à importância de outras matérias (3,95).

O segundo grupo de fatores aparentemente reflete a importância de várias finalidades alcançáveis através de um conhecimento do inglês, incluindo os seguintes fatores: Contato com o mundo (IV), Benefícios pragmáticos diretos através do inglês (IX), Acesso às informações (XVII), Leitura (XXIII) e Contato com o inglês falado (XXVI).

Em relação à identidade de aspectos importantes de inglês, ambos leitura e compreensão auditiva foram identificados como importantes (6,15 e 5,66, respectivamente). Interessaram-se por inglês para conseguir acesso a informação sobre e contato com o mundo, e também para finalidades pragmáticas ou profissionais, mas não eram sentimentos muito fortes (5,65, 5,3 e 5,28, respectivamente).

Esse perfil reflete só as médias, entretanto, com atitudes extremas se anulando. Os sujeitos individuais obviamente mostram grandes desvios em relação a essas médias, embora a tendência geral pareça bem positiva em relação ao inglês e às vantagens de saber e/ou estudá-lo.

A terceira categoria apura aspectos individuais/

⁶ Uma média de 1,10 para a aprendizagem do inglês como perda de tempo foi considerado equivalente à valorização do investimento de tempo num nível de 6,9.

psicológicos dos sujeitos: Disposição para exercer esforço (III), "Anomia" (V), Constrangimento ao produzir/Exigências de perfeição (VII), Falta de importância de perfeição (VIII) e Dificuldades na escola (XIII). Uma análise dessas variáveis mais de natureza psicológica revelou uma tendência de não se sentir vergonha ao errar enquanto se fala inglês (2,95) e não se sentir "anomia" (2,79). Os sujeitos também não relataram muita dificuldade com as exigências da escola em geral (2,85) e se expressaram relativamente neutros em relação à falta de necessidade para a perfeição (3,16). Além disso, expressaram uma predisposição para exercer o esforço necessário para aprender inglês (5,39).

A quarta categoria contém os fatores relacionados às opiniões de outros para com o valor do estudo de inglês: Opiniões de amigos e colegas (XIV) e Influência da família (XVIII). A posição média (3,99 e 3,95, respectivamente) é relativamente neutra, o que sugere que há tantas pessoas apoiando a aprendizagem de inglês e afirmando as vantagens da língua quanto negando a utilidade desta atividade.

A última categoria inclui fatores que refletem atitudes dos sujeitos em relação ao Brasil e à sua própria auto-identidade: Atitudes face à cultura do Brasil (VI), Atitudes de autodefesa (XV) e Valor profissional do português (XXI) (um quarto fator (XII) não foi calculado no perfil). Em geral, as atitudes expressas mostram que os sujeitos sentem a importância do português para fins empregatícios (5,26). Embora neutros em

relação ao valor da sua própria cultura (3,71), tendem a se sentir igual aos estrangeiros (5,41).⁷

O perfil geral aqui traçado, entretanto, reflete somente as médias das opiniões de algumas centenas de indivíduos. A população inteira consistia em muitos indivíduos de várias faixas de idade e classes sociais, bem como de diferentes áreas de estudo em diferentes universidades. Além disso, incluíram-se homens e mulheres na amostra. E qualquer um destes aspectos poderia ter contribuído para a identificação de subgrupos com características distintas na população como um todo. Mas o tamanho da amostra era pequeno demais (dado o número de variáveis) para permitir análises fatoriais para os subgrupos. Foi possível, contudo, apurar diferenças nos escores de atitudes em relação a essas variáveis sócio-pessoais usando uma análise de variância, assim sugerindo onde futuras pesquisas poderiam ser frutíferas.

Uma vez traçado o perfil típico da população, passa-se à investigação das diferenças entre subgrupos em relação aos fatores atitudinais.

5.2.1.3. Efeito de variáveis sócio-pessoais no perfil atitudinal

Nesta seção do capítulo serão exploradas as relações entre as atitudes e as variáveis sócio-pessoais apuradas no

⁷ 2,59 em relação a uma auto-imagem negativa foi considerado equivalente a 5,41 como auto-imagem positiva.

questionário: nível de proficiência, nível de compreensão, idade do sujeito, classe social, sexo, área de estudo, situação escolar e universidade onde estuda. A discussão é dividida segundo as cinco categorias de atitudes apresentadas na seção anterior.

5.2.1.3.1. Efeito nas atitudes face a estrangeiros e suas línguas

5.2.1.3.1.1. Atitudes face à aprendizagem de línguas e m geral (Fator I)

A tabela 5.34 acusa a existência de relações significativas entre atitudes relativas à aprendizagem de línguas e vários aspectos sócio-pessoais. Os testes de Scheffé nas tabelas 5.35, 5.36 e 5.37 localizam as diferenças.

A tabela 5.35 mostra as médias dos sujeitos de níveis de proficiência diferentes. Percebe-se que os alunos menos proficientes mostram menos interesse em aprender línguas, uma tendência também confirmada pela análise de correlação ($p < 0,02$; Apêndice 7). Embora a ANOVA não mostre isso, a diferença atinge significância no caso de alunos de muito baixa proficiência, que expressaram menos interesse em aprender línguas do que os com alta proficiência. Isto poderá, por outro lado, ser reflexo de uma causa ou um resultado, uma vez que a falta de interesse poderia levar a uma falta de proficiência da mesma maneira que uma falta de proficiência poderia levar a frustração e uma falta conseqüente de interesse em participar de uma situação não satisfatória (uma tendência semelhante foi observada em relação

Tabela 5.34. Existência de efeitos estatisticamente significativos para a variável dependente: LEARNLNG

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	0.26	1.97	0.12
Erro	278	0.13		
Compreensão	3	0.14	1.10	0.35
Erro	278	0.13		
Idade	3	0.24	1.85	0.14
Erro	277	0.13		
Classe	3	0.21	1.57	0.20
Erro	277	0.13		
Sexo	1	0.49	3.76	0.05
Erro	280	0.12		
Área	1	0.59	4.74	0.03
Erro	259	0.12		
Situação escolar	2	0.04	0.37	0.69
Erro	279	0.13		
Universidade	1	0.53	4.06	0.04
Erro	280	0.13		

Tabela 5.35. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a atitudes face à aprendizagem de línguas por nível de proficiência¹ (* = P<0,05)

Nível de profic.	Alto xb = 2.55	Médio xb = 2.66	Baixo xb = 2.66	Muito baixo xb = 2.74
Alto		0.11	0.11	0.19*
Médio			0.00	0.08
Baixo				0.08

¹ DMS = 0.1871

Tabela 5.36. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a aprendizagem de línguas por área de estudo¹ (* = P<0,05)

Área	Ciências xb = 2.72	Humanas xb = 2.62
Ciências		0.10*

¹ DMS = 0.0879

Tabela 5.37. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a aprendizagem de línguas por universidade¹ (* = P<0,05)

Universidade	UNICAMP xb = 2.69	PUCCAMP xb = 2.61
UNICAMP		0.09*

¹ DMS = 0.0861

ao comportamento de compreensão, com sujeitos com o menor grau de sucesso na tarefa de compreensão expressando menos desejo de aprender línguas, mas as diferenças não atingiram significância). Idade e classe social são independentes de desejo de aprender línguas, embora os sujeitos mais velhos (30 anos ou mais) tendam a expressar maior desejo de aprendê-las. A maioria desses alunos mais velhos são alunos de pós-graduação que já se formaram e aparentemente se deram conta da importância da língua para si mesmos.

A tabela 5.36 mostra que sujeitos masculinos parecem ser menos interessados em aprender línguas que os femininos, embora

isto possa ser uma consequência do fato de que a maioria dos sujeitos da PUCCAMP são mulheres, uma vez que muito poucos homens cursam letras. Presumivelmente quem faz um curso o valoriza. Os sujeitos masculinos tendem a estar engajados em outros cursos.

A tabela 5.37 mostra que os alunos da PUCCAMP expressaram mais interesse em aprender línguas do que os da UNICAMP, um resultado que poderia ser esperado, uma vez que aqueles estão cursando letras, e parece provável que uma pessoa escolheria um curso de que gostasse.

5.2.1.3.1.2. Atitudes face aos americanos e ingleses e suas culturas (Fator II)

A tabela 5.38 mostra a presença de diferenças significativas nas opiniões sobre americanos e ingleses e suas respectivas culturas ligadas aos aspectos sócio-pessoais investigados. Diferenças significativas foram observadas em relação a sexo, área de estudo e universidade, com essas diferenças localizadas em testes de Scheffé nas tabelas 5.39, 5.40 e 5.41.

Na análise de variância, os escores neste fator não têm correlação com a compreensão, e não há relação significativa com proficiência, mas a análise de correlação acusa uma correlação significativa entre proficiência e os escores neste fator ($p < 0,02$; Apêndice 7). Por outro lado, alunos com uma baixa compreensão tendem a valorizar mais americanos e ingleses e suas

Tabela 5.38. Existência de efeitos significativos na variável dependente: AMBRCULT

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	2.25	1.28	0.28
Erro	278	1.76		
Compreensão	3	3.73	2.14	0.10
Erro	278	1.75		
Idade	3	1.54	0.87	0.46
Erro	277	1.77		
Classe	3	1.66	0.94	0.42
Erro	277	1.77		
Sexo	1	22.32	13.18	0.00
Erro	280	1.69		
Área	1	19.47	11.18	0.00
Erro	259	1.74		
Situação escolar	2	1.36	0.77	0.47
Erro	279	1.77		
Universidade	1	30.11	18.07	0.00
Erro	280	1.67		

culturas do que os outros sujeitos, com a intensidade do apoio da opinião expressa diminuindo com maior sucesso na compreensão, embora esses resultados falhem em atingir significância.

Atitudes face a americanos e ingleses e suas culturas são independentes de idade e situação escolar do sujeito, mas há diferenças significativas devido a sexo (Tabela 5.39), área de estudo (Tabela 5.40) e universidade (Tabela 5.41). Mulheres tendem a valorizar mais as culturas estrangeiras do que homens, enquanto alunos da PUCCAMP e os que cursam as ciências humanas

Tabela 5.39. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a opiniões sobre americanos e ingleses e suas culturas por sexo¹ (*=P<0,05)

Sexo	Homens xb = 3.76	Mulheres xb = 4.38
Homens		0.62*

¹ DMS = 0.3348

Tabela 5.40. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a opiniões sobre americanos e ingleses e suas culturas por área de estudo¹ (*=P<0,05)

Área	Ciência xb = 3.86	Humanas xb = 4.42
Ciências		0.56*

¹ DMS = 0.3302

Tabela 5.41. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a opiniões sobre americanos e ingleses e suas culturas por universidade¹ (*=P<0,05)

Universidade	UNICAMP xb = 3.93	PUCCAMP xb = 4.59
UNICAMP		0.67*

¹ DMS = 0.3088

tendem a ter opiniões mais favoráveis a estrangeiros e suas culturas do que alunos da UNICAMP e alunos que cursam ciências exatas. Esses três elementos provavelmente são inter-relacionados, porque alunos da PUCCAMP são na grande maioria

mulheres, todas cursando letras, que é uma das ciências humanas.

5.2.1.3.1.3. Atração pela cultura "pop" (X)

A tabela 5.42 apura a existência de diferenças significativas nesse fator em relação às variáveis sócio-pessoais sob consideração. As únicas diferenças significativas reveladas

Tabela 5.42. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação à variável dependente: ATTRACT

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	2.85	2.00	0.11
Erro	277	1.43		
Compreensão	3	0.93	0.65	0.59
Erro	277	1.45		
Idade	3	0.80	0.55	0.65
Erro	276	1.45		
Classe	3	1.27	0.88	0.45
Erro	276	1.44		
Sexo	1	0.00	0.00	0.98
Erro	279	1.45		
Área	1	0.32	0.22	0.64
Erro	258	1.47		
Situação escolar	2	0.35	0.24	0.78
Erro	278	1.45		
Universidade	1	6.87	4.83	0.03
Erro	279	1.42		

na análise de variância se devem à universidade (Tabela 5.43), com alunos da PUCCAMP expressando mais atração do que os da UNICAMP. A quantidade de atração tende a aumentar diretamente

Tabela 5.43. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a atração pelo mmb de fala inglesa por universidade¹ (*=P<0,05)

Universidade	UNICAMP xb = 1.92	PUCCAMP xb = 2.24
UNICAMP		0.32*

¹ DMS = 0.286

com o nível de proficiência, com alunos de mais proficiência afirmando significativamente mais atração pela "cultura pop" dos países de fala inglesa do que os de proficiência baixa e muito baixa, e essas diferenças atingiram significância na análise de correlação ($p<0,02$; Apêndice 7). Uma tendência semelhante, também não significativa, de médias mais altas para alunos com melhor compreensão também foi observada. Não se constatarem diferenças relacionadas com idade, sexo, área de estudo ou situação escolar, embora pareça uma tendência para sujeitos mais velhos que 29 anos expressarem menos atração pela cultura "pop". Uma vez que tal cultura faz parte do mundo dos jovens, não é surpreendente esse resultado.

5.2.1.3.1.4. Deslumbramento pelo estrangeiro (Fator XVI)

A tabela 5.44 apura a existência de diferenças em sensações de deslumbramento ou inveja pelas "coisas boas" do estrangeiro e as variáveis sócio-pessoais sob consideração. Só a área de estudo teve relação com diferenças significativas em sensações de

deslumbramento expressas (Tabela 5.45). Embora a correlação entre tais sensações face aos americanos e ingleses e o

Tabela 5.44. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação à variável dependente: ENVY

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	3.85	1.49	0.22
Erro	278	2.58		
Compreensão	3	1.72	0.66	0.58
Erro	278	2.61		
Idade	3	1.48	0.57	0.64
Erro	277	2.60		
Classe	3	2.31	0.90	0.44
Erro	277	2.58		
Sexo	1	4.92	1.90	0.17
Erro	280	2.59		
Área	1	12.80	5.07	0.03
Erro	259	2.53		
Situação escolar	2	4.78	1.85	0.16
Erro	279	2.58		
Universidade	1	5.74	2.22	0.14
Erro	280	2.59		

Tabela 5.45. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a sentimentos de deslumbramento por área de estudo¹ (*=P<0,05)

Área	Ciências xb = 4.27	Humanas xb = 3.82
Ciências		0.45*

¹ DMS = 0.3977

comportamento de compreensão na tarefa do teste não chegasse a significância, alunos de proficiência alta tenderam a expressar mais sensações de deslumbramento do que os com proficiência muito baixa. E a análise de correlação revelou uma correlação significativa entre tal sensação e a proficiência ($p < 0,04$; Apêndice 7), com maior proficiência ligada a mais deslumbramento.

5.2.1.3.1.5. Importância de outras matérias (Fator XIX)

A tabela 5.46 apura a existência de diferenças significativas de atitude face às outras matérias em relação às variáveis sócio-pessoais sob discussão. Diferenças significativas se revelaram em função do sexo do sujeito, da área de estudo, e da universidade. Os homens, os alunos cursando ciências e os alunos da UNICAMP em geral tendem a expressar a opinião de que outras matérias são mais importantes, ao contrário das mulheres, alunos cursando as humanas e alunos da PUCCAMP em geral (Tabelas 5.47, 5.48 e 5.49). Esses resultados parecem bastante esperados uma vez que os alunos da PUCCAMP estão cursando inglês em si e não se esperaria que um aluno se aprofundasse profissionalmente em uma matéria sem o valorizar; os alunos de ciências, por sua vez, escolheram outro campo de estudo e fazem inglês como atividade extracurricular. Tal atitude foi independente de proficiência, desempenho na compreensão, e idade do sujeito.

Tabela 5.46. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação à variável dependente: OTH_SUBJ

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	2.10	0.76	0.52
Erro	277	2.77		
Compreensão	3	1.17	0.42	0.74
Erro	277	2.78		
Idade	3	0.65	0.24	0.87
Erro	276	2.76		
Classe	3	6.19	2.29	0.08
Erro	276	2.70		
Sexo	1	59.20	23.16	0.00
Erro	279	2.56		
Área	1	74.85	28.57	0.00
Erro	258	2.62		
Situação escolar	2	2.88	1.04	0.35
Erro	278	2.76		
Universidade	1	20.12	7.46	0.01
Erro	279	2.70		

Tabela 5.47. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância relativa de outras matérias por sexo¹ (*=P<0,05)

Sexo	Homens xb = 4.66	Mulheres xb = 3.66
Homens		1.01*

¹ DMS = 0.4115

Tabela 5.48. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância relativa de outras matérias por área de estudo¹ (*= $P < 0,05$)

Área	Ciências xb = 4.60	Humanas xb = 3.50
Ciências		1.101*

¹ DMS = 0.4056

Tabela 5.49. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância relativa de outras matérias por universidade¹ (*= $P < 0,05$)

Universidade	UNICAMP xb = 4.17	PUCCAMP xb = 3.62
UNICAMP		0.55*

¹ DMS = 0.3938

5.2.1.3.1.6. (Falta de) interesse por estrangeiros (Fator XX)

O título usado para este fator reflete a redação do item principal no questionário, embora o valor baixo apurado (uma discordância forte) sugere que um termo melhor teria sido "interesse por estrangeiros". A tabela 5.50 acusa a existência de diferenças significativas com respeito a uma falta de interesse por estrangeiros em relação às variáveis sócio-pessoais. Só a idade reflete uma diferença significativa no

Tabela 5.50. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação à variável dependente: NINT_FOR

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	1.37	0.87	0.46
Erro	276	1.57		
Compreensão	3	2.00	1.28	0.28
Erro	276	1.56		
Idade	3	5.43	3.55	0.02
Erro	275	1.53		
Classe	3	0.31	0.21	0.89
Erro	275	1.47		
Sexo	1	4.63	2.98	0.09
Erro	278	1.56		
Área	1	4.61	2.98	0.09
Erro	257	1.55		
Situação escolar	2	0.20	0.13	0.88
Erro	277	1.58		
Universidade	1	0.37	0.24	0.63
Erro	278	1.57		

interesse (ou falta desse) por estrangeiros (Tabela 5.51). Sujeitos mais velhos expressaram menos interesse por estrangeiros; opinião independente do sexo, área de estudo, universidade ou situação escolar.

Tabela 5.51. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à falta de interesse por estrangeiros por idade¹ (*=P<0,05)

Faixa etária	Até 20 xb = 1.24	21-24 xb = 1.34	25-29 xb = 1.72	Acima de 29 xb = 1.96
Até 20		0.10	0.48	0.72*
21-24			0.39	0.63
25-29				0.24

¹ DMS = 0.6771

5.2.1.3.1.7. Desejo de saber inglês como falante nativo
(Fator XXII)

A tabela 5.52 acusa a existência de diferenças significativas quanto ao desejo de saber inglês tão bem quanto um falante nativo em relação às variáveis sócio-pessoais sob consideração. O desejo de saber bem inglês corresponde positivamente com o desempenho real de compreensão (p<0,04; Apêndice 7), os alunos com maior sucesso na tarefa de compreensão estavam mais dispostos a querer falar inglês como um falante nativo do que os com desempenho baixo ou muito baixo. Divididos em grupos segundo a compreensão para a análise de variância, todavia, essa correlação não aparece.

A tabela 5.53 mostra que o desejo de saber inglês tão bem quanto um falante nativo varia para com o campo de estudo, com alunos cursando ciências exatas menos interessados em saber bem inglês do que os cursando ciências humanas. Esse resultado era

Tabela 5.52. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação à variável dependente: ENGL_NS

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	0.18	0.18	0.91
Erro	277	1.03		
Compreensão	3	1.48	1.45	0.23
Erro	277	1.02		
Idade	3	0.64	0.62	0.60
Erro	276	1.03		
Classe	3	0.43	0.42	0.74
Erro	276	1.03		
Sexo	1	3.24	3.19	0.08
Erro	279	1.01		
Área	1	6.30	6.64	0.01
Erro	258	0.95		
Situação escolar	2	0.19	0.19	0.83
Erro	278	1.03		
Universidade	1	14.26	14.63	0.00
Erro	279	0.97		

Tabela 5.53. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação ao desejo de saber inglês tão bem quanto um falante nativo por área de estudo¹ (*=P<0,05)

Área	Ciências xb = 6.30	Humanas xb = 6.62
Ciências		0.32*

¹ DHS = 0,244

de se esperar, uma vez que a maioria dos alunos de humanas empregados como sujeitos estavam se formando em inglês. Como

mostra a tabela 5.54, a universidade também reflete uma diferença significativa, reforçando o fato de que os alunos que estão se formando em inglês são mais interessados em sabê-lo bem do que os que não o fazem. Esse desejo foi independente de idade, sexo e situação escolar.

Tabela 5.54. Teste de Sheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação ao desejo de saber inglês tão bem quanto um falante nativo por universidade¹ (*= $P < 0,05$)

Universidade	UNICAMP xb = 6.31	PUCCAMP xb = 6.77
UNICAMP		0.460*

¹ DMS = 0.2368

5.2.1.3.1.8. Estudo de inglês como perda de tempo (Fator XXIV)

A tabela 5.55 mostra a existência de efeitos significativos entre atitudes sobre a desvalorização do tempo envolvido no estudo de inglês e as variáveis sócio-pessoais sob consideração. Tais sentimentos face ao estudo de inglês são aparentemente independentes de desempenho na compreensão, embora os alunos de proficiência mais baixa apresentem sentimentos mais fortes contra o investimento de tempo para o estudo de inglês. Se estes indivíduos valorizassem o estudo de inglês, teoricamente investiriam tempo e provavelmente aprenderiam. De qualquer modo,

os resultados não atingiram significância.

Tabela 5.55. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação à variável dependente: PERD_TMP

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	0.40	1.12	0.34
Erro	278	0.36		
Compreensão	3	0.16	0.44	0.73
Erro	278	0.36		
Idade	3	1.10	3.10	0.03
Erro	277	0.35		
Classe	3	0.23	0.63	0.59
Erro	277	0.36		
Sexo	1	0.26	0.71	0.40
Erro	280	0.36		
Area	1	0.02	0.04	0.84
Erro	259	0.39		
Situação escolar	2	0.55	1.53	0.22
Erro	279	0.36		
Universidade	1	0.31	0.86	0.36
Erro	280	0.36		

Sujeitos das duas faixas etárias mais altas demonstraram uma tendência maior de expressar tais sentimentos de perda de tempo do que os das duas mais baixas. Tal atitude é independente do sexo do sujeito, da universidade e do campo de estudo. A categoria de alunos especial expressou tais opiniões mais freqüentemente do que a dos alunos regulares de graduação ou pós-graduação, mas o número reduzido daqueles, acompanhado da falta da identificação de traços comuns entre os mesmos, levou à

falta de relevância dos dados.

5.2.1.3.1.9. Importância de aprender inglês (Fator XXV)

A tabela 5.56 acusa a existência de diferenças no valor pessoal de inglês em relação às variáveis sócio-pessoais sob consideração.

Tabela 5.56. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação à variável dependente: PERS_IMP

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	1.71	2.55	0.06
Erro	279	0.67		
Compreensão	3	0.14	0.21	0.89
Erro	279	0.69		
Idade	3	0.73	1.07	0.36
Erro	278	0.68		
Classe	3	0.93	1.37	0.25
Erro	278	0.68		
Sexo	1	0.17	0.25	0.62
Erro	281	0.68		
Área	1	0.19	0.28	0.60
Erro	260	0.69		
Situação escolar	2	0.24	0.35	0.71
Erro	280	0.68		
Universidade	1	0.09	0.14	0.71
Erro	281	0.68		

A tabela 5.57 mostra que os alunos com maior proficiência em inglês relataram que a disciplina é de maior importância

pessoal do que os com menos proficiência, embora a diferença não chegue a atingir significância na análise de variância. A análise

Tabela 5.57. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância pessoal do estudo de inglês por nível de proficiência¹ (*= $P < 0,05$)

Nível de profic.	Alto xb = 6.83	Médio xb = 6.59	Baixo xb = 6.50	Muito baixo xb = 6.37
Alto		0.24	0.33	0.47*
Médio			0.09	0.22
Baixo				0.13

¹ DMS = 0.4247

de compreensão, entretanto, acusa a significância de tal relação ($p < 0,02$; Apêndice 7) (o que é interessante é que os sujeitos com desempenho baixo na tarefa tendem a achar inglês mais importante pessoalmente do que os com desempenho médio, embora os resultados não atinjam significância).

Importância pessoal é independente de idade, sexo, universidade e campo de estudo para os sujeitos, embora alunos especiais expressem mais valor pessoal do que alunos de pós-graduação, o que talvez se justifique pela especificidade de sua situação não regular. Em outras palavras, o aluno especial provavelmente só irá cursar a(s) disciplina(s) que o interessam diretamente;

5.2.1.3.2. Efeito nas atitudes relativas a finalidades alcançáveis através do inglês

5.2.1.3.2.1. Contato com o resto do mundo (Fator IV)

Tabela 5.58 mostra a existência de diferenças estatisticamente significativas nas opiniões sobre finalidades alcançáveis através do inglês em relação às variáveis sócio-pessoais sob consideração.

Tabela 5.58. Existência de efeitos estatisticamente significativas em relação à variável dependente: WORLDCON

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	1.05	0.59	0.62
Erro	278	1.77		
Compreensão	3	1.53	0.87	0.46
Erro	278	1.76		
Idade	3	2.44	1.39	0.25
Erro	277	1.76		
Classe	3	0.80	0.45	0.72
Erro	277	1.77		
Sexo	1	7.15	4.11	0.04
Erro	280	1.74		
Área	1	17.42	10.03	0.00
Erro	259	1.74		
Situação escolar	2	10.75	6.34	0.00
Erro	279	1.70		
Universidade	1	39.52	24.32	0.00
Erro	280	1.63		

A compreensão real dos sujeitos mostrou-se independente do interesse expresso por contactos com o resto do mundo, e também

do nível de proficiência, mas diferenças significativas foram observadas para sexo, campo de estudo, universidade e situação escolar. A tabela 5.59 apresenta os resultados do teste Scheffé mostrando a relação entre sexo e interesse em contatos com o mundo, com homens apresentando mais interesse do que mulheres.

Tabela 5.59. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância de contatos com o mundo por sexo¹ (P<0,05)

Sexo	Homens xb = 5.54	Mulheres xb = 5.19
Homens		0.35*

¹ DMS = 0.3394

A tabela 5.60 mostra que alunos cursando ciências têm mais interesse em tais contatos do que alunos que cursam as ciências humanas e a tabela 5.61 mostra que alunos da UNICAMP têm mais interesse de que os da PUCCAMP.

Os resultados deste fator e do fator II indicando valorização da cultura dos povos de fala inglesa mostram que enquanto os alunos da PUCCAMP admiram mais o povo dos países de fala inglesa do que os da UNICAMP, estes têm mais interesse em contactos de fato.

A tabela 5.62 mostra que alunos de pós têm mais interesse em contatos internacionais do que alunos de graduação, o que é previsível, devido ao nível de especialização da pós-graduação.

Tabela 5.60. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância de contatos com o mundo por área de estudo¹ (*= $P < 0,05$)

Área	Ciências xb = 5.57	Humanas xb = 5.04
Ciências		0.53*

¹ DMS = 0.3297

Tabela 5.61. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância de contatos com o mundo por universidade¹ (*= $P < 0,05$)

Universidade	UNICAMP xb = 5.60	PUCCAMP xb = 4.84
UNICAMP		0.76*

¹ DMS = 0.3193

Tabela 5.62. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância de contatos com o mundo por situação escolar¹ (*= $P < 0,05$)

Situação escolar	Alunos de pós xb = 6.00	Alunos de graduação xb = 5.17	Alunos especiais xb = 5.65
Alunos de pós		0.83*	0.35
Alunos de graduação			0.47

¹ DMS = 0.8038

5.2.1.3.2.2. Benefícios pragmáticos diretos através do inglês (Fator IX)

Revelou-se uma tendência de correlação negativa entre a importância alegada do inglês para fins empregatícios e a compreensão real na tarefa de compreensão, mas isso não atingiu significância, nem na análise de variância, nem na análise de correlação. A tendência sugere que os alunos que percebem inglês como muito importante para o emprego não entendem inglês bem quando ouvem. Isso poderia ser devido ou a uma percepção de inglês como inglês escrito, com a necessidade de ler, ou ao fato de que os indivíduos que são mais capazes de compreender a língua falada não se preocupam especialmente com o seu uso para fins profissionais, possivelmente porque ela é vista como um "hobby" ou coisa semelhante. A tabela 5.63 apresenta os resultados da ANOVA mostrando a existência de diferenças significativas entre a importância alegada de inglês para finalidades de emprego e as variáveis sócio-pessoais sob consideração. A expressão da importância da língua inglesa é independente da idade e do sexo do sujeito. A tabela 5.64 mostra que alunos cursando ciências humanas são mais dispostos a valorizar inglês para fins empregatícios do que os que cursam ciências, enquanto a tabela 5.65 indica que os alunos da PUCCAMP dão mais valor a inglês para fins profissionais do que os da UNICAMP. Esses resultados eram bastante esperados, uma vez que os alunos da PUCCAMP estão todos cursando letras e poder-se-ia esperar que julgassem que a área de concentração através da qual estão se preparando para o mundo do

Tabela 5.63. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação à variável dependente: ENGLJOB

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	4.15	2.20	0.09
Erro	278	1.89		
Compreensão	3	3.53	1.86	0.14
Erro	278	1.90		
Idade	3	0.34	0.17	0.91
Erro	277	1.93		
Classe	3	4.44	2.36	0.07
Erro	277	1.88		
Sexo	1	2.48	1.29	0.26
Erro	280	1.91		
Área	1	8.12	4.46	0.04
Erro	259	1.82		
Situação escolar	2	2.20	1.15	0.32
Erro	279	1.91		
Universidade	1	19.08	10.29	0.00
Erro	280	1.85		

Tabela 5.64. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância do inglês para finalidades de emprego por área de estudo¹ (*= $P < 0,05$)

Área	Ciências xb = 5.09	Humanas xb = 5.46
Ciências		0.36*

¹ DNS = 0.3379

Tabela 5.65. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância do inglês para finalidades de emprego por universidade¹ (*= $P < 0,05$)

Universidade	UNICAMP xb = 5.07	PUCCAMP xb = 5.60
UNICAMP		0.53*
¹ DNS = 0.3257		

trabalho é importante para fins profissionais, enquanto a maioria dos alunos da UNICAMP estudam inglês como atividade extracurricular.

5.2.1.3.2.3. Acesso a informações (Fator XVII)

A tabela 5.66 apura a existência de diferenças significativas no valor do inglês em relação ao acesso a informações como função das variáveis sócio-pessoais sob consideração. Nenhuma diferença em valorização de acesso a informações através do inglês foi apurada em relação ao desempenho de compreensão ou à proficiência. Alunos com proficiência muito baixa aparentemente sentem a utilidade do inglês, mesmo quando fora do seu alcance, e os com desempenho pior de compreensão tendem a expressar mais importância para o inglês como ferramenta para acesso a informação do que os com desempenho medio e até baixo.

A tabela 5.67 mostra que os alunos cursando ciências tendiam a valorizar mais inglês para acesso a informação do que

Tabela 5.66. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação à variável dependente: INFORM

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	3.07	1.26	0.29
Erro	277	2.44		
Compreensão	3	3.12	1.28	0.28
Erro	277	2.44		
Idade	3	0.66	0.27	0.85
Erro	276	2.47		
Classe	3	0.74	0.30	0.83
Erro	276	2.47		
Sexo	1	0.60	0.25	0.62
Erro	279	2.46		
Área	1	11.77	4.92	0.03
Erro	258	2.39		
Situação escolar	2	4.29	1.76	0.17
Erro	278	2.44		
Universidade	1	14.21	5.90	0.02
Erro	279	2.41		

Tabela 5.67. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação ao valor informativo de inglês por área de estudo¹ (*=P<0,05)

Área	Ciências x = 5.921	Humanas xb = 5.48
Ciências		0.44*

¹ DNS = 0.3875

os cursando as humanas, talvez uma consequência da falta de

ênfase no valor informativo da língua nos cursos de literatura, ou de diferenças em interesses entre os alunos de ciências e humanas. Alunos da UNICAMP também tinham mais inclinação a expressar a importância do valor informativo do inglês (Tabela 5.68).

Tabela 5.68. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação ao valor informativo de inglês por universidade¹ (*= $P < 0,05$)

Universidade	UNICAMP xb = 5.83	PUCCAMP xb = 5.38
UNICAMP		0.46*

¹ DMS = 0.3875

5.2.1.3.2.4. "Leitura" (Fator XVIII)

A tabela 5.69 acusa a existência de diferenças significativas no desejo de poder ler em relação às variáveis sócio-pessoais sob consideração. Como apresentado na tabela 5.70, o desejo de poder ler revistas e jornais, se soubessem inglês o suficiente, é uma opinião mais enfática dos alunos com menos êxito na tarefa de compreensão, embora tal diferença não se revele em relação aos níveis de proficiência. A correlação significativa negativa entre desempenho de compreensão e desejo expresso de poder ler inglês se soubesse o suficiente sugere que os alunos mais preocupados com o acesso à língua escrita não se preocupam muito com compreensão auditiva (ou que os que sabem escutar bem não se interessam pelo acesso à língua escrita).

Tabela 5.69. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação à variável dependente: READING

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	1.22	0.65	0.59
Erro	277	1.89		
Compreensão	3	6.26	3.42	0.02
Erro	277	1.83		
Idade	3	1.34	0.71	0.55
Erro	276	1.89		
Classe	3	0.38	0.20	0.90
Erro	276	1.90		
Sexo	1	0.00	0.00	1.00
Erro	279	1.88		
Área	1	1.03	0.57	0.45
Erro	259	1.83		
Situação escolar	2	0.27	0.14	0.87
Erro	278	1.89		
Universidade	1	0.11	0.06	0.81
Erro	279	1.88		

Tabela 5.70. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância de leitura por nível de compreensão¹ (*=P<0,05)

Nível de compreen.	Alto xb = 5.87	Médio xb = 5.90	Baixo xb = 6.15	Muito baixo xb = 6.74
Alto		0.03	0.28	0.87*
Médio			0.25	0.84*
Baixo				0.58

¹ DMS = 0.7485

Outra interpretação possível desses dados consiste em que os alunos melhores poderiam ter interpretado o item no questionário de maneira diferente julgando que já tinham um domínio suficiente de inglês para poder ler qualquer jornal e/ou revista de seu interesse. Ouvintes menos proficientes poderiam tender a depender mais da língua escrita e a valorizá-la mais, ou, devido ao interesse maior pela modalidade escrita, poderiam nunca ter exercido o esforço de se tornar bons ouvintes.

Esse desejo de poder ler foi independente de idade, sexo, campo de estudo, e universidade do sujeito, bem como da situação escolar.

5.2.1.3.2.5. Disposição para contato com o inglês falado (Fator XXVI)

A tabela 5.71 acusa a existência de diferenças significativas no desejo de ouvir a língua falada em relação às variáveis sócio-pessoais sob consideração.

Uma disposição afirmada de ouvir inglês falado, ou pelo professor, ou na trilha sonora de filmes pode ser entendido como ligado ao desempenho na tarefa de compreensão (Tabela 5.72). Quanto maior o nível de desempenho, maior o interesse expresso em atividades de audição. Os alunos com mais êxito na tarefa de compreensão auditiva expressaram significativamente mais desejo de ouvir inglês do que os colegas com baixo ou muito baixo êxito, e os com desempenho médio expressaram mais desejo do que os com pouco êxito. Apesar de o interesse expresso em ouvir ser quase

Tabela 5.71. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação à variável dependente: LISTEN

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	17.12	6.77	0.00
Erro	275	2.53		
Compreensão	3	7.84	2.98	0.03
Erro	275	2.63		
Idade	3	4.31	1.62	0.19
Erro	274	2.67		
Classe	3	1.29	0.48	0.70
Erro	274	2.70		
Sexo	1	1.73	0.64	0.42
Erro	277	2.69		
Área	1	1.00	0.38	0.54
Erro	257	2.63		
Situação escolar	2	1.65	0.61	0.54
Erro	276	2.69		
Universidade	1	2.38	0.88	0.35
Erro	277	2.69		

Tabela 5.72. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância de ouvir inglês por nível de compreensão¹ (*= $P < 0,05$)

Nível de compreen.	Alto xb = 6.16	Médio xb = 5.88	Baixo xb = 5.55	Muito baixo xb = 5.15
Alto		0.28	0.61	0.98*
Médio			0.34	0.74
Baixo				0.40

¹ DMS = 0.8984

idêntico para os sujeitos de proficiência alta e média, as diferenças entre esses e os de proficiência baixa e muito baixa são todas significativas (Tabela 5.73). Esses resultados também se confirmam pela análise de correlação ($p < 0,00$ para proficiência e compreensão).

Essas diferenças são independentes de idade, sexo, universidade e campo de estudo, embora alunos de pós-graduação afirmem mais desejo de ouvir inglês do que alunos de graduação ou alunos especiais; as diferenças, entretanto, atingem significância só no caso de alunos especiais.

Tabela 5.73. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à importância de ouvir inglês por nível de proficiência¹ (*= $P < 0,05$)

Nível de compreen.	Alto xb = 6.07	Médio xb = 6.00	Baixo xb = 5.50	Muito baixo xb = 4.81
Alto		0.07	0.58	1.27*
Médio			0.50	1.20*
Baixo				0.69

¹ DMS = 0.8312

5.2.1.3.3. Efeito nos aspectos individuais/psicológicos

5.2.1.3.3.1. Disposição para exercer esforço (Fator III)

A tabela 5.74 mostra a existência de diferenças significativas segundo os aspectos sócio-pessoais apurados. Embora não exista correlação significativa entre disposição

Tabela 5.74. Existência de efeitos estatisticamente significativas em relação à variável dependente: EFFORT

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	0.80	0.62	0.60
Erro	278	1.30		
Compreensão	3	2.48	1.93	0.12
Erro	278	1.28		
Idade	3	2.42	1.88	0.13
Erro	277	1.29		
Classe	3	1.02	0.79	0.50
Erro	277	1.29		
Sexo	1	5.35	4.18	0.04
Erro	280	1.28		
Area	1	6.18	4.77	0.03
Erro	259	1.29		
Situação escolar	2	0.74	0.57	0.56
Erro	279	1.30		
Universidade	1	6.20	4.85	0.03
Erro	280	1.28		

expressa para exercer esforço para aprender uma língua e comportamento real de compreensão, os alunos que evidenciam desempenho melhor de compreensão expressaram mais disposição para exercer esforço para isso do que os que compreendem num nível médio ou baixo. Os que compreendem muito pouco, entretanto, também expressaram um interesse muito grande em exercer esforço, maior do que o expresso pelos sujeitos de média compreensão.

Esforço parece ser independente do nível de proficiência e situação escolar.

Os sujeitos mais velhos expressaram mais interesse em exercer esforço do que os de 25 a 29 anos; uma vez que assumem o fato de que inglês é importante nas próprias vidas, as pessoas se prontificam a fazer o que é necessário para dominá-lo.

A tabela 5.75 mostra a significância das diferenças segundo sexo. Sujeitos femininos expressam maior prontidão a exercer esforço em aprender línguas do que sujeitos masculinos. A tabela 5.76 mostra a significância entre a disposição de alunos de ciências e das humanas para exercer esforço. Uma diferença semelhante é refletida na disposição expressa pelos alunos da PUCCAMP para exercer esforço (Tabela 5.77).

Tabela 5.75. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre medias em relação a disposição a exercer esforço por sexo¹ (*=P<0,05)

Sexo	Homens xb = 5.18	Mulheres xb = 5.48
Homens		0.30*
¹ DMS = 0.2912		

Tabela 5.76. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à disposição a exercer esforço por área de estudo¹ (*=P<0,05)

Área	Ciências xb = 5.19	Humanas xb = 5.50
Ciências		0.32*
¹ DMS = 0.2846		

Tabela 5.77. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à disposição a exercer esforço por universidade¹ (*= $P < 0,05$)

Universidade	UNICAMP xb = 5.27	PUCCAMP xb = 5.58
UNICAMP		0.30*

¹ DMS = 0.2705

Esta inter-relação é paralela à que é observada em interesse na aprendizagem de línguas, provavelmente devido às características únicas da amostra tirada da PUCCAMP.

5.2.1.3.3.2. "Anomia" (Fator V)

A expressão de sentimentos de "anomia" se mostrou independente de comportamento de compreensão, embora os alunos que evidenciaram os escores mais baixos de proficiência tenham (ou pelo menos expressaram) menos sentimentos de anomia do que sujeitos de todos os outros grupos de proficiência ($p < 0,04$; Apêndice 7). Parece que esses indivíduos, que geralmente se sentem socialmente seguros e à vontade, não se importam especialmente por uma falha em uma língua estrangeira, ou por ter (ou ter intenção de ter) pouco ou nenhum contato com os falantes desta, ou porque o senso de bem-estar social pode levá-los a superar qualquer dificuldade relacionada com língua. Essa tendência, entretanto, não se mostrou significativa na análise de variância.

A tabela 5.78 mostra que não há diferenças significativas em relação a sentimentos de anomia que podem ser ligados às variáveis sócio-pessoais sob consideração.

Tabela 5.78. Existência de efeitos estatisticamente significativas em relação à variável dependente: ANOMIA

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	3.52	2.42	0.07
Erro	278	1.45		
Compreensão	3	0.28	0.19	0.91
Erro	278	1.49		
Idade	3	1.65	1.11	0.34
Erro	277	1.48		
Classe	3	2.35	1.60	0.19
Erro	277	1.47		
Sexo	1	3.56	2.43	0.12
Erro	280	1.47		
Área	1	1.25	0.87	0.35
Erro	259	1.44		
Situação escolar	2	1.17	0.80	0.45
Erro	279	1.48		
Universidade	1	0.98	0.67	0.42
Erro	280	1.48		

A expressão de anomia se mostrou independente de todas as variáveis mais objetivas dos sujeitos, apesar de os homens tenderem a expressar mais sensações de anomia e mal-estar social do que as mulheres; o sentimento parece ainda mais prevalente entre alunos cursando ciências do que entre os que cursam as

humanas. Tais diferenças não atingem significância, mas poderão refletir o fato de que indivíduos que são mais "pessoa-orientadas" tendem a se direcionar para as humanidades, e terem mais interesse pelas pessoas, o que facilmente poderia ser ligado a sensações de bem-estar em situações sociais.

5.2.1.3.3.3. Vergonha ou constrangimento (Auto-exigências com perfeição) (Fator VII)

A tabela 5.79 mostra a existência de relações significativas entre exigências com a perfeição impostas pelo indivíduo e as variáveis sócio-pessoais sob consideração. Esse fator mostra diferenças muito significativas nas médias em relação à proficiência e compreensão (na análise de correlação, ambas com probabilidade de 0,0001; Apêndice 7). A tabela 5.80 mostra que os alunos dos dois níveis mais baixos de proficiência mostraram mais vergonha do que os dos níveis mais proficientes. Além disso, A tabela 5.81 mostra que há uma correlação negativa entre sentimentos de vergonha e desconforto ao falar a língua estrangeira e o desempenho na compreensão. Isso sugere que os indivíduos que sentem vergonha ao precisarem usar inglês tendem a compreender mais quando ouvem inglês falado, enquanto os que compreendem bem têm menos probabilidade de sentir tal mal-estar.

Os alunos que têm níveis mais baixos de êxito em compreensão afirmam sentir vergonha mais do que os de êxito médio; os que mostram maior sucesso expressam significativamente menos sensações de vergonha e mal-estar ao falar a língua

Tabela 5.79. Existência de efeitos estatisticamente significativas em relação à variável dependente: EMBARRAS

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	17.18	7.22	0.00
Erro	278	2.38		
Compreensão	3	35.82	16.45	0.00
Erro	278	2.18		
Idade	3	1.85	0.73	0.54
Erro	277	2.55		
Classe	3	3.60	1.43	0.23
Erro	277	2.52		
Sexo	1	4.58	1.81	0.18
Erro	280	2.53		
Área	1	7.65	3.12	0.08
Erro	259	2.45		
Situação escolar	2	1.00	0.39	0.68
Erro	279	2.55		
Universidade	1	9.69	3.86	0.05
Erro	280	2.51		

Tabela 5.80. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação ao desejo de perfeição por nível de proficiência¹ (*=P<0,05)

Nível de profic.	Alto xb = 2.31	Médio xb = 2.65	Baixo xb = 3.32	Muito baixo xb = 3.48
Alto		0.34	1.02*	1.17*
Médio			0.68	0.83*
Baixo				0.15

¹ DMS = 0.8017

Tabela 5.81. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação ao desejo de perfeição por nível de compreensão¹ (*= $P < 0,05$)

Nível de compreen.	Alto xb = 1.78	Médio xb = 2.46	Baixo xb = 3.37	Muito baixo xb = 3.56
Alto		0.68	1.62*	1.78*
Médio			0.91*	1.10*
Baixo				0.19

¹ DMS = 0.8127

estrangeira. Tal vergonha é independente de idade, sexo e campo de estudo. Embora alunos da PUCCAMP expressem mais preocupação com ela de que os da UNICAMP, a diferença não atingiu significância.

5.2.1.3.3.4. (Falta de) importância de perfeição na Língua estrangeira (Fator VIII)

A tabela 5.82 mostra a existência de diferenças significativas na falta de perfeição segundo as variáveis sócio-pessoais sob consideração. A expressão da falta de necessidade de atingir perfeição se mostrou independente da proficiência e desempenho de compreensão. Também foi independente de idade, universidade e situação escolar. Só a variável sexo acusou diferenças significativas em atitudes com relação à perfeição, com homens menos dispostos a procurar ou valorizar perfeição do que mulheres (Tabela 5.83).

Tabela 5.82. Existência de efeitos estatisticamente significativas em relação à variável dependente: NOPERFEC

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	0.65	0.39	0.76
Erro	278	1.70		
Compreensão	3	1.34	0.79	0.50
Erro	278	1.69		
Idade	3	3.65	2.19	0.09
Erro	277	1.67		
Classe	3	3.40	2.05	0.11
Erro	277	1.66		
Sexo	1	7.96	4.79	0.03
Erro	280	1.66		
Area	1	3.50	2.15	0.14
Erro	259	1.63		
Situação escolar	2	3.96	2.37	0.10
Erro	279	1.67		
Universidade	1	1.41	0.84	0.36
Erro	280	1.69		

Tabela 5.83. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à falta de importância de perfeição por sexo¹ (*=P<0,05)

Sexo	Homens xb = 3.42	Mulheres xb = 3.05
Homens		0.37*

¹ DMS = 0.3317

5.2.1.3.3.5. Dificuldades na escola (Fator XIII)

A tabela 5.84 apura a existência de diferenças significativas entre dificuldade na escola e as variáveis sócio-pessoais sob consideração.

Uma correlação negativa foi apurada entre desempenho na compreensão e dificuldade expressa na escola ($p < 0,04$; Apêndice 7). Isso sugere que alunos que têm um bom desempenho tendem a relatar menos dificuldades na escola. O nível de compreensão foi independente de tais dificuldades na análise de variância, apesar de os sujeitos de proficiência muito baixa relatarem mais dificuldade na escola do que os com proficiência alta e média (Tabela 5.85), um resultado que confirma os da análise de correlação, onde houve uma diferença significativa ($p < 0,0013$; Apêndice 7).

A dificuldade nos estudos se mostrou independente da idade, sexo e campo de estudo e situação escolar dos sujeitos, embora alunos da PUCCAMP sejam significativamente mais inclinados a relatar dificuldades na escola do que os da UNICAMP (Tabela 5.86).

Tabela 5.84. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação à variável dependente: DIF_STUD

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	7.94	3.43	0.02
Erro	277	2.31		
Compreensão	3	3.17	1.34	0.26
Erro	277	2.36		
Idade	3	0.90	0.38	0.77
Erro	276	2.38		
Classe	3	3.14	1.33	0.26
Erro	276	2.36		
Sexo	1	0.05	0.02	0.88
Erro	279	2.38		
Área	1	2.85	1.19	0.28
Erro	259	2.40		
Situação escolar	2	3.51	1.49	0.23
Erro	278	2.36		
Universidade	2	3.51	1.49	0.23
Erro	278	2.36		

Tabela 5.85. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à dificuldade nos estudos por nível de proficiência¹ (*= $P < 0,05$)

Nível de profic.	Alto xb = 2.69	Médio xb = 2.65	Baixo xb = 2.85	Muito baixo xb = 3.52
Alto		0.04	0.16	0.83*
Médio			0.20	0.88*
Baixo				0.67

¹ DNS = 0.7909

Tabela 5.86. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à dificuldade nos estudos por universidade¹ (*= $P < 0,05$)

Universidade	UNICAMP xb = 2.61	PUCCAMP xb = 3.21
UNICAMP		0.60*

¹ DMS = 0.3626

5.2.1.3.4. Efeitos devidos às opiniões de outros

5.2.1.3.4.1.. Opinião de amigos e colegas (Fator XIV)

A tabela 5.87 acusa a presença de diferenças nas atitudes de amigos face à importância de inglês em função das variáveis sócio-pessoais sob consideração.

A atitude de amigos expressa em relação à importância de inglês é aparentemente independente do desempenho de compreensão e do nível de proficiência.

A tabelas 5.88 e 5.89 mostram que alunos cursando ciências e da UNICAMP relatam avaliações mais altas da língua inglesa pelos amigos do que alunos cursando as ciências humanas e alunos da PUCCAMP.

5.2.1.3.4.2. Influência da família (Fator XVIII)

A tabela 5.90 apura a existência de relações significativas entre a opinião da família e as variáveis sócio-pessoais sob consideração. Como pode ser visto, existe uma correlação

Tabela 5.87. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação à variável dependente: FRIENDS

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	0.30	0.36	0.78
Erro	278	0.83		
Compreensão	3	0.45	0.54	0.66
Erro	278	0.83		
Idade	3	2.21	2.73	0.04
Erro	277	0.81		
Classe	3	0.33	0.40	0.75
Erro	277	0.83		
Sexo	1	1.36	1.65	0.20
Erro	280	0.82		
Área	1	6.63	8.28	0.00
Erro	259	0.80		
Situação escolar	2	0.83	1.01	0.36
Erro	279	0.82		
Universidade	1	5.32	6.60	0.01
Erro	280	0.81		

Tabela 5.88. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à opinião de amigos por área de estudo¹ (*=P<0,05)

Área	Ciências xb = 4.16	Humanas xb = 3.83
Ciências		0.33*

¹ DHS = 0.2239

Tabela 5.89. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à opinião de amigos por universidade¹ (*=P<0,05)

Universidade	UNICAMP xb = 4.06	PUCCAMP xb = 3.78
UNICAMP		0.28*

¹ DMS = 0.2148

Tabela 5.90. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação à variável dependente: FAMILY (*=P<0,05)

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	7.93	3.19	0.02
Erro	278	2.48		
Compreensão	3	12.88	5.30	0.00
Erro	278	2.43		
Idade	3	23.14	9.94	0.00
Erro	277	2.33		
Classe	3	17.53	7.36	0.00
Erro	277	2.38		
Sexo	1	0.66	0.26	0.61
Erro	280	2.55		
Área	1	12.37	5.04	0.03
Erro	259	2.46		
Situação escolar	2	0.01	0.00	1.00
Erro	279	2.56		
Universidade	1	21.25	8.59	0.00
Erro	280	2.48		

significativa entre o desempenho na tarefa de compreensão e o nível de expectativas da família ($p<0,002$; Apêndice 7 e Tabela 5.91). Os sujeitos que revelaram níveis de sucesso maior na tarefa de compreensão vêm de famílias que enfatizam a importância do estudo de inglês e onde os outros membros já o estudaram. O

Tabela 5.91. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à influência da família por nível de compreensão¹ ($\alpha=P<0,05$)

Mível de compreens.	Alto xb = 4.49	Médio xb = 4.34	Baixo xb = 3.62	Muito baixo xb = 4.22
Alto		0.14	0.86*	0.27
Médio			0.72	0.12
Baixo				0.60

¹ DMS = 0.8586

grupo com desempenho baixo na tarefa de compreensão, entretanto, relatou menos expectativas da família em relação à importância de inglês do que os membros dos outros três grupos. Por outro lado, os do nível muito baixo afirmam mais apoio familiar do que os do nível baixo, sugerindo que os alunos muito fracos sem apoio familiar já desistiram de estudar inglês. Os alunos com o nível de proficiência mais alto também afirmaram mais apoio da família para o inglês do que os de níveis médios e baixos, enquanto os últimos expressaram menos apoio familiar do que os de nível alto ou muito baixo de proficiência (Tabela 5.92). É interessante observar que a relação de apoio familiar para com o estudo de

inglês dos alunos de proficiência mais baixo excede o relacionado pelos sujeitos de nível médio e baixo de proficiência, sugerindo de novo a possibilidade que isto é resultado da desistência dos alunos muito fracos sem apoio familiar.

Tabela 5.92. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à influência da família por nível de proficiência¹ (*= $P < 0,05$)

Nível de profic.	Alto xb = 4.54	Médio xb = 3.92	Baixo xb = 3.71	Muito baixo xb = 4.27
Alto		0.62	0.83*	0.27
Médio			0.21	0.35
Baixo				0.56

¹ DMS = 0.8192

Também parece haver uma relação entre idade do sujeito e apoio familiar, com os sujeitos mais novos afirmando significativamente mais apoio do que os dos dois grupos mais velhos (Tabela 5.93). Apoio familiar pode assim ser visto como aumentando dentro da cultura brasileira: quanto mais novo o sujeito, maior o apoio familiar.

A expressão de apoio familiar é independente do sexo do sujeito, mas é maior para alunos que cursam ciências (Tabela 5.94) e os que estudam na UNICAMP (Tabela 5.95). As opiniões da família também refletem na classe social dos sujeitos, com sujeitos de classe baixa afirmando opiniões familiares mais favoráveis do que os de classe média e alta (Tabela 5.96).

Tabela 5.93. Teste de Scheffé de diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à influência da família por idade¹ (*= $p < 0,05$)

Faixa etária	Até 20 xb = 4.71	21 - 24 xb = 3.96	25 - 29 xb = 3.32	Acima de 29 xb = 3.55
Até 20		0.76	1.39*	1.16*
21 - 24			0.64	0.40
25 - 29				0.23

¹ DMS = 0.8329

Tabela 5.94. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à influência da família por área de estudo¹ (*= $p < 0,05$)

Área	Ciências xb = 4.25	Humanas xb = 3.81
Ciências		0.44*

¹ DMS = 0.3921

Tabela 5.95. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à influência da família por universidade¹ (*= $p < 0,05$)

Universidade	UNICAMP xb = 4.22	PUCCAMP xb = 3.66
UNICAMP		0.56*

¹ DMS = 0.3763

Tabela 5.96. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação à influência da família por classe social¹ (*= $p < 0,05$)

Classe social	Alta xb = 4.79	Média xb = 4.05	Baixa xb = 3.39
Alta		0.74	1.39*
Média			0.66

¹ DNS = 1.2633

5.2.1.3.5. Efeito nas atitudes face ao próprio país e auto-identidade

5.2.1.3.5.1. Atitudes positivas face à cultura brasileira (Fator VI)

A tabela 5.97 mostra a existência de efeitos significativos em relação às variáveis sócio-pessoais sob consideração. Sentimentos favoráveis face a língua e cultura brasileiras são independentes de proficiência em inglês e desempenho na compreensão, embora alunos da UNICAMP expressem mais apoio à cultura brasileira do que os da PUCCAMP (Tabela 5.98).

5.2.1.3.5.2. Auto-proteção (Atitudes negativas face à auto-identidade) (Fator XV)

A tabela 5.99 apresenta a relação entre atitudes de auto-proteção e as variáveis sócio-pessoais sob consideração. A auto-proteção como brasileiro juntamente com indicações de um complexo

Tabela 5.97. Existência de efeitos estatisticamente significativas em relação à variável dependente: PORTLANG

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	2.82	1.32	0.27
Erro	278	2.14		
Compreensão	3	1.16	0.54	0.66
Erro	278	2.16		
Idade	3	5.18	2.44	0.06
Erro	277	2.12		
Classe	3	6.46	3.07	0.03
Erro	277	2.10		
Sexo	1	2.95	1.37	0.24
Erro	280	2.15		
Área	1	6.61	3.17	0.08
Erro	259	2.08		
Situação escolar	2	0.89	0.41	0.66
Erro	279	2.16		
Universidade	1	23.79	11.47	0.00
Erro	280	2.07		

Tabela 5.98. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação ao valor do português e da sua cultura por universidade¹ (*=P<0,05)

Universidade	UNICAMP xb = 3.95	PUCCAMP xb = 3.35
UNICAMP		0.59*

¹ DMS = 0.3445

de inferioridade é aparentemente independente da compreensão e do nível de proficiência. Também é independente da idade, campo de estudo e situação escolar. A tabela 5.100 aponta que os sujeitos

Tabela 5.99. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação à variável dependente: PROTECT

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	0.75	0.37	0.77
Erro	278	2.01		
Compreensão	3	1.16	0.58	0.63
Erro	278	2.00		
Idade	3	1.67	0.84	0.47
Erro	277	1.99		
Classe	3	3.54	1.79	0.15
Erro	277	1.97		
Sexo	1	12.97	6.64	0.01
Erro	280	1.95		
Área	1	6.39	3.23	0.07
Erro	259	1.98		
Situação escolar	2	5.10	2.59	0.08
Erro	279	1.97		
Universidade	1	19.01	9.84	0.00
Erro	280	1.93		

Tabela 5.100. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a atitudes auto-protetivas por sexo¹ (*=P<0,05)

Sexo	Homens xb = 2.25	Mulheres xb = 2.72
Homens		0.47*

¹ DMS = 0.3595

femininos são mais auto-defensivos de que os masculinos, enquanto a tabela 5.101 mostra que os alunos da PUCCAMP expressam mais

este tipo de comportamento auto-defensivo do que os da UNICAMP.

Tabela 5.101. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação a atitudes auto-protetivas por universidade¹ (*= $P < 0,05$)

Universidade	UNICAMP xb = 2.37	PUCCAMP xb = 2.90
UNICAMP		0.53*

¹ DMS = 0.3325

5.2.1.3.5.3. Valor do português para fins profissionais (Fator XXI)

A tabela 5.102 acusa a existência de diferenças nas opiniões relacionadas com esse fator em relação às variáveis sócio-pessoais sob consideração.

A tabela 5.103 mostra que os sujeitos mais velhos atribuíram menos valor para o português no trabalho, enquanto os mais novos expressaram mais. O fato de os sujeitos mais velhos valorizarem menos o português para fins profissionais poderá ser uma das razões para o seu interesse em aprender inglês apesar da idade mais avançada. Talvez eles tenham descoberto que saber português não era suficiente para conseguir um bom emprego. Tais opiniões foram independentes do campo de estudo, sexo, universidade e situação escolar.

A análise da relação entre os fatores atitudinais e a compreensão mostra que os alunos de alto e médio níveis de

Tabela 5.102. Existência de efeitos estatisticamente significativos em relação à variável dependente: PORT_JOB

Fonte	DF	Mean Square	F Value	P<
Proficiência	3	1.91	0.67	0.57
Erro	275	2.86		
Compreensão	3	2.13	0.74	0.53
Erro	275	2.86		
Idade	3	9.72	3.51	0.02
Erro	274	2.77		
Classe	3	2.00	0.70	0.55
Erro	274	2.86		
Sexo	1	0.17	0.06	0.81
Erro	277	2.86		
Área	1	0.00	0.00	1.00
Erro	256	2.83		
Situação escolar	2	2.94	1.03	0.36
Erro	276	2.85		
Universidade	1	1.70	0.59	0.44
Erro	277	2.86		

Tabela 5.103. Teste de Scheffé para diferenças estatisticamente significativas entre médias em relação ao valor do português para finalidades de emprego por idade¹ (*=P<0,05)

Faixa etária	Até 20 xb = 5.64	21-24 xb = 5.20	25-29 xb = 5.32	Acima de 29 xb = 4.46
Até 20		0.44	0.32	1.18*
21-24			0.12	0.73
25-29				0.85

¹ DMS = 0.9117

compreensão sentem menos vergonha ao produzir inglês do que os de nível baixo e muito baixo; também põem menos ênfase na leitura (ou pelo menos na necessidade de melhorá-la) do que os de muito baixa compreensão. Quanto à proficiência, os alunos mais proficientes expressaram mais interesse em aprender línguas estrangeiras e na importância pessoal do estudo de inglês do que os de proficiência muito baixa, assim como mais apoio familiar do que os de baixa proficiência. Os de proficiência alta e média relataram menos dificuldades na escola e mais inclinação de procurar oportunidades de ouvir inglês falado do que os de muito baixa proficiência. Os dois grupos mais proficientes também sentiram menos constrangimento com a produção do que o do grupo de nível muito baixo (e o alto menos do que o baixo).

Foram detectadas poucas diferenças em fatores atitudinais entre subgrupos devido à classe sócio-econômica, idade e situação escolar, mas muitas em relação ao sexo, universidade e área de estudo (Tabela 5.104). Isto sugere que o sexo e a área de interesse influenciam (ou no caso do último são influenciados por) atitudes. As diferenças subgrupais em relação à universidade refletem basicamente diferenças de alunos de letras (uma área bem específica) em relação aos de todas as áreas em geral na UNICAMP, onde poucos alunos de letras se incorporaram à amostra. Os homens valorizam mais os contatos com o mundo e as outras matérias do que as mulheres, enquanto as mulheres sentem mais valor em relação às culturas dos povos de fala inglesa (junto a mais ensaços de auto-proteção como brasileiras);

Tabela 5.104. Existência de sub-subgrupos estatisticamente distintos dentro dos subgrupos da amostra

Atitude	Sexo	Univers.	Area	Classe	Idade	Situação
Learning (I)		UNI < PUCC	Hum. > Cien			
Ambrcult (II)	Fem > Masc	UNI < PUCC	Hum. > Cien			
Esforço (III)	Fem > Masc	UNI < PUCC	Hum. > Cien			
Worldcon (IV)	Fem < Masc	UNI > PUCC	Hum. < Cien			Pós > Grad.
Brasil (VI)		UNI > PUCC				
Noperfec (VIII)	Fem < Masc					
Engljob (IX)		UNI < PUCC	Hum. > Cien			
Dif_stud XIII)		UNI < PUCC				
Amigos (XIV)		UNI > PUCC	Hum. < Cien			
Protect (XV)	Fem > Masc	UNI < PUCC				
Envy (XVI)			Hum. < Cien			
Family (XVIII)		UNI > PUCC	Hum. < Cien	Alto > M.Baixo	Novo > Velho	
Attract (X)		UNI < PUCC				
Inform (XVII)		UNI > PUCC	Hum. < Cien			
Oth_subj (XIX)	Fem < Masc	UNI > PUCC	Hum. < Cien			
Engl_NS (XXII)		UNI < PUCC	Hum. > Cien			
Nint_for (XX)					Novo > Velho	
Port_job (XXI)					Novo > Velho	

também valorizam mais a perfeição na produção de inglês e se

dispõem a exercer esforço para aprendê-lo. Em comparação com os alunos das ciências, os alunos das humanas sentem mais interesse na aprendizagem de línguas estrangeiras, no domínio do inglês tão bem quanto um falante nativo e nas culturas dos povos de fala inglesa, como também mais interesse no valor empregatício do inglês. Valorizam menos os contatos com o mundo e o valor informativo do inglês e sentem menos inveja em relação às coisas boas da vida do povo de fala inglesa. Receberam menos apoio familiar e dos amigos e têm tendência menor em achar outras matérias mais importantes.

Quanto à universidade, os alunos da UNICAMP valorizam mais os contatos com o mundo e o valor informativo do inglês do que os da PUCCAMP. Os primeiros valorizam mais a cultura brasileira e menos a dos estrangeiros, sentindo menos atração pela cultura "pop" dos jovens e julgando-se em pé de igualdade em relação aos estrangeiros. Expressam menos interesse no estudo de uma língua estrangeira e num domínio perfeito da língua e menos importância aos fins empregatícios da mesma. Talvez por isso sintam menos vontade de exercer esforços para aprendê-la. Receberam mais apoio familiar e dos amigos em relação ao estudo de inglês, mas tendem a achar outras matérias mais importantes do que o inglês. Também sentiram menos dificuldades nos estudos em geral.

5.2.2. Percepção da importância de finalidades através de estudo de inglês

5.2.2.1. Determinação de fatores de propósitos

Embora a análise fatorial de atitudes tenha incluído alguns fatores aparentemente relacionados com as finalidades para as quais saber inglês é vantajoso, isto não foi intencionalmente planejado para a primeira parte do questionário. Nesta havia uma seção especial dedicada a apurar a importância de vários propósitos ou motivos para o estudo de inglês, assim como de alguns aspectos da língua como tal.

Quando as variáveis de propósito foram incluídas numa análise fatorial juntamente com os oitenta e cinco itens originais, a maioria tinha carga mais alta num único fator de propósitos. Esses itens foram então submetidos a uma análise fatorial em separado e, usando-se o nível de corte de Eigenvalue = 1,0, foram obtidos seis fatores (Apêndice 8). Esses são discutidos abaixo (Tabela 5.105), embora um dos fatores fosse eliminado para o perfil de propósitos individuais por consistir apenas de itens com carga em mais de um fator.

Fator A: Inglês como importante para conseguir realizar coisas
(Uso Instrumental)

Esse fator de propósitos incluiu os seguintes oito itens, a maioria com uma alta carga:

.49 Entender filmes e vídeos

.36 Trabalhar no exterior

Tabela 5.105. Resultados na análise fatorial dos propósitos

Fator A	Fator B	Fator C	Fator D	Fator E	Fator F
.49 Entender filmes	.66 Ler literatura técnica	-.53 Entender filmes	.77 Entender música "pop"	.72 Ler literatura	.80 Ter acesso a informações
.36 Trabalhar fora	.63 Escutar inglês	.30 Relações profissionais	.81 Fazer o esperado no trabalho	.64 Relações profissionais	.43 Relações profissionais
.79 Estudar fora	.60 Escrever inglês	.53 Fazer amizades	.60 Escrever artigos	.41 Fazer amizades	.60 Ler jornais
.79 Viajar a negócios	.49 Falar inglês	.68 Trabalhar fora		.47 Viajar como turista	.43 Apresentar trabalhos
.79 Ter contatos no Brasil	.81 Vocabulário importante	.52 Ler inglês		.54 Apresentar trabalhos	
.59 Viajar como turista	.65 Gramática importante	.43 Falar inglês			
.53 Fazer amizades		.47 Escutar inglês			
.45 Ler jornais					

- .79 Estudar no exterior
- .79 Viajar a negócios e/ou para encontros científicos no exterior
- .79 Ter contatos científicos e/ou de negócios no Brasil
- .59 Viajar como turista
- .53 Fazer amizades (e/ou manter contatos) com estrangeiros
- .45 Ler jornais e revistas

Para esse fator A, o perfil individual de propósitos levou em conta apenas a média dos três itens com uma carga muito alta e exclusiva nesse item (viagens para negócios ou para encontros científicos no exterior, contatos de negócios ou científicos no Brasil e estudar no exterior). Essas atividades obviamente envolvem um aspecto instrumental de conseguir realizar coisas. Os demais itens relativamente altamente carregados nesse fator também podem ser interpretados como envolvendo algum aspecto

prático de realização. Turistas, por exemplo, têm que resolver problemas práticos, ainda que ser turista também envolva prazer (Fator E). Trabalhar no exterior envolve aproximação e interação (Fator C), com uma carga mínima no fator de instrumentalidade refletindo a necessidade de conseguir fazer coisas práticas com a língua ao se trabalhar no exterior.

Três outros itens também têm uma carga acima de 0,3 nesse primeiro fator de propósitos de instrumentalidade e conseguir realizar coisas, apesar de os três também terem uma carga razoável em outros fatores: "Fazer amizades" também tem uma carga (em nível mais ou menos equivalente) nos Fatores C (interação e aproximação) e E (Prazer), enquanto a "utilidade para compreensão de filmes e vídeos" também tem uma saturação razoável (embora negativa) no Fator C, de aproximação; "Ler jornais e revistas" tem uma carga até mais acentuada no Fator F (refletindo o valor informativo de inglês). Esses resultados parecem esperados. Amizades podem ajudar a realizar tarefas, como também exigem que se faça coisas para conseguir conquistá-las. Mas amizades também são um meio de aproximação de uma cultura, e certamente englobam aspectos de divertimento e prazer em ter amizades. "Compreender filmes e vídeos" requer realização de uma tarefa prática, embora não envolva o espectador em interação de nenhum tipo, nem leve necessariamente a identificação com os valores apresentados. "Ler jornais e revistas" pode exigir a realização de uma tarefa concreta, embora o resultado seja a obtenção de informações.

Fator B: Inglês importante em si mesmo ("Consciência Lingüística")

Seis itens tinham carga alta nesse fator, o que parece refletir a consciência do valor de aspectos lingüísticos em si, independentemente do seu uso.

- .66 Ler literatura técnica
- .63 Escutar inglês é importante
- .60 Escrever inglês é importante
- .49 Falar inglês é importante
- .81 O vocabulário é importante
- .65 A gramática de inglês é importante

A importância do vocabulário e da gramática do inglês mostra preocupação com a língua em si, mesma, mais do que com seu uso efetivo. Contudo, tais aspectos também poderiam refletir uma consideração dos mesmos como instrumentos para um uso mais proficiente ou eficiente da língua, enquanto a importância de leitura destaca-se pela sua inesperada ausência. Todos os demais aspectos da língua como tal (as outras três habilidades juntamente com a gramática e o vocabulário) têm uma alta carga nesse fator. Por outro lado, a importância de poder ler literatura técnica, aparentemente é interpretada como uma ferramenta abstrata, embora a leitura em si não a seja.

Para o cálculo do perfil de propósitos, entretanto, só foram considerados os quatro itens com uma carga alta e exclusiva nesse fator: ler literatura técnica e a importância de escrever e falar e da gramática e do vocabulário. Embora os sujeitos

estivessem cientes da importância do falar e escutar como partes ou componentes da língua, esses itens também têm saturação no Fator C, relacionado com interação e aproximação, uma vez que são necessários para a interação.

Na realidade, esse fator parece problemático, embora a razão para isso não seja muito clara. Não apenas a análise apresenta dificuldades em interpretação (o que é freqüente com o uso de análise fatorial, uma vez que esta é uma técnica exploratória para identificar aspectos em comum, cujas relações não necessariamente são claras de imediato para o pesquisador), mas ainda um dos itens com uma carga razoável só nesse fator também parece problemático. "Ler literatura técnica" foi usado no cálculo do perfil de propósitos, mas descobriu-se que era nitidamente diferente dos demais do fator em relação a três das variáveis sócio-pessoais avaliadas. Existia uma diferença estatisticamente significativa entre homens e mulheres, entre alunos da UNICAMP e PUCCAMP, e entre alunos da área de humanas e de ciências para os quatro itens individualmente, mas "ler literatura técnica" variou em sentido contrário ao dos outros três. Assim, estudantes do sexo masculino, da área de ciências e da UNICAMP valorizam o uso do inglês para a leitura de textos técnicos muito mais do que os estudantes do sexo feminino, das áreas de humanas e da PUCCAMP. Parece possível que isso seja resultado de os primeiros terem sido bombardeados com propaganda sobre os valores do inglês instrumental para a leitura de literatura técnica e serem solicitados a lidar com isso em sala

de aula, mas a razão dos quatro itens se unirem num único fator não é explicada, pelo menos nesta análise. Além disso, a diferença entre os escores médios para tal leitura é muito maior numericamente do que para qualquer outro fator (6,78 vs 4,29 para ciências e humanidades, respectivamente; 6,58 vs 4,83 para homens e mulheres, e 6,34 vs 3,86 para alunos da UNICAMP e da PUCCAMP, sendo uma diferença de 0,41 significativa). De fato a diferença era tão grande que, para as variáveis de universidade e área de estudo, a diferença para o fator como um todo refletiu mais as opiniões da importância do inglês para a leitura de literatura técnica do que os outros três itens, que mostravam a tendência oposta (Tabela 5.106). Isso é permitido em análise fatorial, sugerindo que o que há em comum entre os itens não foi identificado pelo pesquisador.

Tabela 5.106. Médias para membros dos subgrupos.
Escrever¹ Vocab² Gram³ Lit.tecn⁴ FatorB⁵

Área	Ciência	6,34	6,37	5,72	6,78	6,30
	Human.	6,75	6,74	6,40	4,29	6,07
Univ.	UNICAMP	6,40	6,48	5,90	6,34	6,28
	PUCCAMP	6,78	6,73	6,46	3,86	5,98
Sexo	masc.	6,33	6,33	5,61	6,58	6,21
	fem.	6,64	6,69	6,34	4,83	6,14

¹ H.D.S. = 0,1837, 0,1966 e 0,213 para área, universidade e sexo, respetivamente
² H.D.S. = 0,1774, 0,1794 e 0,1905 para área, universidade e sexo, respetivamente
³ H.D.S. = 0,2806, 0,2732 e 2,886 para área, universidade e sexo, respetivamente
⁴ H.D.S. = 0,4348, 0,4101 e 0,4993 para área, universidade e sexo, respetivamente
⁵ H.D.S. = 0,1829, 0,174 e 0,1902 para área, universidade e sexo, respetivamente

Fator C: Inglês importante para comunicação e interação
(Aproximação Cultural)

Esse fator se identifica por sete itens e parece refletir a importância da língua para comunicação e interação, e possivelmente para uma aproximação aos falantes nativos e à sua cultura.

- .53 Entender filmes e vídeos
- .30 Manter relações profissionais com colegas estrangeiros
- .53 Fazer amigos (e/ou manter contatos)
- .68 Trabalhar no exterior
- .52 Ler inglês é importante
- .43 Falar inglês é importante
- .47 Entender inglês é importante

A existência desse fator sugere que trabalhar no exterior, tal como fazer amigos, deve ser interpretado como requerendo interação verbal e, possivelmente, uma aproximação à cultura estrangeira, enquanto estudar no exterior não o exige. A inclusão dos itens da importância de falar e escutar inglês reflete uma ênfase na interação oral, enquanto a presença da importância de leitura sugere uma natureza interativa (ou aspecto de aproximação cultural) de leitura também. Compreender filmes e vídeos com trilha sonora em inglês não implica interação nem aproximação à cultura alvo. O fato de trabalhar no exterior apresentar uma carga alta nesse fator, enquanto o item estudar no exterior não a apresenta, sugere que um aluno é visto como não necessariamente tendo oportunidade (ou, talvez, necessidade) de

se envolver em interações significativas com os falantes nativos. Por não haver itens com alta carga exclusivamente nesse fator, ele foi excluído do perfil de propósitos (o único item com carga razoável exclusivamente nesse fator foi a importância de leitura, com uma carga de apenas 0,52).

Fator D: Inglês importante dentro da realidade brasileira

Esse fator, identificado por três itens, parece refletir uma preocupação com a presença do inglês dentro da realidade brasileira.

.77 Entender música "pop"

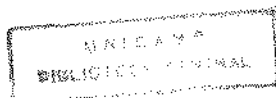
.81 Fazer o que é esperado no trabalho ou profissão

.60 Escrever artigos em inglês

No Brasil parece existir a crença de que provavelmente algum conhecimento de inglês será exigido para o bom desempenho de funções em um emprego, e a necessidade de escrever artigos em inglês aparentemente é vista pelos sujeitos da amostra como um fato, mesmo para quem trabalha no país. Além disso, a música com letra em inglês é uma presença constante em rádio, televisão e casas de espetáculos.

Fator E. Inglês importante como fonte de prazer e divertimento

O quinto fator reflete o prazer ou divertimento ocasionados pelo conhecimento de inglês, incluindo a leitura de literatura, viagens para o exterior (tanto como turista quanto para a apresentação de trabalhos em encontros científicos) e por fazer /manter amizades e contatos profissionais com estrangeiros.



- .72 Ler literatura técnica
- .64 Manter relações profissionais com colegas estrangeiros
- .41 Fazer amigos (e/ou manter contatos) com estrangeiros
- .47 Viajar como turista
- .54 Apresentar trabalhos em encontros internacionais

Só um desses itens (a importância de ler literatura) apresenta uma carga alta e exclusiva nesse fator e, portanto, foi usado como representativo para o perfil de propósitos.

Fator F: Inglês importante para lidar com informações

Esse fator, composto por quatro itens, reflete a importância de inglês para lidar com a transmissão e interpretação de informações.

- .80 Ter acesso a informação sobre o que está se passando no mundo
- .43 Manter relações profissionais com colegas estrangeiros
- .60 Ler jornais e revistas
- .43 Apresentar trabalhos em encontros internacionais

A carga maior refere-se a informações sobre o que está acontecendo no mundo, mas ler jornais e revistas também implica no valor informativo do que é lido. Além disso, manter relações profissionais com estrangeiros e apresentar trabalhos em encontros internacionais também englobam a habilidade de trocar informações. A carga maior foi apresentada pelo primeiro item sugerindo explicitamente a importância de acesso à informação sobre o que está acontecendo no mundo. Este foi o único item com uma carga alta e exclusiva nesse fator e por isso foi usado com

exclusividade para o cálculo do perfil de propósitos individuais.

Apresentados os fatores de propósitos para o estudo de inglês, passa-se à consideração do perfil geral dos sujeitos.

5.2.2.2. Perfil de propósitos composto

Em geral os sujeitos consideraram todos os propósitos para a aprendizagem de inglês como pessoalmente importantes, e, portanto, as diferenças entre os escores médios são mínimas, fornecendo assim poucas informações sobre os mesmos. Finalidades de prazer ou divertimento receberam escores um pouco mais baixos do que os atribuídos para usos práticos e instrumentais ($x_b = 5,27$ e $5,93$, respectivamente) e a média maior foi para conscientização lingüística ($x_b = 6,16$). Contudo, essas diferenças não são significativas e mostram apenas que, no geral, os sujeitos percebem como desejável alcançar todos os propósitos. Passe-se então à uma consideração dos efeitos das variáveis sócio-pessoais nesse perfil de propósitos.

5.2.2.3. Efeito de variáveis sócio-pessoais no perfil de propósitos

5.2.2.3.1. Identificação de variáveis críticas

Os itens do perfil de propósitos dos subgrupos dos sujeitos foram submetidos a análises de variância da mesma maneira como foram tratados os elementos do perfil atitudinal. Estas mostraram a presença de poucas variações significativas em relação à proficiência lingüística, idade, classe social ou

situação escolar, embora o perfil em relação a prazer tenha mostrado que alunos com escores muito baixos na tarefa de compreensão auditiva se preocupam mais com os aspectos de prazer do conhecimento de inglês do que os com desempenho alto, médio e baixo; essa diferença atingiu significância em relação aos de baixo desempenho ($F=3,63, p<0,0135$). Entretanto, essas variáveis apresentaram muitas diferenças significativas em relação às variáveis de sexo, área de estudo e universidade (Tabela 5.107).

O número de diferenças significativas entre homens e mulheres, entre alunos das áreas de ciências e humanas e entre alunos da UNICAMP e PUCCAMP sugere a existência de alguma coisa radicalmente diferente nesses subgrupos. Como o número de

Tabela 5.107. Existência de diferenças significativas em relação ao sexo, área de estudo e universidade dos sujeitos

Fonte	DF	Mean Square	F Ratio	P<
Fator A (Conseguindo Fazer Coisas)				
Sexo	1	23.29	14.81	0.00
Erro	278	1.57		
Área	1	31.15	20.36	0.00
Erro	257	1.53		
Universidade	1	35.39	23.14	0.00
Erro	278	1.53		
Fator B (Consciência lingüística)				
Sexo	1	0.29	0.53	0.47
Erro	281	0.55		
Área	1	3.46	6.43	0.01
Erro	260	0.54		

Universidade	1	6.15	11.60	0.00
Erro	281	0.53		
Fator D (Realidade Brasileira)				
Sexo	1	1.58	1.55	0.21
Erro	278	1.02		
Área	1	1.33	1.33	0.25
Erro	257	1.00		
Universidade	1	2.03	1.99	0.16
Erro	278	1.02		
Fator E (Prazer e Divertimento)				
Sexo	1	12.29	4.33	0.04
Erro	276	2.84		
Área	1	32.96	12.03	0.00
Erro	256	2.74		
Universidade	1	0.30	0.10	0.75
Erro	276	2.88		
Fator F (Informações)				
Sexo	1	16.54	8.06	0.00
Erro	277	2.05		
Área	1	32.18	16.48	0.00
Erro	256	1.95		
Universidade	1	33.60	16.88	0.00
Erro	277	1.99		

itens de propósitos se limita a vinte e dois, foi possível conduzir uma série de análises fatoriais para os subgrupos (Apêndice 9).

5.2.2.3.2. Fatores de propósitos de subgrupos

Foram efetuadas análises fatoriais de propósitos

separadamente para os subgrupos da amostra, observando o critério de um mínimo de três sujeitos por item, ou seja, um grupo de sessenta e seis ou mais indivíduos, para poder fazer uma análise. Os resultados são apresentados para cada par de subgrupos em separado e então os dois são comparados. Deve-se lembrar, entretanto, que alguns desses subgrupos são relativamente pequenos (menos do que 100), e devem ser considerados mais como sugestivos do que como definitivos; deveriam ser submetidos a verificação ulterior com amostras maiores.

5.2.2.3.2.1. Efeito do sexo no perfil de propósitos

Mulheres. A análise fatorial dos escores das 201 mulheres da amostra (Apêndice 9) revela seis fatores (Nível de corte de Eigenvalue = 1,0), o que explica 61% da variação (Apêndice 9.1). O primeiro fator, responsável por 23,9% da variação, se define pelos seguintes itens:

- .58 Fazer amizades (e/ou manter contatos) com estrangeiros
- .68 Trabalhar no exterior
- .85 Estudar no exterior
- .78 Viajar a negócios e/ou para encontros científicos no exterior
- .58 Ter contatos científicos e/ou de negócios no Brasil
- .31 Ler inglês é importante
- .31 Falar inglês é importante

Paralelamente ao primeiro fator na análise geral, esse fator reflete um uso instrumental do inglês, sendo especialmente

representado pelas necessidades de estudo, trabalho e negócios no exterior. Ter contatos de negócios no Brasil e fazer e manter amizades com estrangeiros também implicam aspectos práticos do uso de inglês, enquanto ler e falar são apenas marginalmente relacionados.

O segundo fator (responsável por 10,8% da variação) reflete a consciência lingüística da importância do valor intrínseco da língua como tal. Os itens incluem apenas os relativos à importância de vários aspectos de linguagem e também à leitura de literatura técnica, como na análise geral.

- .65 Ler literatura técnica
- .31 Ler inglês é importante
- .56 Escrever inglês é importante
- .42 Falar inglês é importante
- .69 Escutar inglês é importante
- .61 A gramática do inglês é importante
- .83 O vocabulário do inglês é importante

O terceiro fator (7,8% da variação) refere-se à aproximação aos falantes de inglês e/ou à interação com eles. Consiste nas respostas de 5 itens:

- .72 Ler literatura
- .75 Manter relações profissionais com colegas estrangeiros
- .52 Fazer amizades (e/ou manter contatos) com estrangeiros
- .38 Viajar como turista
- .57 Apresentar trabalhos em encontros internacionais

Esse fator apresenta uma visão diferente da revelada pela

análise geral. Mulheres dão maior ênfase à importância de contatos profissionais e não percebem o elemento de aproximação em trabalhar no exterior. Além disso, elas incluem a leitura da literatura como um meio de aproximação à cultura alvo. Como na análise geral, entretanto, esse fator inclui a importância do inglês para ler e fazer e/ou manter amizades com estrangeiros. Os contatos integrativos ou interativos com falantes nativos envolvidos em apresentar trabalhos em encontros internacionais também se integram a esse fator para as mulheres, embora não acompanhem a análise geral. Essas diferenças sugerem que mulheres são mais dispostas a perceber o valor interativo ou aproximativo de experiências como turista e da leitura da literatura do que o total dos alunos da universidade em geral, embora elas tendam a não considerar o aspecto de trabalhar no exterior. O fato de a estrutura fatorial dos sujeitos femininos ser diferente do geral pode ajudar a explicar a falta de definição do Fator C.

O quarto fator (respondendo por 7,6% da variação) se relaciona com a realidade brasileira e a certeza de confronto com as situações citadas.

- .70 Entender música "pop"
- .77 Fazer o que é esperado no trabalho ou profissão
- .73 Escrever artigos em inglês
- .38 Apresentar trabalhos em encontros internacionais

A única diferença entre a composição desse fator para os sujeitos femininos e o total dos estudantes universitários em

geral é a de que há uma carga marginal em relação ao uso de inglês para apresentar trabalhos em encontros internacionais, o que pode ser facilmente explicado como uma realidade no mundo científico de hoje.

O quinto fator (4,8% da variação) reflete os aspectos de prazer ou divertimento no uso da língua inglesa.

.70 Entender filmes e vídeos

.64 Ter contatos científicos e/ou de negócios no Brasil

.69 Viajar como turista

Esse fator também reflete diferenças em relação à estrutura fatorial geral, visto que entender filmes e vídeos é enfatizado como divertimento ou prazer, enquanto a leitura de literatura (que é o item principal do fator de prazer na análise geral) não faz parte desse fator. Os aspectos de prazer associados a ser turista são mais proeminentes para as mulheres do que para alunos universitários em geral, e os aspectos de prazer em relação a contatos de negócios e científicos também são considerados pelo subgrupo.

O fator final (5,1% da variação) é ligado ao valor do inglês como informação.

.30 Ler literatura técnica

.82 Ter acesso a informação sobre o que está se passando no mundo

.30 Manter relações profissionais com colegas estrangeiros

.59 Ler jornais e revistas

.30 Escrever inglês é importante

Nesse fator também há uma diferença em relação à estrutura

fatorial geral dos sujeitos. A carga maior ainda reside no valor de inglês como meio de acesso a informações sobre o que está se passando no mundo, e o valor informativo de ler jornais e revistas também surge com clareza. Os outros 3 itens são incluídos apenas marginalmente, mas refletem o valor informativo de literatura técnica, contatos profissionais e a habilidade de escrever para comunicar informação ou idéias.

Apresentados os fatores de proósitos das mulheres, passa-se à análise dos fatores de propósitos dos homens.

Homens. Embora a amostra contenha apenas oitenta e dois homens, esse número deveria bastar para identificar as principais tendências da estrutura fatorial de propósitos deste subgrupo. A análise fatorial desse subgrupo também resultou em uma estrutura de seis fatores e deu conta de 66% da variação das respostas (Apêndice 9.2). O primeiro fator (responsável por 28,1% da variação) também reflete o valor prático do inglês para conseguir fazer coisas. Os seguintes nove itens apresentam uma saturação de 0,3 ou mais no fator:

- .31 Ler literatura técnica
- .31 Fazer amigos (e/ou manter contatos) com estrangeiros
- .76 Estudar no exterior
- .80 Viajar a negócios e/ou para encontros científicos no exterior
- .74 Ter contatos científicos e/ou de negócios no Brasil
- .65 Viajar como turista
- .36 Escrever artigos em inglês

.71 Ler jornais e revistas

.42 Falar inglês é importante

Da mesma maneira que o primeiro fator para as mulheres, esses itens sugerem a necessidade de inglês para conseguir fazer coisas e/ou resolver problemas, embora, em contraste, os homens incluam contatos de negócios e científicos nesse fator (o que reflete a necessidade de conseguir cumprir coisas nestes contatos) e turismo (o que também pode ser interpretado como a percepção da necessidade da solução de problemas práticos, além de prazer). A outra diferença entre homens e mulheres envolve a consideração do valor prático ou instrumental da leitura de jornais e revistas para os homens, enquanto os aspectos informativos dessa atividade tendem a ser enfatizados pelas mulheres.

O segundo fator (respondendo por 10,1% da variação) é traçado pelos seguintes 6 itens:

.65 Ler literatura técnica

.64. Escrever inglês é importante

.55 Falar inglês é importante

.57 Escutar inglês é importante

.69 A gramática do inglês é importante

.77 O vocabulário do inglês é importante

A constituição desse fator parece ser basicamente a mesma para ambos os sexos, e semelhante à dos alunos universitários em geral.

O terceiro fator é responsável por 8,8% da variação entre

os homens, mas é o mais complicado para interpretação. Inclui os seguintes itens:

- .30 Entender filmes e vídeos
- .36 Manter relações profissionais com colegas estrangeiros
- .71 Fazer amizades (e/ou manter contatos) com estrangeiros
- .78 Trabalhar no exterior
- .33 Estudar no exterior
- .41 Escrever artigos em inglês
- .50 Ler inglês é importante
- .56 Escutar inglês é importante

Esse fator parece estar ligado à comunicação oral e/ou aproximação aos falantes da língua alvo, mas existem grandes diferenças entre os dois subgrupos que poderiam ter contribuído para a dificuldade em interpretação do fator correspondente na análise geral. Mesmo os itens incluídos nas análises de ambos os sexos (relacionados com fazer amizades e manter contatos profissionais) têm cargas diferentes, com as mulheres enfatizando a natureza comunicativa dos contatos profissionais (o que se reflete apenas marginalmente nas reações dos homens, que tendem a perceber tais contatos basicamente como informativos), enquanto a natureza comunicativa de fazer amizades apresenta uma carga ainda maior para os homens. Embora as mulheres considerem o valor de aproximação da leitura de literatura, viajar como turista e apresentar trabalhos profissionais, os homens ponderam mais a comunicação implícita em trabalhar (e, de maneira marginal, em estudar) no exterior. Além disso, a importância da

leitura em geral e de escutar na comunicação, refletidas nas respostas dos homens não aparecem nas respostas das mulheres.

O quarto fator (responsável por 8,4% variação) reflete a ênfase na importância do valor informativo do inglês, representado pelos seguintes itens:

- .69 Ter acesso a informação sobre o que está se passando no mundo
- .73 Manter relações profissionais com colegas estrangeiros
- .81 Apresentar trabalhos em encontros internacionais

Em contraste com as reações das mulheres, o valor informativo da língua desempenha um papel mais importante para os homens; além disso, os componentes desse fator são distintos. Enquanto as mulheres sentem o acesso aos acontecimentos internacionais como o aspecto principal, destacando também o valor informativo da leitura de jornais e revistas, os homens atribuem maior ênfase na troca de informações implícitas em encontros internacionais e contatos profissionais. Ademais, eles não consideram o valor informativo da leitura de jornais e revistas, o que é visto como um problema prático a ser superado.

O quinto fator (5,9% da variação) contém três itens e reflete a realidade brasileira em relação ao uso do inglês, embora o aspecto de escrever artigos em inglês não seja incluído pelos homens. Assim, embora as mulheres aparentemente achem que o inglês realmente será exigido para escrever artigos (o que também aparece na análise geral), os homens demonstram não compartilhar tal opinião.

O sexto fator, (responsável por um pouco mais de 5% da

variação) reflete os aspectos de prazer ou divertimento do conhecimento de inglês, especialmente para a compreensão de filmes e vídeos e a leitura de literatura. Como na análise dos sujeitos femininos e na análise geral, o fator inclui os aspectos de prazer de ser turista e ter contatos de negócios e científicos com estrangeiros no Brasil, apesar de as mulheres se mostrarem mais propensas a pensar nesses aspectos do que os homens. A maior diferença entre os sexos nesse fator aparece no fato de que a leitura de literatura vista como um meio de aproximação à cultura estrangeira pelas mulheres é percebida como tendo aspectos de prazer e divertimento pelos homens. É óbvio que os resultados são no mínimo enganadores para as mulheres da amostra, uma vez que no perfil geral de propósitos esse item de "ler literatura" foi usado como o único representante do fator de prazer.

Em conclusão, percebe-se que, quanto ao sexo do sujeito, a estrutura fatorial de ambos os subgrupos é semelhante, mas os conceitos envolvidos são diferentes de certa maneira. Além disso, as diferenças podem ter contribuído para a falta de definição na análise geral de propósitos e podem até ter levado a certas distorções nos perfis individuais de propósitos. Passa-se então a uma análise dos fatores de propósitos dos alunos de ciências e das humanas.

5.2.2.3.2.2. Influência da área de estudos no perfil de propósitos

Análises fatoriais dos subgrupos dos 110 alunos de ciências (Apêndice 9.3) e dos 162 alunos de ciências humanas (Apêndice 0.4) revelaram sete fatores cada uma (respondendo por 67.9 e 29,25% da variação, respectivamente). Entretanto, esses sete fatores não parecem ser idênticos para os dois subgrupos.

Alunos de ciências. 23,6% da variação é abrangido pelo primeiro fator, que inclui seis itens com carga acima de 0,3--de fato todos com uma carga acima de 0,5:

- .77 Estudar no exterior
- .85 Viajar a negócios e/ou para encontros científicos no exterior
- .70 Ter contatos científicos e/ou de negócios no Brasil
- .58 Viajar como turista
- .72 Ler jornais e revistas
- .50 Falar inglês é importante

Esses itens mostram a importância da realização de coisas ao estudar ou tratar de negócios no exterior ou no Brasil. A importância do inglês para resolver problemas como turista e para a leitura de jornais e revistas, além da necessidade de falar inglês para fazer tais coisas, também aparecem no fator.

O segundo fator (11,8% da variação) relaciona-se com a conscientização lingüística a respeito da importância da língua como tal, excluindo a leitura em si, mas incluindo a importância da leitura de literatura técnica (e de escrever artigos

científicos).

- .72 Ler literatura técnica
- .34 Escrever artigos em inglês
- .45 Escrever inglês é importante
- .72 Escutar inglês é importante
- .63 A gramática de inglês é importante
- .77 O vocabulário de inglês é importante

O terceiro fator (8,8% da variação) reflete a importância do aspecto informativo de inglês, incluindo o que está acontecendo no mundo e contatos profissionais, inclusive em encontros internacionais.

- .76 Ter acesso a informação sobre o que está passando no mundo
- .77 Manter relações profissionais com colegas estrangeiros
- .75 Apresentar trabalhos em encontros internacionais

O quarto fator (7,36% da variação) reflete as expectativas da vida real para o uso do inglês no trabalho e através de contatos com música e no preparo de artigos científicos; a expectativa de trabalhar no exterior parece marginalmente real para alunos de ciências.

- .78 Entender música pop
- .80 Fazer o que é esperado no trabalho ou profissão
- .39 Trabalhar no exterior
- .58 Escrever artigos em inglês

O quinto fator (5,76% da variação) reflete os aspectos de prazer ou divertimento do conhecimento de inglês, incluindo compreender filmes e vídeos com trilha sonora em inglês e ler

literatura estrangeira. O prazer implícito em poder escrever aparentemente é importante para esses indivíduos, e há uma mínima consideração a respeito dos prazeres envolvidos em turismo.

O sexto fator (5,5% da variação) é relacionado com interações pessoais e comunicação com estrangeiros.

.37 Manter relações profissionais com colegas estrangeiros

.83 Fazer amigos (e/ou manter contatos) com estrangeiros

.65 Trabalhar no exterior

.30 Estudar no exterior

.32 Ter contatos científicos e/ou de negócios no Brasil

As principais contribuições em relação a esse fator provêm de fazer e manter amizades pessoais e das exigências de trabalhar no exterior (aparentemente visto como abrangendo um papel importante para a comunicação). Contatos de negócios ou profissionais, sejam no exterior ou no Brasil, e estudar no exterior são interpretados como envolvendo alguma interação, mas esta desempenha um papel secundário na concepção dessas atividades.

O último fator (5,2% da variação) aparentemente se relaciona com a importância da leitura, mas o fator é difícil de interpretar, uma vez que não tem equivalente nas outras análises e contém poucos itens para permitir uma compreensão mais clara quanto ao que está envolvido.

.80 Ler inglês é importante

.40 Viajar como turista

O fator sugere, entretanto, que algum aspecto envolvido na

leitura de inglês é percebido como exercendo papel importante nas necessidades antecipadas dos alunos de ciências (embora a ligação disso com turismo não fique clara).

Apresentados os fatores de propósitos para o estudo de inglês dos alunos de ciências, passa-se à determinação dos fatores pertinentes dos alunos das humanas.

Alunos das Humanidades. 27,4% da variação nas respostas dos estudantes dos alunos das ciências humanas incluídos no estudo são incorporadas no primeiro fator, que é ligado à interação com estrangeiros (inclusive leitura) e trabalhar no exterior.

- .60 Manter relações profissionais com colegas estrangeiros
- .67 Fazer amizades (e/ou manter contatos) com estrangeiros
- .77 Trabalhar no exterior
- .33 Estudar no exterior
- .37 Apresentar trabalhos em encontros internacionais
- .62 Ler inglês é importante
- .42 Falar inglês é importante
- .44 Escutar inglês é importante

Esse fator reflete a natureza interativa de atividades tais como estudar no exterior e apresentar trabalhos em encontros internacionais, enquanto a inclusão da importância de falar e escutar inglês reflete a necessidade dessas habilidades para interação comunicativa. Observa-se então uma atribuição relativamente maior de importância para a interação por parte dos

alunos das humanidades (27,4 vs 5,5% para alunos de ciências), enquanto conseguir realizar coisas é mais importante como propósito de aprendizagem de inglês para os alunos de ciências (23,6 vs 10,5%, respectivamente). Quatro dos componentes são semelhantes entre os dois subgrupos, mas os alunos das humanidades incluem os aspectos interativos/ comunicativos de apresentar trabalhos em encontros internacionais e os aspectos de aproximação da leitura, falar e escutar; também enfatizam o aspecto de contatos profissionais.

O segundo fator (10,5% da variação) reflete a necessidade prática de conseguir realizar coisas.

- .40 Entender filmes e vídeos
- .32 Fazer amigos (e/ou manter contatos) com estrangeiros
- .30 Trabalhar no exterior
- .31 Estudar no exterior
- .79 Viajar a negócios e/ou para encontros científicos no exterior
- .83 Ter contatos científicos e/ou de negócios no Brasil
- .42 Viajar como turista

De novo, quatro dos componentes são iguais para a estrutura fatorial de ambos os subgrupos, mas os estudantes de ciências enfatizam o aspecto prático da leitura de jornais e revistas e de falar, enquanto os de ciências humanas consideram os aspectos práticos da compreensão de filmes e vídeos.

O terceiro fator (explicando 9,1% da variação reflete a consciência lingüística do valor intrínseco da língua inglesa em si, incluindo a leitura de literatura técnica, mas não o valor da

leitura em si.

- .52. Ler literatura técnica
- .55 Escrever inglês é importante
- .57 Falar inglês é importante
- .74 Escutar inglês é importante
- .48 A gramática de inglês é importante
- .83 O vocabulário de inglês é importante

Embora ambos os subgrupos incluam a leitura de literatura técnica como um componente da consciência lingüística, a carga é mais alta (e exclusiva) para os alunos de ciências, enquanto os alunos das humanidades percebem outros aspectos dessa atividade (não só um valor intrínseco, mas também um valor informativo e sua posição dentro da realidade brasileira). Os outros componentes são basicamente iguais, com uma carga equivalente, com a exceção de que alunos das humanas também percebem dois aspectos de conhecimento gramatical, um ligado à conscientização lingüística e outro aparentemente ligado à utilidade para poder escrever inglês.

O quarto fator (explicando 6,9% da variação) reflete a importância do valor informativo do inglês.

- .42 Ler literatura técnica
- .57 Entender filmes e vídeos
- .84 Ter acesso à informação sobre o que está se passando no mundo
- .68 Ler jornais e revistas
- .40 Escrever inglês é importante

O conceito de "informação" parece estimular elementos

diversos de atividades para os alunos dos dois subgrupos. O único item em comum é o que especifica acesso a informações sobre acontecimentos no mundo. Para alunos de ciências isso se relaciona com aspectos informativos de contatos profissionais e encontros internacionais, enquanto a informação para alunos das humanidades inclui o que é obtido dos meios de comunicação de massa, tais como jornais e revistas e também o que é contido em filmes e vídeos, ou seja, denotam uma visão menos técnica de informação. Também consideram a natureza informativa da literatura técnica e da transmissão de informação através da escrita em geral. Além disso, com exceção de filmes e vídeos, informação para os alunos das humanidades aparentemente tende a ser apresentada sob forma escrita, enquanto informações transmitidas oralmente ocupam maior parte na composição desse fator para os alunos de ciências.

O quinto fator (explicando 5,3% da variação) reflete usos previstos do inglês para a sua realidade.

- .46 Ler literatura técnica
- .78 Entender música pop
- .80 Fazer o que é esperado no trabalho ou profissão
- .45 Apresentar trabalhos em encontros internacionais

Os componentes principais desse fator da "realidade" são os mesmos para ambos os subgrupos, embora os alunos de ciências tendam a considerar escrever artigos como parte da sua realidade, enquanto os das humanas consideram a leitura da literatura técnica e a apresentação de trabalhos em congressos como parte da

realidade.

O sexto fator (referente a 5,2% da variação) não foi claramente identificável, embora possa corresponder ao valor de prazer e divertimento do conhecimento da língua (outra possibilidade de interpretação seria que para esses alunos os aspectos interativos e aproximativos da língua são separados em dois fatores diferentes, com esse fator refletindo a aproximação à língua estrangeira e seus falantes, mas a interpretação de divertimento parece um pouco mais plausível devido à carga elevada de turismo, que parece incluir mais aspectos de prazer do que de aproximação).

.73 Ler literatura

.51 Manter relações profissionais com colegas estrangeiros

.33 Ter contatos científicos e/ou de negócios no Brasil

.71 Viajar como turista

.45 Apresentar trabalhos em encontros internacionais

Os alunos de ciências humanas, quando comparados aos alunos de ciências, não consideram os aspectos de prazer e divertimento da compreensão de filmes e vídeos com trilha sonora em inglês, conquanto considerem o prazer implícito em ser turista e ter contatos profissionais com estrangeiros.

O último fator (4,7% da variação) mostra a importância de escrever artigos, como também uma ligação com a importância da gramática.

.81 Escrever artigos em inglês

.35 A gramática de inglês é importante

A comparação dos perfis de propósitos dos sujeitos nesses dois subgrupos sugere que alunos das humanidades são mais preocupados com o valor de inglês para comunicação e interação oral com estrangeiros (27,4% vs 5,5% para os de ciências) enquanto os alunos de ciências se preocupam mais com aspectos práticos de realizar coisas (23,6% vs 19,5%, respectivamente). Outras diferenças incluem componentes diversos para os fatores (ou, em outras palavras, interpretações diferentes das atividades colocadas). Assim, conseguir fazer coisas inclui ler jornais e revistas para alunos de ciências, enquanto essa atividade é ligada ao valor informativo para os das humanas. De fato, "informação" tende a estar associada à língua escrita para alunos das humanidades, embora inclua interação profissional para os alunos de ciências. Alunos de ambos os subgrupos valorizam os aspectos de prazer da literatura, mas filmes e vídeos com trilha sonora em inglês fazem parte do uso prazeroso da língua para alunos de ciências, enquanto é associado com informação para os de humanas. É notável a importância relativa da interação pessoal para os alunos das humanidades. Para os dois grupos o último fator poderá refletir a importância relativa de certos aspectos da língua. Os alunos de ciências talvez enfatizem a importância da leitura, enquanto os de humanas aparentemente sentem maior necessidade de escrever a língua.

Uma vez apresentados os fatores de propósitos em função da área de estudo, passa-se à investigação do papel da universidade na determinação desses fatores.

5.2.2.3.2.3. Papel da universidade no perfil de propósitos

Através das análises fatoriais dos subgrupos também se revelaram diferenças entre os alunos das duas universidades. Foram feitas análises fatoriais das respostas dos 173 alunos da UNICAMP (Apêndice 9.5) e dos 113 da PUCCAMP (Apêndice 9.6, resultando em sete fatores para estes últimos e seis fatores para aqueles.

Alunos da PUCCAMP. 28,3% da variação das respostas dos alunos da PUCCAMP é explicada pelo primeiro fator, ligado à conscientização lingüística do valor intrínseco da língua inglesa.

- .68 Ler literatura técnica
- .38 Apresentar trabalhos em encontros internacionais
- .74 Escrever inglês é importante
- .69 Falar inglês é importante
- .81 Escutar inglês é importante
- .71 A gramática de inglês é importante
- .81 O vocabulário de inglês é importante

O segundo fator (explicando 10,3% da variação) reflete o valor prático ou instrumental do inglês.

- .54 Fazer amizades (e/ou manter contatos) com estrangeiros
- .76 Trabalhar no exterior
- .84 Estudar no exterior
- .72 Viajar a negócios e/ou para encontros científicos no exterior

.43 Ter contatos científicos e/ou de negócios no Brasil

.50 Ler inglês é importante

.32 Escutar inglês é importante

Este valor prático engloba atividades tais como estudar ou trabalhar no exterior e tratar de negócios no Brasil e no exterior, mas também inclui o aspecto prático de fazer amizades e ler e escutar inglês.

O terceiro fator foi interpretado como reflexo do uso de inglês para prazer ou divertimento, e explica 8,8% da variação das respostas.

.44 Entender filmes e vídeos

.32 Ler literatura

.79 Ter contatos científicos e/ou de negócios no Brasil

.77 Viajar como turista

-.40 Ler inglês é importante

A carga muito alta do valor recreativo de contatos de negócios no Brasil torna essa interpretação um pouco questionável, embora tais contatos com estrangeiros possam ser vistos como fornecendo muito prazer, especialmente para alunos que estão se preparando para trabalhar como secretários bilíngües. Além disso, esse item apareceu no fator de "prazer" em outras análises, embora com menor carga. É interessante salientar que para esses sujeitos ler inglês é interpretado como sendo "não-recreativo". A ligação entre compreender filmes e vídeos, ler literatura e viajar para o exterior como turista e o divertimento obviamente é bem clara.

O quarto fator, explicando 6,8% da variação, reflete o uso de inglês para comunicação e interação pessoal ou para um tipo de aproximação a estrangeiros e sua cultura.

- .71 Ler literatura
- .70 Manter relações profissionais com colegas estrangeiros
- .49 Fazer amizades (e/ou manter contatos) com estrangeiros
- .30 Viajar como turista
- .45 Apresentar trabalhos em encontros internacionais

A carga de "ler literatura" e "contatos profissionais" é relativamente alta, enquanto os demais aspectos de fazer e manter amizades, ser um turista e apresentar trabalhos em encontros internacionais têm uma carga muito mais baixa. Isso reflete uma visão da literatura como aproximação à cultura estrangeira, e o valor de aproximação/interação dos contatos profissionais.

O quinto fator, responsável por cerca de 6% da variação, corresponde ao que é percebido como expectativas realísticas do uso de inglês, ao invés de idealizadas. Inclui, novamente, escutar música e exigências de trabalho, mas para esse subgrupo o último também tem carga alta em outros fatores (associado à necessidade de escrever artigos). Esse fator também inclui os itens que enfatizam a importância de ler jornais e revistas e de apresentar trabalhos em encontros científicos, assim como a importância da leitura em si.

O sexto fator lida com o valor informativo da língua inglesa.

- .53 Entender filmes e vídeos

.86 Ter acesso a informação sobre o que está se passando no mundo

.52 Ler jornais e revistas

O item com carga mais alta nesse fator refere-se a ter acesso a informações sobre o que está se passando no mundo, mas entender filmes e vídeos e conseguir ler jornais e revistas também têm uma carga alta.

O último fator (4,5% da variação) revela a necessidade de escrever artigos em inglês, o que é relacionado às necessidades de trabalho, embora isso seja interpretado como diferente da realidade esperada.

.90 Escrever artigos em inglês

.48 Fazer o que é esperado no trabalho ou profissão

Apresentados os fatores de propósito relevantes aos alunos da PUCCAMP, passa-se à consideração dos fatores relevantes aos alunos da UNICAMP.

Alunos da UNICAMP. Uma análise fatorial das respostas dos alunos da UNICAMP, por outro lado, deu origem a 6 fatores equivalentes aos resultantes da maioria das análises previamente apresentados. O primeiro fator é ligado a conseguir realizar coisas, incluindo os itens abaixo, e com uma carga mais alta nas atividades de estudar no exterior e de lidar com contatos de negócios, seja no Brasil ou no exterior.

.30 Ler literatura

.56 Fazer amizades (e/ou manter contatos) com estrangeiros

.45 Trabalhar no exterior

- .81 Estudar no exterior
- .86 Viajar a negócios e/ou para encontros científicos no exterior
- .71 Ter contatos científicos e/ou de negócios no Brasil
- .46 Viajar como turista
- .55 Ler jornais e revistas
- .41 Falar inglês é importante

A diferença principal em relação aos alunos da PUCCAMP consiste na inclusão dos aspectos práticos de ser turista e de ler jornais e revistas, embora a carga relativa nos outros fatores seja um pouco diferente.

O segundo fator (responsável por 12,4% da variação) reflete a consciência lingüística e a percepção da importância de vários aspectos da língua como tal.

- .72 Ler literatura técnica
- .43 Escrever inglês é importante
- .58 Falar inglês é importante
- .78 Escutar inglês é importante
- .67 A gramática de inglês é importante
- .77 O vocabulário de inglês é importante

A conscientização lingüística é valorizada pelos alunos da PUCCAMP, que têm lidado com uma análise da língua inglesa em nível diferente do adotado com os alunos da UNICAMP, mas os componentes do fator e a carga relativa são praticamente iguais para os dois subgrupos.

O terceiro fator (8% da variação) reflete o valor de inglês em relação a informação.

- .76 Ter acesso a informação sobre o que está se passando no mundo
- .73 Manter relações profissionais com colegas estrangeiros
- .31 Escrever artigos em inglês
- .74 Apresentar trabalhos em encontros internacionais

Os aspectos informativos da língua inglesa são mais valorizados para maior número de atividades pelos alunos da UNICAMP do que pelos da PUCCAMP. Os primeiros consideram esse aspecto em atividades como fazer contatos profissionais e apresentar trabalhos em encontros internacionais. Por outro lado, alunos da PUCCAMP consideram um aspecto informativo em compreender filmes e vídeos com trilhas sonoras em inglês. Ambos os subgrupos percebem os aspectos informativos de ler jornais e revistas, embora isso pareça ser mais estritamente ligado a informação para os alunos da PUCCAMP.

O quarto fator (7,1% da variação) se relaciona com o prazer ou divertimento associado ao uso do inglês. Inclui os seguintes itens:

- .69 Entender filmes e vídeos
- .59 Ler literatura
- .34 Ter contatos científicos e/ou de negócios no Brasil
- .42 Viajar como turista
- .50 Escrever inglês é importante

Os componentes desse fator de "prazer" são semelhantes para ambos os subgrupos, mas a carga relativa é bastante diferente. Alunos da PUCCAMP tendem a perceber os aspectos de prazer envolvidos em contatos de negócios no Brasil e do divertimento

associados ao turismo, enquanto os da UNICAMP atribuem menos valor recreativo à literatura e aos filmes e vídeos com trilha sonora em inglês. Na realidade, rejeitam a leitura como divertimento.

O quinto fator (5,4% da variação) refere-se às expectativas realísticas do uso de inglês.

.71 Entender música pop

.81 Fazer o que é esperado no trabalho ou profissão

A realidade brasileira percebida pelos alunos da PUCCAMP é distinta da encontrada por todos os outros subgrupos e os alunos universitários em geral: para os primeiros, algum aspecto das necessidades de trabalho (ligado à escrita) se distingue das demais necessidades de trabalho em geral, enquanto ler jornais e revistas, apresentar trabalhos em encontros científicos e a importância de ler estão refletidos em seu conceito da realidade.

O último fator (5,2% da variação) contém cinco itens refletindo a interação lingüística com estrangeiros e suas idéias.

.31 Fazer amizades (e/ou manter contatos) com estrangeiros

.58 Trabalhar no exterior

.31 Escrever artigos em inglês

.78 Ler inglês é importante

.32 Escrever inglês é importante

O aspecto comunicativo da língua é responsável por 5,2% da variação das respostas dos alunos da UNICAMP e a estrutura do fator difere drasticamente do fator correspondente para os alunos

da PUCCAMP. A ênfase reside na interação através da leitura, com uma carga relativamente alta para a interação envolvida em trabalhar no exterior. Por outro lado, para os alunos da PUCCAMP, a interação contemplada foi, principalmente, a atribuída a contatos profissionais e à leitura da literatura.

Em conclusão, todos os sujeitos parecem perceber finalidades práticas, realísticas, interativas/ aproximativas, de prazer e informativas para o conhecimento do inglês (assim como têm demonstrado ter consciência do valor intrínseco da língua), Análises fatoriais dos subgrupos, entretanto, revelaram que os conceitos não são iguais para todos. Esta é a explicação do número tão grande de diferenças estatisticamente significativas entre os escores dos vários subgrupos. Também ficou mais clara o motivo da dificuldade de interpretação do Fator C, uma vez que o conceito do que é subentendido como interação e/ou aproximação varia de um subgrupo para outro.

Existem três outras diferenças básicas reveladas em relação à interpretação dos fatores da análise geral de propósitos. Uma é a interpretação de "informação". Visto que todos os subgrupos atribuíram uma carga alta e exclusiva num único item referente ao acesso à informação sobre o que está acontecendo no mundo, tais diferenças não deveriam ter distorcido a análise geral. As diferenças de interpretação quanto à praticabilidade de certas atividades também parecem ser evidentes, mas o fator de instrumentalidade foi claramente definido sem recurso aos itens diferentes; novamente a análise geral deveria ter refletido a

realidade. Por outro lado, as diferenças de interpretação quanto a aspectos de prazer e divertimento relacionados às várias atividades por subgrupos diferentes, provavelmente levaram a maiores distorções, uma vez que o item usado como representativo de prazer no uso de inglês (ler literatura) na análise geral sequer consta do fator relacionado com prazer para alguns subgrupos, tendo sido interpretado como uma aproximação à cultura alvo. Na realidade, esse fator de interação/aproximação foi tão prejudicado que nem mesmo foi possível defini-lo adequadamente para incluí-lo no perfil de propósitos, embora exista com certeza para todos os subgrupos. Ele deveria ser sujeito a análises mais aprofundadas futuramente, uma vez que parece ser o resultado da motivação integrativa tão discutido na literatura sobre atitudes. Parece claro agora porque não se conseguem chegar a conclusões ou identificar de forma consistente os aspectos integrativos à medida em que diferentes atividades são interpretadas de maneira diferente por diferentes indivíduos e subgrupos. Por isso é necessário trabalhar com grupos compostos de indivíduos mais cuidadosamente identificados e melhor controlados, caso se queira explorar e desenvolver o conceito de motivação integrativa. É possível que estudos mais extensos com subgrupos mais homogêneos possam levar à identificação mais precisa dos fatores que teriam ligações significativas com o desempenho da compreensão auditiva, uma vez que parecem existir diferenças entre os subgrupos no que se refere aos aspectos orais e escritos da interação. Este estudo exploratório inicial conseguiu, entretanto, identificar

pontos de diferenças entre subgrupos que deveriam ser investigados com mais profundidade em estudos futuros. Passa-se então à discussão da relação dos fatores atitudinais e de propósitos à compreensão e dos mesmos à proficiência.

5.3. Correlação entre os Fatores Atitudinais e de Propósito e a Compreensão e entre os Mesmos e a Proficiência

Uma coisa é constatar a existência de diferenças entre subgrupos diferentes, e outra totalmente diferente é reconhecer a ligação destas com a compreensão auditiva. Para investigar tal relação, optou-se por uma análise de correlação. A correlação estabelece a existência de uma relação entre um fator ou uma atitude específica e uma outra variável (no presente estudo, a compreensão e/ou a proficiência).

A existência de um coeficiente de correlação significativo não revela o motivo da mesma. Oller (1979) argumentou que todos os testes, incluindo escalas de atitudes, envolvem a compreensão e/ou produção de materiais complexos de linguagem, e a consequência deste fato poderia ser que as medidas estão apurando um fator em comum de inteligência em relação à linguagem. Talvez seja tal fator em comum que dê conta das correlações entre uma medida de proficiência ou desempenho em uma língua não nativa e aptidão, atitudes ou personalidade.

Independentemente da razão, entretanto, a correlação existe. Uma vez que a presente investigação consiste basicamente

em um trabalho descritivo, o procedimento parecia adequado, e os resultados destacam as variáveis mais relacionadas com a compreensão. Assim, é possível sugerir que certos tipos de atitudes podem ser relevantes nos resultados do ensino de línguas, enquanto outros são irrelevantes.

Num estudo para investigar uma entidade tão complexa como "compreensão auditiva", deve-se levar em conta que qualquer mudança na variável dependente necessariamente corresponde a mudanças em muitas outras variáveis, não só as relacionadas com o tipo de tratamento, a proficiência e as atitudes sob enfoque no estudo. O desempenho também é influenciado por outros aspectos óbvios, tais como o tipo de treinamento e o tempo gasto na sala de aula e com tarefas de casa, além de refletir outros menos óbvios com efeitos mais locais, tais como indisposição física, estar com pressa para chegar a um outro lugar ou preocupação sobre uma briga com um(a) namorado(a) no dia anterior. Mesmo quando se constata a relação estatisticamente significativa com a variável dependente, os fatores de atitudes e motivação constituem uma parte mínima do todo. Não têm valor de predição, mas sugerem pelo menos uma área interessante para investigação futura.

Esta análise também é benéfica de uma outra maneira. Uma vez que os resultados da análise fatorial dos propósitos para o estudo de inglês mostraram tanta variação entre subgrupos, parecia óbvia a necessidade de se distinguir entre subgrupos. Para resolver este problema, foram conduzidas análises de

correlação com a compreensão para todos os subgrupos segundo as variáveis de sexo, idade, classe sócio-econômica, área de estudo, situação escolar e universidade (Tabela 5.108). O modelo determina se há indivíduos suficientes nos subgrupos para o coeficiente ser significativo. O papel (ou falta de um) de variáveis de atitudes no desempenho da audição assim se torna acessível. As diferenças entre os subgrupos serão discutidas abaixo.

5.3.1. Coeficientes de correlação com a compreensão

Antes de passar para uma discussão dos fatores importantes no desempenho dos subgrupos, vale a pena verificar as tendências gerais da amostra como um todo. Deve-se lembrar que a importância do nível de significância diminui com este tipo de estatística descritiva com a finalidade de organizar os dados e levantar hipóteses para investigação formal futura. A amostra inteira é composta por vários subgrupos cujos comportamentos se distinguem, pelo menos em vários detalhes. Por isso foram selecionados para consideração todos os fatores com um coeficiente de correlação com significância de até $p < 0,10$. Oito fatores serão então discutidos aqui: Fatores I ($p < 0,04$), VII ($p < 0,00$), XIII ($p < 0,04$), XVIII ($p < 0,00$), XXIII ($p < 0,06$), IX ($p < 0,10$), XXII ($p < 0,04$), XXVI ($p < 0,00$) e A ($p < 0,04$), relacionados à aprendizagem de línguas em geral, vergonha ou constrangimento em produzir a língua estrangeira, dificuldades no estudo em

Fator	Ides (n=288)	Mulher (n=190)	Homem (n=77)	PUCAMP (n=107)	UNICAMP (n=160)	Signif.
I Learning	-.13 0.04	-.13 0.37	-.13 0.23	-.10 0.23	-.17 0.03	-
II Ambicult	-.09 0.12	-.17 0.61	.13 0.26	-.25 0.01	.07 0.36	-
V Anomie	-.06 0.34	-.07 0.36	-.04 0.74	-.05 0.57	-.07 0.36	-
III Effort	-.05 0.43	.07 0.33	.01 0.95	-.10 0.30	.05 0.48	-
IV Worldcon	.05 0.39	.05 0.45	.05 0.67	.00 1.00	.01 0.34	-
VI Portlang	.07 0.24	.04 0.59	.14 0.29	-.55 0.57	.10 0.19	-
VII Embarras	-.35 0.00	-.32 0.00	-.42 0.00	-.49 0.06	-.38 0.09	-
VIII Imperfect	-.02 0.17	-.02 0.75	-.22 0.95	-.05 0.62	-.12 0.13	-
IX English	-.10 0.09	-.19 0.01	.11 0.31	-.25 0.01	-.02 0.75	-
XIII Diff-stud	-.12 0.04	-.12 0.61	.00 0.97	-.14 0.13	-.07 0.37	-
XIV Friend	.01 0.51	.02 0.31	.00 0.95	-.06 0.50	.02 0.71	-
XV Protect	-.04 0.47	-.02 0.79	-.11 0.32	-.07 0.44	-.02 0.77	-
XVI Envy	.09 0.11	.10 0.16	.08 0.49	.03 0.72	.11 0.15	-
XVIII Family	.19 0.00	.25 0.00	.06 0.60	.02 0.51	.24 0.00	-
XIXII Reading	-.11 0.08	-.12 0.07	-.26 0.10	-.13 0.17	-.11 0.13	-
XXIV Perc_tap	-.34 0.54	-.10 0.55	.05 0.82	-.08 0.41	.01 0.93	-
X Attract	.07 0.22	.05 0.21	.04 0.73	.18 0.06	.04 0.61	-
XXVII Infore	-.01 0.89	-.02 0.85	.01 0.56	-.04 0.67	-.03 0.75	-
XIX Obj_subj	-.02 0.70	-.11 0.13	.16 0.14	-.05 0.61	-.05 0.51	-
XXII Enq_M2	.12 0.04	.19 0.17	.13 0.10	-.03 0.72	.21 0.01	-
XX Nint_for	.01 0.84	.14 0.55	.10 0.39	.03 0.57	.01 0.85	-
XXI Port_job	.03 0.15	.12 0.29	.03 0.99	-.24 0.11	-.01 0.92	-
XXIV Pers_imp	.05 0.35	.12 0.09	.10 0.37	.13 0.06	-.02 0.61	-
XXVI Listen	.19 0.00	.21 0.00	.13 0.11	.12 0.20	.22 0.00	-
A Use	.12 0.04	.15 0.03	.01 0.93	.17 0.07	.02 0.75	-
S Aware.	.04 0.47	.02 0.62	.11 0.32	-.02 0.87	.03 0.55	-
D Real	.05 0.42	.07 0.35	.01 0.95	.00 0.97	.10 0.21	-
E Pleasure	.01 0.88	.03 0.67	.03 0.75	-.01 0.89	.03 0.72	-
F Infore.	-.05 0.28	-.03 0.31	-.13 0.23	-.08 0.37	-.07 0.35	-

Tabela 5.100 Coeficientes de correlação entre compreensão audi

geral, apoio familiar, leitura, benefícios pragmáticos do inglês, disposição de ouvir inglês falado e importância do inglês como instrumento para conseguir fazer coisas, respectivamente.

Quanto melhor o desempenho do aluno, mais ele valoriza a aprendizagem de línguas em geral. Uma vez que o sucesso se propulsiona, isto não surpreende.

O fator mais fortemente ligado ao desempenho na tarefa de compreensão auditiva é a sensação de vergonha ou constrangimento sentido pelo aluno ao se expor em sala de aula ($r = -.39$). Isto sugere que os indivíduos mais à vontade na sala de aula conseguem um melhor desempenho. Não há meios de saber se há uma relação de causa e efeito nesta correlação ou não. A melhora no desempenho poderia ser atribuída a uma falta de constrangimento (porque ao se relaxar, o aprendiz se solta) ou, ao contrário, a falta de constrangimento poderia ser resultado do êxito no desempenho, o sucesso levando a uma sensação de bem-estar na sala de aula. Também poderia ser o caso que tal constrangimento é um reflexo de padrões muito exigentes de perfeição. É um fator que merece mais estudo, não só de investigação da natureza de tal sensação, como de busca de soluções para aliviá-la. Uma coisa parece certa: quanto mais constrangimento sentido pelo aluno na sala de aula, pior o seu desempenho. Pela teoria de intergrupos, auto-confiança seria o resultado da melhora da proficiência oral e da competência comunicativa, assim como do aumento do conhecimento e gosto pelos falantes da língua e sua cultura, com sucesso cada vez maior na medida da ansiedade face ao se expor ser reduzida

(Giles e Coupland, 1991). Assim, o sucesso levaria à diminuição da ansiedade, e se o aprendiz for colocado em situações auspiciosas, deveria facilitar a melhora na aquisição.

O terceiro fator refere-se a dificuldades na escola em geral. A relação inversa entre desempenho e dificuldades na aprendizagem em geral parece óbvia: alunos que têm dificuldades na escola em geral, também as terão na aprendizagem de línguas. Em si, não merece maior interesse.

O quarto fator diz respeito ao apoio familiar em relação ao estudo de inglês. Quanto melhor o desempenho, maior o apoio familiar. Parece que tal apoio pode ter sido de natureza financeira, pagando cursos particulares de inglês antes de chegar à faculdade, mas também pode englobar comentários explícitos ou implícitos em relação à língua. O exemplo de outros membros da família terem aprendido inglês também é uma amostra implícita do valor dado à língua. Quanto mais valorizado pela família, melhor o desempenho, mas isso pode ser traduzido em "quanto mais cursos de inglês, melhor o desempenho", o que não é um resultado interessante em si.

O quinto fator se relaciona com a leitura. A relação inversa obtida é surpreendente à primeira vista, porque parece sugerir que os alunos mais proficientes desvalorizam a leitura, mas um exame mais cuidadoso sugere outra explicação. Talvez seja questão da maneira pela qual o questionário foi interpretado. A afirmação "Gostaria de ler...se soubesse inglês suficiente" pode refletir uma auto-avaliação dos bem sucedidos de já terem

alcançado um nível adequado para ler o que quiserem em inglês, em contraste com os menos proficientes, para os quais poder ler é uma meta ainda não alcançada. Na medida em que melhora a proficiência, menos falta para o alcance da meta. Assim, a importância do papel deste fator está na sua inclusão como significativa, sugerindo a importância de leitura, independentemente da relação inversa, i.e., a importância de uma finalidade instrumental para aprender inglês.

Uma situação similar aparentemente existe para o papel do inglês em relação a um emprego melhor. Parece que os indivíduos com um bom desempenho já não se preocupam em demasia com a sua proficiência; já estão se aproximando do que julgam necessário e se esse conhecimento trouxer um bom emprego, este aparecerá. Por outro lado, os indivíduos com dificuldades sonham com as vantagens de um bom desempenho, que incluem conseguir um emprego melhor e mais lucrativo.

Um outro fator que se destaca é o desejo de saber inglês tão bem quanto um falante nativo. Quanto mais altas as expectativas ou a meta, mais êxito se tem. Quem se preocupa pouco com os resultados, nunca se esforçaria muito. Isto sugere que se se conseguir estimular os alunos a querer dominar o inglês, isto tenderia a facilitar tal domínio. Se uma pessoa quer alguma coisa, tende a dispender esforços para consegui-la.

A ligação da disposição de ouvir o inglês falado e o desempenho também se destaca. Quanto mais proficiente o aluno, mais interesse no desafio de tentar compreender inglês oral.

Esta pode ser uma estratégia de melhorar o nível de inglês, como também pode ser uma atividade estimulante e possível de êxito para os proficientes, embora frustrante demais para os fracassados. Mas é lógico que uma procura de oportunidades para ouvir inglês ajudaria a aumentar o nível de desempenho numa tarefa de compreensão auditiva, já que quanto mais se ouve (pelo menos tentando compreender), tanto mais se tende a compreender. Um pouco de êxito leva o indivíduo à disposição de ouvir mais, sem ficar frustrado e desistir de tentar. A teoria de intergrupos sugere que tal procura por oportunidades para aprendizagem informal seria uma característica dos aprendizes com um alto grau de desejo pela aproximação aos falantes nativos e sua cultura, indivíduos estes que ativamente se envolvem no processo de aquisição, assim maximizando os seus potenciais (Giles e Coupland, op.cit.).

O fato de que os mais competentes dão mais importância a poder conseguir fazer coisas através do inglês parece mostrar uma orientação instrumental desses indivíduos. Percebe-se então uma correlação entre dois indícios de orientação instrumental da amostra como um todo e o desempenho, e nenhuma sugestão de orientação integrativa (o fato de os alunos gostarem do estudo de línguas em si não implica em integração frente à cultura alvo-- é uma matéria como qualquer outra). Os fatores ligados a opiniões face à cultura dos povos de fala inglesa não apresentaram correlações significativas com o desempenho e até mostraram um coeficiente negativo sugerindo um efeito inibidor de

opiniões favoráveis, um elemento que fica mais claro na investigação dos subgrupos.

Considerando a amostra como um todo, parece que um bom desempenho na tarefa de compreensão auditiva se relaciona com uma orientação instrumental (Fatores IX, XXIII e A), juntamente com o desejo de saber bem inglês (Fator XXII). Também entra em jogo a disposição de enfrentar o desafio de ouvir o inglês falado (Fator XXVI), sem sensações de vergonha ou constrangimento ao usar a língua estrangeira (Fator VII). O apoio familiar ajudou o aprendiz bem sucedido a chegar a tal êxito (Fator XVIII), embora este diminua com dificuldades gerais de aprendizagem na escola (Fator XIII). E o gosto de fazer o que está fazendo se relaciona com o êxito na tarefa, no caso, opiniões favoráveis face à aprendizagem de línguas se correlaciona com o êxito em tal aprendizagem (Fator I). A única coisa nova revelada nesta análise é a orientação instrumental do universitário brasileiro (e talvez uma sugestão para se tomar muito cuidado na interpretação de questionários de atitudes onde constam afirmações tais como "Gostaria...se pudesse", que é aberta a duas interpretações quase opostas).

Passaremos agora à consideração das diferenças dos subgrupos em relação à importância desses fatores na compreensão.

5.3.1.1. Sexo

Parece haver bastante diferença em relação a fatores importantes no desempenho para homens e mulheres. Vários dos

fatores relevantes para a amostra como um todo se aplicam a mulheres: Fator VII, IX, XIII, XVIII, XXVI, e A. A não inclusão dos Fatores I, XXII e XXIII, e a adição do fator II precisam ser então considerados. A falta do fator XXIII sugere que embora as mulheres sintam uma orientação instrumental (Fator IX), isto não inclui uma posição importante para a leitura. E o desempenho é independente de um desejo forte de conseguir uma proficiência muito boa em inglês. Talvez isto reflita a presença de várias mulheres no curso de letras da PUCCAMP com um forte desejo de aprender inglês (até uma paixão pela língua como algumas costumam afirmar) sem que consigam atingir a meta. Este mesmo grupo de indivíduos poderia estar influenciando a falta da significância da relação entre gosto pela aprendizagem de línguas e êxito na tarefa. A existência do subgrupo grande de alunas cursando letras na PUCCAMP, considerado importante para a apuração dos efeitos de visuais para universitários brasileiros, talvez tenha levado a distorções neste sentido. A diferença entre os alunos em geral e as mulheres pode estar refletindo uma quantidade relativamente grande e não-proporcional de mulheres cursando letras por "paixão" que não têm muita aptidão para tal estudo.

O aparecimento da relação inversa do fator II com o desempenho é de muito interesse. Na literatura existem várias observações sobre o papel facilitador no "achievement" ou êxito no estudo de línguas da orientação integrativa. Gardner (1985) concluiu (apesar de alguns estudos não conclusivos) que há uma correlação positiva entre atitudes face à comunidade onde se fala

a língua alvo e o "achievement" do aluno, e Spolsky (1969:274) afirma que "one of the most important attitudinal factors is the attitude of the learner to the language and its speakers." É verdade que esses autores não especificaram em que consiste uma atitude favorável aos falantes de uma língua, mas os dados aqui apurados mostram uma correlação negativa entre desempenho e valorização da cultura e do povo de fala inglesa. Este fato requer investigação. Nem se pode recorrer a explicações baseadas nos itens específicos do questionário, uma vez que nesta parte eram quase idênticos aos do questionário usado na Hungria. Parece que há uma diferença entre o aprendiz de inglês brasileiro (universitário) e os húngaros investigados. Os resultados da própria análise fatorial sugerem esta possibilidade, com o aparecimento de vários fatores ligados a atitudes face ao povo e à cultura de fala inglesa: valorização dos americanos e ingleses e sua cultura, atração pela cultura "pop" dos jovens e deslumbramento face às supostas vantagens e ao "way of life" (estilo de vida) do primeiro mundo, assim como interesse (ou falta do mesmo) em conhecer estrangeiros em geral. No estudo de Dörnyei, revelou-se um fator único englobando o deslumbramento e o interesse na cultura anglosaxônica, embora ele não incluísse itens sobre o uso de camisetas com dizeres em inglês e o interesse em saber as letras das músicas "pop" (pressupondo-se que existem tais situações na Hungria). Os universitários testados no Brasil separam bem a cultura em geral da cultura "pop" (com a importância relativa de cada uma função da faixa

etária, a ser discutida mais tarde). A correlação negativa da primeira sobre a cultura e povo em geral se mantém para quase todos os subgrupos. Parece que para universitários brasileiros em geral o respeito para com a cultura da comunidade onde se fala inglês é até associado com um decréscimo no desempenho. O fascínio pelos artistas estrangeiros, que fazia parte do fator de atitudes (positivas) face ao mundo anglosaxônico no estudo húngaro, aqui é visto com a mesma inveja e deslumbramento com o qual o brasileiro encara os produtos estrangeiros melhores e a "vida boa" representada pelos filmes americanos.

Para o grupo dos homens, destaca-se a falta de componentes correlacionados com o desempenho. O único fator em comum com a amostra em geral é a ligação entre bom desempenho e falta de constrangimento no uso da língua; aparece, entretanto, um outro fator (VIII) relacionado à exigência de perfeição. Os homens com mais êxito no desempenho na compreensão auditiva se preocupam mais com a precisão e a correção gramatical e de pronúncia do que os com menos êxito. Nada aparece em relação à orientação deste subgrupo de homens, mas talvez isto seja resultado do número limitado de sujeitos.

Apresentadas as diferenças em relação ao sexo que são refletidas na compreensão, passa-se à consideração das diferenças relacionadas à universidade.

5.3.1.2. Universidade

Diferenças entre as universidades parecem mais relacionadas

a diferenças nos tipos de cursos oferecidos para os sujeitos do estudo, porque só se pesquisaram alunos cursando letras (inglês) na PUCCAMP, enquanto na UNICAMP alunos de vários cursos fazem inglês. Essas diferenças talvez sejam mais indícios das diferenças básicas entre alunos de letras e os de outras áreas, um aspecto que também merece mais estudo no futuro. A nossa experiência com alunos de letras e de ciências exatas nas aulas na UNICAMP apontam a existência de diferenças, e talvez uma investigação sobre a natureza de tais diferenças possa trazer subsídios para o melhoramento da eficácia do ensino de inglês.

Como as mulheres, os alunos mais proficientes da PUCCAMP mostram uma preocupação maior em relação ao inglês para fins empregatícios (Fator IX) e também um desprezo do valor da cultura e povo de fala inglesa (Fator II); a importância da sensação de constrangimento com o uso da língua também se destaca (Fator VII). O fator novo a aparecer aqui é o XXI, relacionado com o valor do português para fins empregatícios. O fato de este fator apresentar a mesma relação do fator IX é interessante. Aparentemente os alunos da PUCCAMP (e só eles) se preocupam com a importância de língua no campo de trabalho, seja inglês ou português (a relação inversa já se explicou pela interpretação dos sujeitos face à maneira pela qual foi redigido o questionário). Talvez seja uma característica das pessoas que decidem estudar letras ter tal preocupação com a língua e "o poder das palavras". Os outros fatores característicos da amostra como um todo não se aplicam aos alunos da PUCCAMP em

relação ao desempenho: dificuldade de estudos na escola é independente de desempenho, por exemplo, o que sugere que alguns que sofreram bastante na escola conseguiram êxito com o inglês. A mesma falta de correlação entre apoio familiar e êxito do desempenho sugere a mesma coisa: muitos estão conseguindo aprender inglês, apesar da falta de cursos particulares e outras vantagens fornecidas por alguns pais. Também destaca-se pela ausência a correlação do desejo em relação à meta de saber inglês tão bem quanto um falante nativo e o desempenho, talvez por esse desejo ser por essência ligado até certo ponto à escolha do curso de letras--inglês. É interessante a falta de relação entre disposição de ouvir inglês e o desempenho, mas não é claro se isso também não é resultado de problemas com a formulação do questionário. Uma vez que o professor já fala inglês o tempo inteiro na sala de aula, por que motivo o aluno "gostaria que o professor só falasse inglês..."? E alunos de letras, pela natureza do curso precisam lidar com o inglês falado independentemente do êxito na tarefa.

Embora não alcançasse significância, o fator A se aproxima a ela, apontando para propósitos instrumentais relacionados ao êxito no estudo de inglês. E o fator de atração mencionado acima (Fator X) quase a atinge. Assim se percebe nitidamente uma distinção entre uma atração pela cultura "pop" dos jovens (correlacionada positivamente com o desempenho na compreensão) em contraste com as atitudes positivas face à cultura e povo em geral (correlacionadas negativamente com o desempenho).

A situação dos alunos da UNICAMP é diferente. É um grupo talvez mais heterogêneo, não aparecendo nem uma orientação integrativa, nem instrumental ligadas ao desempenho. O bom aluno gosta de estudar uma língua estrangeira (Fator I) e quer alcançar um nível bom (XXII). Contou com apoio familiar (XVIII) e mostra disposição para o desafio de ouvir inglês (XXVI).

Apresentadas as diferenças em relação à universidade correlacionadas com o nível de compreensão, pass-se à consideração das correlações em relação à área de estudo.

5.3.1.3. Área de estudo

As correlações entre desempenho e fatores atitudinais dos alunos das humanidades correm em paralelo com as dos alunos da PUCCAMP, só com algumas poucas diferenças. Talvez este seja o caso devido ao grande número de alunos da PUCCAMP nas humanidades em contraste com um número menor na UNICAMP. De qualquer forma, para os dois subgrupos o êxito no desempenho é acompanhado por um desprezo pela cultura do povo de fala inglesa, falta de constrangimento ao usar a língua e valorização do inglês para fins empregatícios. Em contraste, aparece a correlação negativa entre dificuldades anteriores e desempenho, revelada pela amostra como um todo, porque para a maioria dos alunos cursando humanidades, como dos universitários em geral, dificuldades na escola levaram também a dificuldades com o inglês. Para os alunos das humanidades, os alunos deficientes não parecem ter o desejo de atingir um nível bom de inglês. E não há aquela

sintonia para com o valor das línguas em geral mostrado pelos alunos da PUCCAMP, o que talvez reflita a inclusão de alunos de outras áreas tal como história na amostra, que tendem a desprezar o estudo de inglês. Tais alunos talvez nunca alcancem uma proficiência razoável por falta de desejo. Parece possível que a condição da teoria de intergrupos que diz respeito às alternativas cognitivas à situação percebida ajudaria a explicar o desprezo de inglês de tais alunos. Eles podem achar que a posição do Brasil no terceiro mundo em relação à situação dos países de fala inglesa do primeiro mundo foi criada de uma maneira injusta através de exploração. Ao não se tratar de uma inferioridade natural e ao parecer possível modificá-la, tais sentimentos se tornariam uma barreira que inibiria a aprendizagem (Giles e Coupland, 1991). Os alunos bem-sucedidos cursando humanidades em geral mostram uma disposição para ouvir o inglês falado, mas não é certo se isto é realmente diferente das sensações dos alunos da PUCCAMP, ou simplesmente um resultado da situação diferente da UNICAMP, onde o acesso à língua oral precisa ser procurado.

Os alunos das ciências mostram tendências paralelas aos alunos da UNICAMP, com a exceção da exclusão da relação entre metas altas e sucesso. Aparentemente existem alunos das ciências que alcançaram um nível bom de inglês sem necessariamente ter sentido isto como meta. O fato do coeficiente deste fator ter se aproximado à significância talvez apoie esta interpretação. Outro coeficiente aproximando a significância é o do fator II.

O curioso aqui é que a direção da correlação é positiva, sugerindo que talvez os alunos das ciências valorizem mais a cultura e o povo de fala inglesa do que os das humanidades, embora não se tenham dados suficientes para afirmar isso.

Apresentadas as diferenças da correlação entre fatores atitudinais e de propósitos e a compreensão como função da área de estudo, passa-se à consideração do papel da classe sócio-econômica.

5.3.1.4. Classe sócio-econômica

O único fator em comum para as três classes é a sensação de vergonha ao usar a língua estrangeira. Os alunos da classe alta afirmam uma correlação positiva com gosto para com o estudo de línguas, enquanto isto não ocorre para os indivíduos das duas outras classes. Aparentemente, um aluno da classe alta que não gosta da línguas não as aprende. Talvez ele sentisse menos estímulo do meio ou menos necessidade para tal esforço desestimulante, enquanto os menos favorecidos (em termos financeiros) sentem mais estímulos outros que os levam a se esforçarem a alcançar êxito. Esta relação do esforço se vê no fator III, que mostra a relevância de se dispender esforço no desempenho desses indivíduos da classe alta. Não é necessariamente o fato de que empenhar mais esforço, mas o fato de tal esforço se relacionar com o bom desempenho. Os alunos da classe alta não têm um bom desempenho por acaso--quem trabalhou conseguiu, enquanto os que não se esforçaram não venceram. Nas

outras classes deve haver indivíduos que fizeram bastante esforço, mas isso em si não foi suficiente para o sucesso; se não se pode fazer um curso particular de inglês, o esforço dispendido talvez seja inadequado para superar a falta. Todos esses alunos que tiveram um desempenho bom na tarefa de audição contaram com o apoio dos pais, enquanto os fracassados não o tiveram; a mesma correlação positiva se vê em relação aos alunos da classe média. Para os alunos da classe baixa parece não haver tal relação. Sucesso para alguns deve ter vindo através dos esforços individuais sem o apoio dos pais, pais que não aprenderam inglês e não o valorizam.

Para os sujeitos da classe média, destacam-se ainda dois fatores, o da disposição de procurar o desafio de ouvir o inglês e o da importância de conseguir fazer coisas através dele, atitudes estas refletindo as tendências gerais da amostra como um todo. (Talvez com um número maior de universitários das classes alta e baixa os resultados do fator XXVI teriam atingido significância; o coeficiente das classes alta e média é idêntico, e o da classe baixa só um pouco menor. O que difere é o número de sujeitos, e por isso o valor atingiu significância somente para a classe média.) O único fator a atingir significância para a classe baixa (além do de constrangimento ao usar a língua) destaca a importância da leitura para esses indivíduos, uma tendência sugerida para a amostra como um todo, mas não aparecendo como importante para nenhum dos subgrupos vistos até agora.

Apresentada esta discussão das correlações entre fatores atitudinais e de propósitos e a compreensão, passa-se à consideração de diferenças em relação à idade dos sujeitos.

5.3.1.5. Idade

A amostra foi dividida em quatro faixas etárias relativamente por acaso, mas apareceram diferenças entre elas. O que se destaca de mais interesse em relação a esses subgrupos é a relação entre o conceito de "aproximação cultural" ligada e o sucesso na aprendizagem da língua estrangeira. Os aprendizes da faixa etária mais nova refletem a importância da atração como acompanhante do sucesso. Quanto mais atração sentida em relação à cultura "pop" do "rock" e dos jovens, melhor o desempenho do aprendiz. Tal atração, entretanto, se mostra como um fenômeno juvenil. Para esses sujeitos mais jovens, não há ligação entre desempenho e atitudes favoráveis à cultura e povo de fala inglesa, nem ligação ao deslumbramento face a tais povos. Existe então uma fonte de aproximação entre esses sujeitos e o mundo de fala inglesa, mas de uma forma bem específica. Talvez estes indivíduos nem formaram ainda uma clara idéia de para que serve inglês; só se sentem atraídos pela cultura de "rock" e todo o brilho deste mundo tão fascinante e tão diferente da realidade deles. Com o passar dos anos, entretanto, eles amadurecem e mudam. E para o grupo de 25-29 anos de idade, o que se destaca é a deslumbramento para com as supostas vantagens da "vida boa" do primeiro mundo. Na faixa etária intermediária, entretanto,

nem um nem o outro aparece como importante, porque alguns sujeitos ainda sentem o fascínio pelo mundo dos sonhos dos jovens, enquanto outros já começaram a sentir sensações de deslumbramento por causa do contraste entre as duas realidades (pelo menos imaginário). Só sobra uma desvalorização generalizada da cultura e do povo da fala inglesa, como se fosse um estágio transitório entre o fascínio pela cultura "pop" do adolescente e o deslumbramento dos adultos. Não é a cultura em si que atrai, mas o que é disponível através dela, uma orientação talvez altamente instrumental, apesar da ligação com a cultura e o povo. Essas orientações exercem um efeito na aprendizagem, mas este parece não ser necessariamente de integração (para o subgrupo mais velho de mais de 29 anos houve uma amostra muito pequena, não aparecendo tendência nenhuma).

Na literatura têm aparecido dificuldades com a classificação de orientação. Oller, Hudson e Liu (1977) questionam esta classificação por ser uma divisão ambígua. O mesmo motivo pode ser considerado de uma ou outra orientação, dependendo da interpretação do indivíduo envolvido. Como Gardner (1985: 52) diz:

"In fact, different researchers have classified the same reasons differently. For example, Lukmani (1972) classified the reason 'travel abroad' as instrumental, whereas Burstall et al. (1974) classified 'travel to France' as integrative".

Gardner e Smythe (Apud Gardner, 1985) também relatam que numa pesquisa o item de "it will help me if I should ever travel" foi de início considerado um motivo instrumental, mas teve que ser

eliminado totalmente, já que não demonstrou um grau suficiente de associação com nenhuma das duas orientações. Talvez uma parte da dificuldade se relacione com interpretações diferentes em função da idade. As pesquisas comentam pouco sobre a idade dos sujeitos, mas ela parece exercer um papel crítico.

Os sujeitos de todas as faixas etárias mostraram a mesma relação inversa com constrangimento e vergonha de usar a língua estrangeira. Além disso, os da faixa etária mais nova se destacam pela ligação entre apoio familiar e desempenho. Talvez esses sujeitos só chegassem tão cedo à faculdade devido ao apoio dos pais para com os estudos dos filhos.

Para o subgrupo de faixa etária de 21-24 anos, o que se destaca é a correlação entre gosto pelo estudo de línguas, a importância da leitura e a disposição a ouvir inglês falado, todos apresentando tendências semelhantes às da amostra como um todo. Não está claro se é o peso especial deste grupo na amostra que está influenciando a análise geral com as suas idiossincrasias ou se são as diferenças dos outros subgrupos que estão se desviando de uma tendência geral. É questão de interpretação. De qualquer modo, já foi discutido o destaque desses fatores em relação ao desempenho. Um outro fator se aproxima à significância: o valor do inglês para finalidades empregatícias, também discutido no início.

Para o subgrupo de faixa etária de 25-29 anos, dois fatores além do deslumbramento em relação à vida do primeiro mundo e constrangimento ao usar a língua mostraram uma correlação

significativa para com o desempenho. Quanto melhor o desempenho desses indivíduos, mais necessidade de perfeição e menos dificuldades na escola enfrentadas. A idade mais avançada dos sujeitos deste subgrupo acompanha às vezes alunos repetentes que estão demorando para terminar a faculdade, enquanto outros alunos já ingressaram nos cursos da pós-graduação. O fato de o desempenho desses indivíduos se ligar às dificuldades encontradas no estudo em geral se explicaria talvez por este fato. Os indivíduos com um desempenho melhor são os alunos de pós-graduação, alunos que tiveram êxito nos estudos e continuaram sua formação. Por outro lado, os alunos com desempenho pior devem ser os repetentes não-proficientes que ainda não se formaram. A existência desses dois sub-subgrupos poderia explicar a discrepância grande e a significância deste fator, apesar do número pequeno de sujeitos disponíveis. O subgrupo da faixa etária mais alta se compunha de muito poucos indivíduos, não sendo suficiente para aparecer tendências significativas além da relação inversa entre constrangimento e desempenho.

Apresentada a discussão das correlações entre idade e os fatores atitudinais e de propósitos, passa-se à consideração de diferenças em relação à situação escolar dos sujeitos.

5.3.1.6. Situação escolar

Embora o subgrupo de alunos de pós-graduação seja pequeno, apareceram sete fatores com correlação significativa em relação ao desempenho na tarefa de compreensão auditiva: os fatores II,

IV, VII, VIII, XVI e XXVI relacionados com atitudes face à cultura e ao povo de fala inglesa, contatos com o mundo, constrangimento ao usar a língua, exigência de perfeição, inveja em relação à vida do povo de fala inglesa e disposição de ouvir inglês falado, respectivamente. Quanto melhor o desempenho, mais admiração pela cultura e povo de fala inglesa, mais desejo em relação a viagens pelo exterior, mais exigências pela perfeição, mais inveja, e mais disposição de ir em busca de contatos com a língua falada; assim como menos sensação de vergonha ao usar a língua estrangeira.

Vários desses fatores merecem destaque. O primeiro é o fator II que, embora para todos os outros subgrupos apresente uma relação inversa, aqui mostra uma relação direta num nível significativo. Isto mostra que os adultos (ou pelo menos os que fazem pós-graduação) valorizam a cultura e o povo da língua alvo, o tipo de reação que se esperava, dados os resultados das pesquisas no Canadá e na Hungria. E esses resultados sugerem que tal valorização é mesmo uma questão de amadurecimento. A rejeição tão típica da maioria da amostra (universitários brasileiros de graduação) não se encontra mais para os indivíduos mais maduros que ingressaram na pós-graduação. O fato de que os subgrupos das faixas etárias incluíram não só alunos de pós-graduação, mas também os retardatários, e o fato de o subgrupo de pós-graduação ser bastante pequeno, talvez tenha contribuído para o não aparecimento deste fator como relevante, embora a relação direta já constasse. A correlação com o deslumbramento continua em

destaque, mostrando a divisão clara dos dois tipos de aproximação cultural. Neste pequeno subgrupo há a orientação integrativa tipicamente discutida na literatura. A importância da possibilidade de viajar para o exterior, qualquer que seja o pretexto, também é característica dos alunos de pós-graduação. É outro motivo baseado numa orientação aparentemente instrumental. Esses alunos já ingressados nos cursos de pós prevêem a possibilidade de poder passar algum tempo fora; já estão se formando e podem planejar o futuro. São pessoas preocupadas com a perfeição na produção, que tentam manter contatos com a língua para se prepararem melhor para a vida no exterior, caso seja possível. Este subgrupo, embora bem reduzido, traça o perfil de um outro tipo de brasileiro. Não são alunos de graduação, ainda dependentes em relação à família e só começando a vida, mas adultos maduros, muitos com famílias e responsabilidades sociais, enfrentando o mundo real. Eles talvez mostrem o fim do caminho, um perfil do adulto brasileiro com formação universitária.

Os alunos da graduação, por outro lado, mostram a relevância de fatores quase idênticos aos do grupo inteiro. Uma vez que a amostra como um todo se compõe basicamente de alunos de graduação, isto era de esperar. Talvez o importante aqui sejam as diferenças, estas são o desvio devido aos alunos de pós, um número tão pequeno, mas bem diferente. A principal diferença que se apresenta é que esses alunos mostram a rejeição da cultura e povo de fala inglesa. O único outro fator diferente é o desejo

de falar inglês tão bem quanto um falante nativo, que não consta como correlacionado para este subgrupo da amostra (embora quase alcance significância). Os outros fatores espelham a importância da amostra como um todo. Os alunos têm sentimentos favoráveis em relação ao estudo de línguas estrangeiras, a orientação instrumental se percebe pela interesse no inglês para fins empregatícios, e a importância da falta de dificuldades na escola para poder ter êxito no estudo de inglês é característica desses alunos, assim como o apoio familiar. Também vão ao encontro de oportunidades de ouvir o inglês falado. O interessante é o contraste com os alunos mais maduros de pós-graduação.

Apresentadas as diferenças nas correlações entre a situação escolar e os fatores atitudinais e de propósitos, passa-se à consideração das diferenças em relação à proficiência.

5.3.2. Coeficientes de correlação com respeito à proficiência

A seção anterior traçou as correlações entre o desempenho numa tarefa de compreensão auditiva e aspectos atitudinais dos sujeitos em vários subgrupos. Alguns autores (Gardner, 1985) afirma que o efeito das atitudes pode ser de uma natureza indireta. Podem influenciar outros aspectos que, por sua vez, têm influência no desempenho. As correlações observadas na seção anterior podem estar ligadas à proficiência, e por isso aparecer a influência no desempenho. A organização desta seção seguirá a da anterior, começando com as correlações da amostra como um todo

(Tabela 5.109). Alguns fatores se mantêm ligados à proficiência também: Fator I, VII, XIII e XXVI, relacionados ao gosto de aprender línguas, ao efeito do constrangimento e dificuldades na escola e à disposição de procurar o desafio de ouvir inglês falado. A relação desses fatores com o desempenho talvez seja puro reflexo de sua relação com a proficiência. A importância desses fatores parece variar, entretanto. Enquanto só alguns subgrupos revelaram uma relação entre a disposição de ouvir inglês e o desempenho, quase todos acusaram isto em relação à proficiência, as exceções sendo subgrupos bem pequenos e quase atingindo, assim mesmo, a significância. Só os indivíduos da classe alta parecem não ter uma correlação entre desejo de ouvir inglês e a proficiência. A correlação com vergonha ou constrangimento também continua forte, mas num nível menor e para menos subgrupos. Os efeitos relacionados às dificuldades no estudo também são mais prevacentes em relação à proficiência. Com a exceção dos alunos da faixa etária de 25-29 anos, o valor do coeficiente de correlação para a ligação entre proficiência é maior e chega mais freqüentemente a ter significância. O papel de atitudes face à aprendizagem de línguas em geral parece quase igual para as duas medidas de "achievement".

Destaca-se a ausência dos fatores relacionados com uma orientação instrumental (IX, XXIII e A), como também a falta de correlação entre apoio familiar e proficiência e a ligação entre a meta de saber inglês como um falante nativo e a proficiência. Além disso, esses fatores de orientação não aparecem

Fator	Unicamp (n=288)	PUCAMP (n=190)	FEAR (n=77)	PUCAMP (n=107)	UNICAMP (n=160)	Humanidade
I Learning	-.14 0.02	-.17 0.01	-.09 0.42	-.02 0.83	-.23 0.00	0
II Abstrcult	-.14 0.02	-.22 0.00	-.17 0.12	-.24 0.01	-.02 0.81	0
V Anomia	.13 0.04	.07 0.33	.26 0.02	.12 0.21	.12 0.11	0
III Effort	.06 0.36	.08 0.27	.04 0.71	-.02 0.89	.12 0.11	0
IV Worldcon	-.01 0.84	-.07 0.34	.11 0.32	-.09 0.32	-.02 0.84	0
VI Fortlang	.04 0.51	-.01 0.93	.13 0.24	-.10 0.32	.09 0.26	0
VII Embarras	-.30 0.00	-.29 0.00	-.30 0.01	-.29 0.00	-.29 0.00	0
VIII Noperfec	.01 0.83	.05 0.45	-.13 0.26	0.06 0.51	-.03 0.73	0
IX English	-.04 0.49	-.10 0.10	.13 0.23	-.07 0.47	.02 0.84	0
XIII Dif_stud	-.19 0.00	-.24 0.00	-.08 0.49	-.20 0.03	-.15 0.05	0
XIV Friend	.02 0.80	.02 0.78	.09 0.40	-.10 0.31	.07 0.39	0
XV Protect	-.03 0.58	-.06 0.38	-.27 0.02	-.06 0.51	.03 0.70	0
XVI Envy	.12 0.04	.10 0.16	.15 0.18	.03 0.73	.16 0.04	0
XVIII Family	.09 0.12	.11 0.12	.04 0.72	.02 0.80	.10 0.22	0
XXIII Reading	-.03 0.59	-.07 0.30	.08 0.48	-.02 0.87	-.05 0.53	0
XXIV Perd_tep	-.06 0.31	-.11 0.13	.01 0.96	-.14 0.14	.01 0.67	0
X Attract	.14 0.02	.12 0.08	.19 0.08	.24 0.01	.10 0.18	0
XVII Intera	.03 0.61	-.04 0.59	.19 0.08	.13 0.77	.00 0.99	0
XIX Oth_subj	.07 0.22	-.05 0.30	.31 0.00	.06 0.58	.08 0.48	0
XXII Engl_KS	-.01 0.85	-.06 0.41	.13 0.23	-.03 0.75	.04 0.63	0
XX Nint_for	.03 0.60	.01 0.91	.05 0.87	.06 0.51	.01 0.90	0
XXI Port_jab	-.02 0.70	-.13 0.19	.19 0.10	-.13 0.16	.04 0.65	0
XXV Pers_lap	.14 0.02	.16 0.03	.09 0.41	.20 0.03	.10 0.20	0
XXVI Listen	.27 0.00	.28 0.00	.26 0.02	.23 0.01	.29 0.00	0
A Use	.10 0.11	.06 0.42	.17 0.13	.06 0.56	.07 0.36	0
B Aware.	-.01 0.82	-.07 0.36	.11 0.32	-.18 0.06	.06 0.40	0
D Real	.07 0.25	.06 0.43	.13 0.23	-.01 0.95	.14 0.08	0
E Pleasure	-.03 0.60	.02 0.78	-.12 0.27	-.13 0.19	.03 0.68	0
F Inform.	-.09 0.15	-.03 0.85	-.15 0.17	.03 0.73	-.10 0.21	0

Tabela 5.109 Coeficientes de correlação entre proficiências

correlacionados com a proficiência para nenhum dos subgrupos. Orientação instrumental parece ser ligada ao desempenho na compreensão, embora não à proficiência.

Por outro lado, apareceram outros fatores não enfatizados em relação ao desempenho. A maioria destes mostra ligações com o desempenho de alguns subgrupos específicos (o caso dos Fatores II, XVI e X relacionados com atitudes face à cultura e povo de fala inglesa, com deslumbramento e com atração em função da idade.) Embora revelassem correlação com o desempenho dos indivíduos em função da faixa etária, a relação com a proficiência parece mais importante. Parece que a orientação "integrativa" ou de "aproximação cultural" se relaciona mais com a proficiência, enquanto a orientação instrumental se relaciona com o desempenho. O que se destaca em relação à proficiência é o papel da "anomia". Apesar da autora desta tese ter argumentado na discussão dos resultados da análise fatorial que a "anomia" face à própria cultura não deve ter relação com a aprendizagem de uma língua estrangeira, parece que os fatos são outros. O fator da "anomia" desempenha um papel importante no desenvolvimento da proficiência. Quanto mais proficiência, mais "anomia" sentida pelo aprendiz. Isto não revela a causa da relação, mas pode se arriscar uma especulação. Talvez os alunos menos enturmados socialmente vejam na língua estrangeira uma fuga para um outro mundo. Longe de inibir a aquisição de uma língua estrangeira, esta "anomia" face à própria cultura parece encorajá-la. A "anomia" discutida na literatura (especialmente por Schumann) se

refere à situação do aprendiz de segunda língua dentro da sociedade onde se fala a língua alvo. Parece que há uma diferença entre os dois tipos de "anomia", uma "obstruidora" do aprendiz de segunda língua e uma "facilitadora" do aluno de língua estrangeira. A primeira leva à evitação de contatos sociais dentro da cultura da língua alvo (e assim limita os contatos lingüísticos) enquanto a segunda leva ao desejo de escapar de sua própria cultura, o que é possível de uma maneira vicária através da língua estrangeira (mesmo sem a necessidade de se expor à realidade de interação com os estrangeiros). Será que a "anomia" de segunda língua é o resultado do isolamento social de indivíduos socialmente gregários na sua própria cultura? Será que a "vítima" de "anomia" de língua estrangeira iria de encontro a contatos sociais em uma outra cultura? Parece uma área promissora para investigação. Será que o aprendiz bem sucedido (e relativamente isolado socialmente na própria cultura) se sentiria suficientemente à vontade para ir em busca de contatos sociais com a cultura da língua alvo, ou se retrairia ainda mais?

Estes resultados aparentemente discordam com a predição da teoria de intergrupos. Pressupõe-se que o aprendiz não enturmado socialmente pertenceria a poucos grupos sociais, e a teoria prevê que o indivíduo com poucas categorias sociais, cada uma fornecendo identidades inadequadas e status intragrupal baixo tenderia a inibir a aquisição. O indivíduo com "anomia" de língua estrangeira deve sentir que as identidades fornecidas pelos poucos grupos aos quais se pertence são satisfatórias ou

que o seu status é adequado, apesar de ele ser membro de poucos grupos. Senão, parece possível que é a procura por um grupo social (mesmo vicário) que estimula a aprendizagem. As possibilidades parecem bem interessantes e mereceriam uma investigação futura. Além do papel da "anomia" e das atitudes face à cultura da língua alvo, apareceu mais um fator: importância pessoal. Os sujeitos mais proficientes afirmam a importância do inglês para eles mesmos, mas isso em si não leva a muito. Não se sabe por que é importante, nem para quê e que tipo de importância. Por isso, não se explorará mais este fator: ele existe, mas é muito vago.

Agora passamos à análise dos subgrupos.

5.3.2.1. Sexo

Para as mulheres, quatro dos fatores ligados ao desempenho também têm relação com a proficiência: as atitudes favoráveis à aquisição de línguas chegam a ter uma correlação significativa com a proficiência, embora não a atingissem em relação ao desempenho. O que se nota é a falta dos fatores relacionados com a finalidade instrumental ou pragmática do estudo e o acréscimo da importância pessoal. Isto sugere que basicamente os mesmos fatores atitudinais subjazem a proficiência e o desempenho para as mulheres (com exceção da orientação instrumental).

Para os homens, entretanto, três fatores diferentes apareceram. A disposição de arcar com o desafio de ouvir o inglês falado mostra uma correlação significativa em relação com

a proficiência, o que aliás tende a mostrar que o papel da disposição de ouvir inglês contribui mais para o desenvolvimento da proficiência; talvez seja o efeito da proficiência (um efeito indireto de tal disposição) que foi apurado em relação ao desempenho.

A "anomia" e uma certa "auto-proteção como brasileiro" se destacam como importantes na aprendizagem de inglês, os cinco fatores correlacionados com pesos semelhantes. Quanto melhor a proficiência, mais "anomia" social e menos sensações de auto-proteção como brasileiro. Esses homens então se sentem em pé de igualdade com os estrangeiros. Confiantes de sua auto-identidade (identidade e status satisfatórios), mas estando relativamente não enturmados, procuram um lugar num outro mundo--diferente, mas não necessariamente melhor.

Apresentada a discussão das correlações entre subgrupo e proficiência em relação ao sexo, passa-se à consideração dos subgrupos referente à universidade.

5.3.2.2. Universidade

Os resultados da análise de correlação mostram que basicamente os mesmos fatores são relacionados com a proficiência e o desempenho do aluno da PUCCAMP. As mudanças são a ligação significativa de dois fatores a mais com a proficiência: uma importância pessoal e a atração pela cultura "pop" e a "modernidade" dos jovens. Em geral, quanto mais importância tem o estudo da língua para o indivíduo, melhor a proficiência

conseguida. E quanto maior a atração pela cultura "pop", mais proficiência alcançada. Isto mostra de novo a importância da atração ou desejo da aproximação cultural no desenvolvimento da proficiência, em contraste com o papel da orientação instrumental no desempenho na compreensão auditiva.

Para os alunos da UNICAMP, há uma relação direta entre dificuldade nos estudos e a falta de alcançar os níveis altos de proficiência, assim como uma relação inversa entre a importância do deslumbramento como "aproximação cultural". Esses alunos gostam de estudar línguas, mas as atitudes face à cultura e ao povo de fala inglesa se relacionam com o deslumbramento face à "vida boa" do primeiro mundo.

Apresentada esta discussão da relação entre universidade e proficiência, passa-se à consideração da relação entre a área de estudo e a proficiência.

5.3.2.3. Área

Para os sujeitos cursando as humanidades, a proficiência também se relaciona com a atração pela cultura "pop", enquanto o desempenho reflete o valor empregatício do inglês. Os outros fatores se mantêm. Para os de ciências, destaca-se a presença da "anomia" e o deslumbramento, enquanto o apoio familiar perde a importância em relação à proficiência. Passa-se agora à consideração da relação entre proficiência e a classe sócio-econômica.

5.3.2.4. Classe sócio-econômica

Para os alunos de classe alta, percebem-se diferenças em relação à ausência de correlação entre esforço e apoio familiar e proficiência. Não é verdade que exercer esforço leva ao aumento da proficiência; esforço se relaciona com o desempenho desses sujeitos, mas não com a proficiência. A importância das opiniões dos amigos aparece aqui como um indício da proficiência: quanto mais favoráveis as opiniões dos amigos face ao inglês, mais proficientes os alunos da classe alta se tornam. Não se percebe a presença de correlação com nenhum elemento de aproximação cultural; até o deslumbramento mostra uma correlação negativa (embora longe de ser significativa), o que pode sugerir que tais indivíduos são indiferentes às culturas estrangeiras porque já têm o que precisam socialmente.

Os alunos da classe média mostram a falta de correlação significativa entre a proficiência e o apoio familiar e também entre esta e a finalidade instrumental de poder fazer coisas. Por outro lado, tais indivíduos mostram uma ligação clara entre a proficiência e outros cinco fatores. Os fatores de dificuldade na escola, atração pela cultura "pop", uma importância pessoal e o interesse em aprender línguas se relacionam com a proficiência, embora para esses alunos não tenham tido relação com o desempenho; para esses indivíduos a melhora na proficiência acompanhou um aumento no esforço.

Para os alunos da classe baixa, parece que o apoio familiar facilitou a proficiência, talvez por ter fornecido meios de

estudar inglês, embora em cursos sem componentes orais, ou talvez como apoio psicológico em encorajar os filhos a se esforçarem para uma meta que vale a pena. Talvez o apoio familiar estimulasse os indivíduos da classe baixa a estudar inglês, levando a uma proficiência melhor, mas sem o elemento oral de um curso particular, o que levaria a um desempenho melhor numa tarefa de compreensão auditiva. Para os alunos desta classe, quanto mais se procura contatos com a língua, melhor a proficiência desenvolvida. Em relação a "aproximação cultural", houve a rejeição da cultura e do povo de fala inglesa, sem aparentar algum tipo de aproximação. O efeito da "anomia" também parece importante para os indivíduos da classe baixa.

Apresentada a relação entre proficiência e classe sócio-econômica, passa-se à consideração da relação entre a proficiência e a idade.

5.3.2.5. Idade

Os sujeitos da faixa etária mais nova já mostraram uma relação significativa quanto à atração pela cultura "pop", o que também exerce influência na proficiência desenvolvida, e a importância do constrangimento também tem correlação até mais forte com o desempenho. Mas existem três outros fatores relacionados com a proficiência: quanto mais proficiência, mais esforço dispendido, menos dificuldades sofridas na escola, e mais procura por contatos com a língua. Para os alunos da faixa etária entre 21-24 anos, só houve duas diferenças: a falta da

relevância da orientação instrumental ilustrada pela importância da leitura e a importância dada ao estudo de inglês pelos amigos. Assim, de novo percebe-se a relação entre atitudes de amigos e a proficiência, enquanto as atitudes da família tendem a ser relacionadas com o desempenho. Para os alunos da faixa de 25-29 anos, pode-se afirmar apenas a ligação com deslumbramento face às "coisas boas" do povo de fala inglesa. Talvez a falta de relação dos fatores apurados com a proficiência se deva à existência dos dois sub-subgrupos já mencionados. Também não se encontrou relação dos fatores apurados com a proficiência dos membros do subgrupo da faixa etária mais velha, talvez por ser um grupo bastante pequeno numericamente na amostra e não representar homogeneidade suficiente.

Apresentada a relação entre a proficiência e a idade, passa-se à consideração da relação entre a proficiência e a situação escolar.

5.3.2.6. Situação escolar

Em relação à proficiência, os resultados deste estudo em relação aos alunos de pós-graduação mostram pouco: a existência do deslumbramento como forma de aproximação cultural e a disposição de procurar oportunidades para ouvir inglês. Talvez a quantidade limitada da amostra, ou mesmo o fato de ser um grupo de "background" bastante heterogêneo possa estar contribuindo para tal exigüidade de informações.

Em relação aos alunos de graduação, repete-se o padrão

observado para a amostra como um todo, com duas exceções: aparece a importância do apoio familiar, e não aparece o deslumbramento que faz parte do perfil mais maduro.

Completada a apuração das correlações entre a proficiência dos varios subgrupos da amostra, a tabela 5.110 apresenta um resumo dos dados apurados em relação às atitudes e aos propósitos para o estudo de inglês dos vários subgrupos neste capítulo. A tabela se divide em sete divisões principais, cada uma com várias colunas. A primeira divisão se refere à existência de correlações estatisticamente significativas entre a posição no fator e a compreensão auditiva (a primeira coluna) e entre a mesma e a proficiência (a segunda coluna). As demais divisões revelam a existência de relações estatisticamente significativas entre a posição no fator e a classificação dos vários subgrupos da amostra segundo sexo, universidade de origem, área de estudo, classe sócio-econômica, idade e situação escolar. Dentro de cada divisão consta uma coluna (D) indicando a existência de subgrupos estatisticamente distintos em relação ao fator; havendo diferenças significativas, o subgrupo com escore maior é indicado nesta coluna através da primeira letra do rótulo (com "N" usada para indicar os sujeitos mais "novos"). As demais colunas de cada divisão se referem aos subgrupos existentes, constando na coluna "C" a existência de correlações significativas entre a posição no fator e a compreensão auditiva e na coluna "P" a existência de correlações significativas entre a posição e a proficiência. O tipo de correlação (positiva ou negativa) se

Fator	C1	P2	Sexo			Universidade			Área			Classe sócio-econômica			Idade						Situação				
			Fem. Masc.			PUCC UNIC			Dir. Hix. Cien.			D. Alta. Méd. Baixa			20-24 25-29 30-34 35-39 40-44 45-49						Dir. Fem. Dir. M.				
			C	P	F	C	P	C	P	C	P	C	F	C	P	C	P	C	P	C	F	C	P	C	P
ating	.	.	-			P	-	-	H	-	-	-	-				-	-						-	
rcult			F	-	-	P	-	-	H	-	-			-			-	-					+	-	
nie					+						+			+			+								
ort			F			P			H			+		+											
ldcon			M			U			C														P		
tiang						U																			
arras	.	.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
erfect			M		-																				
ljob			-			P	-		H	-															
_stud	.	.	-	-		P	-	-	-	-				-			-	-					-	-	
end						U			C			-					-								
ect			F		-	P																			
								+	C		+								++				++		
ily	.	.	+			U		+	C		+	A	+	+	-	N	+						++		
ding	.	.													=			-							
i_tap																									
ract						P	+			+				+			++								
orm						U			C																
_subj	.	.	M		+	U			C																
i_NS						P		+	H																
t_for																		N							
t_job																		N							
s_iap	.	.	+				+		++					++										+	
i_ten	.	.	++	+			+++		+++	+				++	+		+++						+++	+	
			+																						
FE.																									
il														+											
asure																									

1 Correlação com o desempenho na compreensão

2 Correlação com a proficiência

3 Existência de diferenças entre subgrupos

Tabela 5.110 Resumo dos resultados indicando existência de subgrupos estatisticamente distintos e ligando fatores atitudinais e de propósitos a compreensão e proficiência

registra pelo uso dos sinais "+" e "-".

A primeira divisão fornece as informações sobre correlações entre posições em relação aos fatores e a compreensão auditiva e a proficiência. Os fatores VII, XVIII, XXIII e XXVI evidenciaram uma correlação significativa com a compreensão, enquanto os fatores I, VII, XIII, XVIII, XXV e XXVI a mostraram para a proficiência.

Alguns fatores, especialmente os relacionados com os propósitos para o estudo de inglês, se mostraram não relacionados com a compreensão e a proficiência para todos os subgrupos e também livres de características específicas subgrupais. Outros fatores, como, por exemplo, III e IV, revelaram características subgrupais estatisticamente significativas em relação ao sexo, universidade de origem e área de estudo, com as mulheres, estudantes da PUCCAMP e alunos da área de humanas valorizando mais os esforços exercidos na aprendizagem de inglês, enquanto os homens, os estudantes da UNICAMP, alunos da área de ciências e pós-graduandos enfatizam o inglês como meio de contato com o mundo. Nestes casos, entretanto, embora houve diferenças significativas na posição dos subgrupos, não houve correlações com o desempenho na língua (exceto para indivíduos da classe alta, para os quais o envolvimento de mais esforço se correlacionou com melhor desempenho na compreensão e para os da classe média, para os quais o mesmo se correlacionou com melhor proficiência). Existem outros fatores como o VII, o qual revelou correlações com a compreensão e a proficiência para quase todos

os subgrupos sem sequer constar uma diferença entre os subgrupos.

As informações disponíveis em relação ao fator II podem servir de exemplo. A pesquisa revelou que as mulheres em geral valorizam mais a cultura do povo de fala inglesa do que os homens, mas que há uma correlação negativa entre tal valorização e o desempenho na compreensão e a proficiência. Quanto melhor o desempenho, menor tal valorização. O mesmo padrão se repete para os alunos da PUCCAMP e os estudantes da área de humanas. Embora não houvesse diferenças subgrupais em relação à classe sócio-econômica, idade e situação escolar, constatou-se o mesmo tipo de correlação negativa entre proficiência e valorização da cultura de fala inglesa para os alunos de classe baixa e entre proficiência e compreensão e a mesma para indivíduos de 21-24 anos e os alunos de graduação em geral. Para os alunos de pós-graduação, entretanto, verificou-se uma correlação positiva, mostrando que quanto melhor o desempenho destes indivíduos mais maduros, maior tal valorização.

Concluída a discussão dos resultados apurados nesta tese, passa-se a um resumo dos mesmos na próximo capítulo, que apresenta de forma reduzida as conclusões e as implicações mais interessantes desta pesquisa.

CAPITULO 6

CONCLUSÕES

6.0 CONCLUSÕES

A compreensão se dá em relação a elementos de três tipos: a situação de audição, as características do tipo e da organização do texto e os aspectos do próprio ouvinte. A presença de pistas ou pistas dentro da situação de audição, seja relacionadas ao acesso a um "schema" que facilita o resgate das informações, seja a existência de pistas cinéticas facilitando a identificação de elementos lingüísticos, pode facilitar a compreensão. O que é mais "familiar" e de fácil acesso (qualquer que seja a razão para tal facilidade) se compreende mais facilmente. A percepção de relações entre idéias exige não só a identificação das idéias, mas também a interação entre elas e o reconhecimento de seu papel dentro do texto. O ouvinte precisa perceber o enfoque do falante, não apenas construir hipótese possíveis na base de idéias soltas. Em conversas sobre causas e efeitos, por exemplo, o ouvinte precisa não só reconhecer atividades, mas também a relação entre elas (o quê está causando o quê na mente do falante).

O terceiro elemento, relacionado ao ouvinte, influencia o que é resgatado de uma conversa. O que o ouvinte entende reflete, até certo ponto, as finalidades do mesmo ao ouvir a conversa (por que está ouvindo a conversa, se vale a pena prestar atenção, se está interessado no desafio de ouvir e se esforçar para entender ou só "ouve" sem escutar ("hear without listening")), assim como

a sua base lingüística (proficiência). Essa tese tentou esclarecer um pouco sobre estas três áreas.

A tese foi planejada como um experimento controlado para apurar a existência ou não de efeitos significativos devido à presença ou não de visuais na compreensão auditiva. Uma tentativa de avaliar as variáveis moderadoras, entretanto, se desenvolveu de maneiras não previstas, dando um caráter de investigação exploratória à segunda parte da tese. Os seguintes parágrafos traçam os achados principais.

Em primeiro lugar, os resultados da parte experimental desta tese levou à rejeição das três hipóteses nulas. A presença de visuais, seja de uma gravura fornecendo informações do contexto de uma conversa, seja de uma fita em vídeo fornecendo pistas articulatórias e gestuais, provocou uma compreensão superior à compreensão de uma fita em áudio em todos os casos. O efeito dos dois tipos de visuais é, entretanto, diferente. Apesar da ordem da apresentação, os visuais de contexto exercem um efeito similar, que não melhora com um aumento de tempo de contato com a língua falada. Os visuais mostrando movimentos de articulação e cinésicos, por outro lado, são menos eficientes numa apresentação inicial, embora o efeito desses seja cumulativo, aumentando com um aumento na exposição às vozes dos falantes. Tais resultados sugerem duas coisas para o professor de língua estrangeira: fitas em áudio em si tendem a levar a uma compreensão limitada que repetições constantes não resolvem. O

uso de visuais de contexto providencia uma ajuda imediata para a compreensão. Para assegurar o nível máximo de compreensão, entretanto, os alunos precisam de vários minutos de contato com apresentações em vídeo (ou com conversas face-a-face) onde os movimentos articulatórios e os complementos gestuais são claramente visíveis.

A segunda parte da tese apresentou resultados de uma outra natureza, mais exploratórios. As observações levantadas de todos os dados são resumidas na tabela 5.110, pg. 386, mostrando em quais aspectos diferem os subgrupos experimentais e quais aspectos atitudinais são relacionados com o desempenho e a proficiência para universitários brasileiros matriculados nas aulas de inglês na UNICAMP e na PUCCAMP.

Algumas atitudes se correlacionam significativamente com o desempenho na compreensão auditiva e a proficiência medida por um teste cloze para vários subgrupos, e essas serão discutidas aqui. Os resultados sugerem que pesquisas futuras sobre tais aspectos forneceriam informações úteis e também apontam à natureza crítica das variáveis afetivas na sala de aula. Se o desempenho do aprendiz tende a melhorar com a redução de sensações de vergonha e constrangimento ao produzir a língua estrangeira, precisa-se urgentemente providenciar um clima dentro da sala de aula de aceitação do indivíduo, talvez com o uso de metodologias baseadas na compreensão, que evitam a produção por parte do aluno nas fases iniciais do ensino da língua estrangeira. A ligação da

aceitação do desafio de contato com a língua oral com o desempenho e a proficiência também aponta para tais metodologias como uma alternativa a ser investigada, uma vez que acostumam o aprendiz à língua falada em situações relativamente sem estresse e direcionadas para o sucesso do aluno.

Aspectos como o apoio da família em relação à aprendizagem de inglês não podem ser controlados, mas a adoção de metodologias mais adequadas (como talvez as metodologias mais "comprehension-based") nas salas de aula das escolas públicas talvez aumente a proficiência e compreensão auditiva dos alunos. O problema de professores não nativos não proficientes tende a ser solucionado através do uso de fitas em áudio (Asher, 1988), embora os resultados da presente tese sugiram as desvantagens de tal solução. Pesquisa futura é necessária, e materiais didáticos adequados precisam ser desenvolvidos.

Dois aspectos da vida dos povos de fala inglesa se destacam como relacionados com a proficiência e o desempenho do aprendiz brasileiro--um mais relevante para os aprendizes mais jovens e o outro para os mais velhos. A atração pela cultura "pop" e a "modernidade" se correlaciona com a proficiência (e talvez mesmo o desempenho) dos sujeitos da faixa etária mais jovem, enquanto para os mais velhos, proficiência e desempenho se correlacionam com os sentimentos de deslumbramento dos brasileiros face às supostas vantagens do "way of life" dos falantes de inglês do primeiro mundo. Em contraste, um interesse pelas culturas do

povo de fala inglesa é aparentemente acompanhado por um desempenho e uma proficiência relativamente baixos, com exceção do grupo mais maduro de alunos de pós-graduação. Esta situação merece um estudo mais profundo, dado o fato de que na literatura uma identificação com a cultura do povo é considerada um índice de uma orientação integrativa, que tende a ser associada com um "achievement" melhor na língua. A relação inversa da orientação instrumental da valorização de inglês para finalidades empregatícias com o desempenho na compreensão auditiva também precisaria de uma investigação mais cuidadosa, embora exista a possibilidade de que os resultados reflitam a maneira pela qual foram interpretados os itens do questionário.

Diferenças pessoais tais como dificuldade anterior na escola não podem ser controladas, mas talvez os professores devam adotar atividades mais viáveis na sala de aula. No caso de prática em compreensão auditiva, por exemplo, o uso de visuais poderia facilitar a tarefa de compreensão e ajudar a evitar a frustração exagerada de aprendizes não-proficientes que se desenvolve frente a apresentações através de fitas em áudio somente. Providenciar experiências mais agradáveis e conducentes ao êxito dentro da sala de aula poderia animar os alunos e encorajar opiniões mais favoráveis face à atividade de aprendizagem de línguas. "Importância pessoal" é um conceito muito vago, mas com a melhora das atividades na sala de aula

também poderia haver uma melhora na imagem da língua estrangeira aos olhos dos aprendizes.

O aspecto final a ser mencionado também fica além do escopo do professor de línguas estrangeiras: é muito interessante que os sujeitos com as proficiências mais altas tendem a sentir um certo isolamento social dentro da própria sociedade. Longe de inibir a aquisição da língua estrangeira, tal "anomia" parece tê-la encorajado. Este também é um assunto fascinante para estudos futuros, uma vez que os estudos clássicos de "anomia" são ligados à situação do aprendiz aprendendo uma segunda língua dentro da sociedade onde se fala a língua alvo. Será possível, por exemplo, que a "anomia" de segunda língua seja o resultado do auto-isolamento social de indivíduos socialmente gregários na sua própria cultura? Parece que existe uma diferença entre esta "anomia" "obstruidora" do aprendiz de segunda língua e aquela "facilitadora" do aluno de língua estrangeira; a primeira leva à evitação de contatos sociais dentro da cultura da língua alvo (e assim limita os contatos lingüísticos), enquanto a segunda leva ao desejo de escapar de sua própria cultura, o que é possível de uma maneira vicária através da língua estrangeira (mesmo sem a necessidade de se expor à realidade de interação com os estrangeiros). As possibilidades são numerosas e só se poderia arriscar uma explicação depois de mais investigações cuidadosas.

APÊNDICE 1

Diálogos

Neste apêndice figuram as transcrições dos diálogos:

- 1.1. Diálogo de treinamento
- 1.2. Diálogo do Tratamento A
- 1.3. Diálogo do Tratamento P
- 1.4. Diálogo do Tratamento V

Apêndice 1.1 Diálogo de treinamento

Boy: So, are you going to the party this weekend?

Girl: What party?

Boy: The class party....like the one we had last month a t
Pizza Hut.

Girl: Oh, really? I didn't know there was a party. I wonder
why I hadn't heard. I remember the party that we had a Pizza
Hut and it was really fun.

Boy: Yeah, it really was. John and Peter were just great. I
never laughed so much in my life!

Girl: I remember. Well, when is the party anyways?

Boy: 8 o'clock on Saturday, so the girls can get in...can get
in before curfew.

Girl: That sounds like it should be great.

Boy: Yeah, class parties usually are. Everybody goes. It's
gonna be at the student center this time.

Girl: Oh, the student center? That's kind of far away from my
house.

Boy: I can give you a ride if you like.

Girl: You have a car?

Boy: Well, didn't you know? My dad finally agreed that I got
(Oh) a job, then I'd need a car, so he gave me a car.

Girl: That's great. What's it like?

Boy: Well, it's an '82 Chevy. It's old, but it runs.

Girl: That's all you ned. Well, if you wouldn't mind giving me
a ride (no) I'd really appreciate it.

Boy: (No) I don't. Not at all. I'll drop by at 7:30.

Girl: That's sound great. OK, so....

Apêndice 1.2 Diálogo do Tratamento A (apenas áudio)

Boy: Well, are you going on the biology field trip next Friday?

Girl: I hope so. But I heard there's lots of rules and regulations.

Boy: Yeah, that's right. Weren't you in class last week?

Girl: No, I had swimming practice. I didn't hear what he said.

Boy: Well, the most important is that the bus leaves the parking lot at noon.

Girl: Mmmmm

Boy: If I remember correctly, they said that you shouldn't wear yellow or red either.

Girl: How come?

Boy: Well they attract insects. I don't suppose you'd want to be bitten.

Girl: No, well, anything else that he said that I should know?

Boy: Well, we're supposed to avoid black. That's... that's... supposed to scare everything away.

Girl: That's what I want to do, though. No, I guess we wouldn't see very much that way. Well, what am I supposed to wear?

Boy: Well, for a guy that's easy. I'll just wear those jeans and that old brown shirt (Oh) I wear when I wash the car.

Girl: (O)K Well, that's easy for you then. Everything I own is red, yellow and black. Let's see... Well, I guess I could ask Mary for that old khaki outfit. I think she ripped it. I'm sure she'll lend that to me.

Boy: Well, I'm sure you'll work something out.

Girl: I hope so. I'd really like to go.

Apêndice 1.3 Diálogo para o Tratamento P (com gravura)

Girl: Steve, I see there's a game tomorrow night.

Boy: Yeah, and we even ought to win.

Girl: Who're we playing?

Boy: The Bears

Girl: Aren't they one of the best in the league though?

Boy: Sure, but it's a home game and we're really good this year. If we win, we may even qualify for the playoffs next month.

Girl: That would be super. So, I bet you're going.

Boy: I wouldn't miss it for anything. You know basketball's my favorite sport. What about you?

Girl: Well, I...I'll... suppose I'll go, because I have the season tickets and the after-game parties are really fun. But it depends on this English paper I have to do.

Boy: I'd be glad to help you. What do you need?

Girl: Well, no, I just need to sit down and write it. You know, I'm really enjoying Shakespeare, and Hamlet is one of my favorite plays. I just need to write it.

Boy: Well, good luck. I'll just go and let you get started.

Girl: OK

Boy: Don't forget you have to go early to get a good seat, though.

Girl: Mmmmm

Boy: Actually, I'm going over to the gym at 7:00. I'd be glad to save you a seat if you want.

Girl: Oh, that would be perfect. D'ya know what? Sometimes I get going late, something happens....

Apêndice 1.4 Diálogo do Tratamento V (com imagens vídeo)

Boy: That was an easy test. Now for some lunch.

Girl: Yeah, I am starving. Oh, by the way, what did you get on number 25?

Boy: Oh, that was the hard one, but I got three, I think.

Girl: Really? So did I. That's great. OK, where should we go?

Boy: Why don't we go somewhere special to celebrate?

Girl: OK

Boy: What about that new restaurant just off campus by the bookstore?

Girl: I don't know. I heard they had fantastic food and John had a really great pizza there last week, but I'm kind of in a hurry. I still have to do this paper by this afternoon and (I guess) a couple of other things.

Boy: (I guess) I guess they are pretty slow.

Girl: Yeah.

Boy: We could just go to the snack bar on campus and save the celebration for later.

Girl: OK

Boy: How's that sound?

Girl: I'll probably just get a cheeseburger and a coke. What about you?

Boy: Sounds fine with me. We'd better be going, though, or the lines'll be impossible.

Girl: That's true. I do want to get to the library before two. Let's get going? (Let's go?) OK? OK.

Boy: OK.

APÊNDICE 2

Questionário de compreensão

Neste apêndice figura o questionário para a avaliação da compreensão auditiva. Consta a primeira página do questionário (incluindo as informações pessoais pedidas explicitamente aos sujeitos); o instrumento completo continha 4 folhas para a avaliação das quatro conversas.

Name: _____ Sexo: _____ Idade: _____ Curso: _____

Profissão: _____ Nível de inglês (bom/médio/ruim) _____

Anos que estudou inglês _____

Profissão do pai: _____ Profissão da mãe: _____

Pai estudou até: _____ Mãe estudou até: _____

Você vai ouvir umas conversas entre dois colegas de sala de aula. Tente compreender cada conversa e depois preencha a tabela com as informações que conseguiu entender. Depois vire a página para a próxima conversa. As perguntas não são necessariamente pertinentes a todas as conversas--se a informação pedida não constar na conversa, indique este fato.

Depois de cada espaço preenchido, avalie o seu grau de certeza na sua resposta, de 1 (chutando) a 4 (tem certeza). No fim, indique a sua avaliação da dificuldade do texto.

Conversa 1	Grau de certeza			
Se uma atividade estiver sendo planejada/discutida, qual é esta atividade? (O que vai ser feito?)	1	2	3	4
Quem participará? (o rapaz? a moça? os dois? ou alguma(s) outra(s) pessoa(s)?)	1	2	3	4
Onde e quando será?	1	2	3	4
Se alguém tiver um problema, quem? (o rapaz? a moça? os dois? ou alguma(s) outra(s) pessoa(s)?)	1	2	3	4
Qual é o problema?	1	2	3	4
Qual é a solução sugerida? (se tiver)	1	2	3	4
Você entendeu alguma outra coisa? O que?	1	2	3	4
Como você avaliaria o grau de dificuldade da conversa?	Fácil	médio	difícil	

APÊNDICE 3

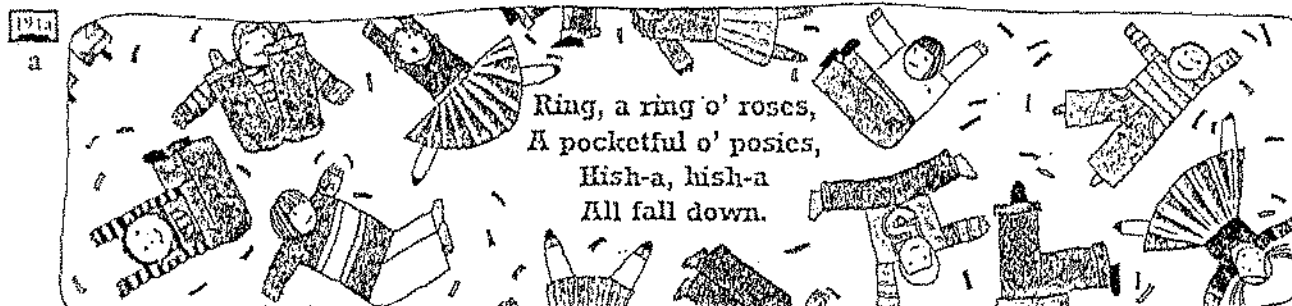
Teste Cloze

Neste apêndice figuram os textos relevantes à avaliação da proficiência dos sujeitos. Inclui os seguintes:

- 3.1. Texto 1 do método adotado na UNICAMP
- 3.2. Teste cloze do texto 1
- 3.3. Texto 2 da metodologia da PUCCAMP
- 3.4. Teste cloze do texto 2

Apêndice 3.1 Texto 1 do método adotado na UNICAMP

191 Two children's songs



This is the first song many English children learn. They play a game in which they hold hands in a circle and dance round, until the last line, when they all fall down – usually with lots of shouting and laughter.



Not many children know the origins of this song, and

they might not play so happily if they did. It was first sung over three hundred years ago during the Great Plague, an epidemic which swept across Europe, killing millions of people. The first line:

Ring a ring o' roses

refers to the red circles on the skin. These first signs of the disease looked like rings of red roses. The second line:

A pocketful o' posies

refers to the fact that people carried pockets of flowers with them in the belief that these would protect them against the plague. But most people caught the disease and as it took hold they developed a sneezing cough:

Hish-a, hish-a.

And the last line, of course, describes how they all fall down – dead.

Apêndice 3.2 Teste cloze do texto 1

Nestes dois textos preencha cada lacuna com uma palavra em inglês.

A Children's Song

Ring, a ring o' roses,
A pocketful o' posies,
Hish-a, hish-a
All fall down.

This is the first song many English children learn. They play a game in _____ they hold hands in a _____ and dance round, until the _____ line, when they all fall _____--usually with lots of shouting _____ laughter.

Not many children know _____ origins of this song, and _____ might not play so happily _____ they did. It was first _____ over three hundred years ago _____ the Great Plague, an epidemic _____ swept across Europe, killing millions _____ people. The first line:

Ring a ring o' roses

refers _____ the red circles on the _____. These first signs of the _____ looked like rings of red _____. The second line:

A pocketful o' posies

refers _____ the fact that people carried _____ of flowers with them in _____ belief that these would protect _____ against the plague. But most _____ caught the disease and as _____ took hold they developed a _____ cough:

Hish-a, hish-a

And the last _____, of course, describes how they _____ fall down--dead.

Is Our Educational System Inadequate?

In the United States, it is required that all children attend school, public or private, for twelve years.

1 There are exceptions to this rule, of course, as in the cases of certain religious or ethnic groups where education is only required until the eighth grade. And there are some groups of people that see no purpose to an education whatsoever and ignore this requirement altogether. But for most, and reasonably so, a twelve-year education is the minimum.

2 In view of the complexity of our society and the changes taking place in communication, technology and the economy, one would think that a person would need at least twelve years of education in order to cope. However, in recent years, a great many people have begun to question the purpose of having compulsory education for twelve years.

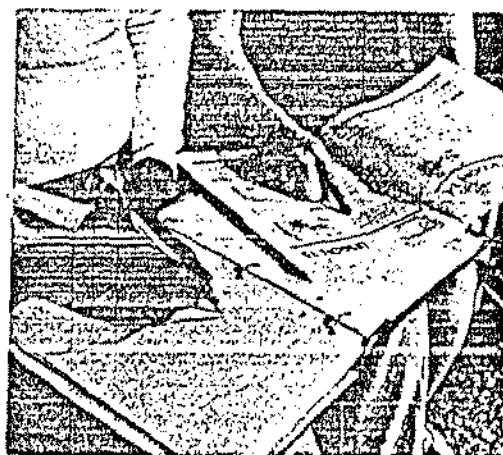
"Functional illiterates"—a growing problem...

3 One big reason the question is being raised is the fact that an alarming number of young people who graduate from the school systems are unable to handle simple, everyday tasks, such as reading a newspaper, filling out a job application or balancing a checkbook. These people are considered "functionally illiterate" by experts on the subject, who estimate that one out of five adults in the United States falls in this category. Without a mastery of everyday skills, it is extremely difficult for these people to comprehend and deal with the demands of society. And as our language becomes more technical and the laws more complex, life in general can only become more frustrating.

4 Of course, efforts are being made to correct the problem as various agencies and colleges try to reach these people. But they are difficult to reach. Many are embarrassed by the situation and prefer to live with rather than correct the problem. In many cases, those who were unsuccessful in school are easily discouraged when they try to learn again, and the dropout rate is high.

The dilemma...

5 It is clear that the public school system has failed to meet the needs of these people. Furthermore, many parents, educators and politicians think that the system still fails to properly educate vast numbers of students. Yet it seems equally clear that the problems the public school system faces are too complex to be handled by increased government control. Each area of the United States has a unique set of requirements for the education



of its young that cannot be satisfied by one general policy.

Upgrading of the system is helping some students.

6 An upgrading of present education systems has been called for by parents and officials. It has long been a complaint that the public school system is geared to the needs of the slowest learners. Bright students, unchallenged by the material and the pace of teaching, become bored and channel their energies into less productive diversions. Often the most difficult children are the brightest. This has sparked the initiation of programs like TAG (Talented and Gifted) to provide more challenging material and an accelerated learning pace for those children. Also, some schools now have programs allowing advanced students to obtain college credits while still in high school. And some students can complete their graduation credits early and then take jobs or enter college immediately.

Alternatives and changes seem to be helping the situation.

7 But there are those who argue that the educational system is still inadequate in meeting the demands of society. Perhaps this is true, but until a more adequate system is developed, we must live with the one we have and deal with its problems individually. Despite the many faults of our system, the fact remains that the opportunity for a basic education is denied to no one. What individuals get out of that education, however, depends a lot on how much they put in.

Apêndice 3.4 Teste cloze do texto 2

Is our Educational System Inadequate?

In the United States, it is required that all children attend school, public or private, for twelve years. There are exceptions to this _____, of course, as in the _____ of certain religious or ethnic _____ where education is only required _____ the eighth grade. And there _____ some groups of people that _____ no purpose to an education _____ and ignore this requirement altogether. _____ for most, and reasonably so, _____ twelve-year education is the minimum.

_____ view of the complexity of _____ society and the changes taking _____ in communication, technology and the _____, one would think that a _____ would need at least twelve _____ of education in order to _____. However, in recent years, a _____ many people have begun to _____ the purpose of having compulsory _____ for twelve years.

One big _____ the question is being raised _____ the fact that an alarming _____ of young people who graduate _____ the school systems are unable _____ handle simple, everyday tasks such _____ reading a newspaper, filling out a job application or balancing a checkbook.

APÊNDICE 4

Questionário de Atitudes e Propósitos

Neste apêndice figura o questionário usado para apurar atitudes face a línguas estrangeiras e as suas respectivas culturas, assim como a importância de propósitos para o estudo de inglês.

1. Gostaria de saber inglês como se fôsse um falante nativo.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

2. Aprender línguas costuma me dar uma sensação de sucesso.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

3. Conhecer a letra das músicas atuais é uma forma de me destacar entre os meus amigos.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

4. Saber muito bem inglês é importante para mim porque me permitirá conhecer outros povos e culturas.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

5. Acho que aprender línguas estrangeiras é muito desagradável.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

6. Não sinto interesse nenhum em conhecer estrangeiros.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

7. Gostaria de saber tantas línguas quanto possível.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

8. Gostaria que o professor só falasse inglês durante a aula de inglês.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

9. Se souber ler bem o inglês, terei acesso às informações mais recentes no mundo.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

10. Saber bem português poderia me ajudar a conseguir um emprego melhor.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

11. Outras matérias são mais importantes do que línguas estrangeiras.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

12. Com o pouco inglês que estudo, posso prever que só passarei de ano na base da pura sorte ou esperteza.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

13. É chique usar camiseta com escritos em língua estrangeira.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

14. Para mim é importante alcançar domínio do inglês porque ele é indispensável para se chegar a ter uma reputação internacional.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

15. A cultura britânica tem um papel vital no mundo de hoje.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

16. Obrigar um brasileiro a aprender inglês é uma forma de subestimar a cultura nacional.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

17. Tenho tido muitas dificuldades com estudos em geral na escola.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

18. É melhor saber bem o português, do que perder tempo estudando outra língua.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

19. A maioria dos meus artistas preferidos (como atores ou músicos/cantores) são ingleses ou americanos.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

20. Gosto do desafio de tentar entender inglês nos filmes com o som original.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

21. O Brasil é um país fascinante e eu prefiro conhecê-lo melhor do que viajar para o exterior.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

22. Não faz mal se cometer erros numa língua estrangeira. O que importa é ser fluente.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

23. É frequente eu me sentir deslocado(a) e estranho(a) nos lugares aonde vou.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

24. Pessoas de destaque na minha profissão falam pelo menos um nível de inglês razoável.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

25. Meus pais acham que é importante que eu aprenda inglês.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

26. Faço amigos(as) com facilidade e tenho muitas relações sociais.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

27. Acho que aprender línguas é fascinante.
Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente
28. Acredito que tenho capacidade para aprender inglês o suficiente para os meus objetivos.
Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente
29. Estudar inglês é perda de tempo.
Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente
30. Acho que tenho mais dificuldades para aprender línguas do que a maioria das pessoas.
Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente
31. Brasileiros são tão inteligentes quanto americanos ou ingleses.
Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente
32. Vale a pena aprender inglês, mesmo que exija muito esforço.
Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente
33. Estou aprendendo inglês porque gostaria de viver fora por algum tempo.
Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente
34. Gostaria de poder ler uma porção de revistas e jornais em inglês, se soubesse inglês o suficiente.
Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente
35. Prover boas traduções seria muito útil, pois evitaria a necessidade de estudar inglês.
Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente
36. A proficiência no inglês me traria benefícios financeiros.
Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente
37. Quanto mais eu conheço sobre os americanos, mais eu gosto deles.
Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente
38. Ouço com atenção e tento aprender todas as palavras quando toca uma música em inglês no rádio.
Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente
39. Fico avergonhado(a) se tiver que falar inglês durante a aula.
Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

40. Acho inglês muito chato e pouco interessante.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

41. Aprender inglês é algo muito importante para mim.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

42. Para mim é importante saber muito bem o inglês, pois me permite ter acesso às correntes intelectuais internacionais.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

43. Geralmente consigo fazer bem o que me proponho.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

44. Seria melhor se tocasse mais música brasileira no rádio.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

45. A maioria dos meus amigos acha importante saber inglês.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

46. Não me preocupo em entender tudo na aula de inglês.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

47. Já tive algumas experiências desagradáveis aprendendo línguas.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

48. Se falasse inglês, eu poderia conseguir viajar para estudos ou negócios.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

49. Irrita-me que os brasileiros vivam querendo imitar os americanos e achando melhor tudo que é estrangeiro.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

50. Procuro fazer as lições de inglês com cuidado para não errar nem pular nada.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

51. Se eu falasse inglês, poderia ter um emprego mais interessante.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

52. Tendo a ser introvertido(a) e tímido(a).

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

53. Só se deve preocupar com a pronúncia numa língua estrangeira até o suficiente para se fazer entender.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

54. Saber inglês faz parte da cultura geral.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

55. Quanto mais eu conheço sobre os ingleses, mais eu gosto deles.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

56. Participo ao máximo nas aulas de inglês.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

57. Falar mal inglês dá uma impressão ruim para os outros.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

58. A maioria dos meus amigos detesta inglês.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

59. Se pudesse escolher, jamais estudaria uma língua estrangeira.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

60. A imagem da vida americana mostrada nos filmes desperta inveja nos brasileiros.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

61. Acho que quando estrangeiros vêm para o Brasil deveriam aprender a falar português.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

62. Acho que tenho muita facilidade para aprender línguas.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

63. A cultura americana tem um papel fundamental no mundo atualmente.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

64. Não gosto muito de ter que estudar línguas, mas faço porque preciso.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

65. Não me incomodo quando o professor de línguas corrige os meus erros, seja em sala de aula ou lição escrita. Afinal, todos cometem erros.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

66. Sinto muito orgulho de ser brasileiro.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

67. A Inglaterra e os Estados Unidos são entre os países mais interessantes do mundo.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

68. Se tivesse que viver fora por algum tempo, faria um grande esforço para aprender a língua do lugar, mesmo que pudesse me comunicar em português.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

69. Reflito muito sobre o que aprendi nas aulas de inglês.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

70. Acho que não deveriam passar tantos filmes estrangeiros na TV.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

71. Aprender línguas é difícil mas também tenho problemas com outras matérias.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

72. Não acho que seja importante saber falar muito bem uma língua estrangeira, O que importa é conseguir se comunicar.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

73. Se tivesse vizinhos que falassem inglês, procuraria falar inglês com eles.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

74. A proficiência no inglês é fundamental para alguém poder ter uma vida boa e interessante.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

75. Depois de aprender inglês, gostaria de aprender outra língua.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

76. Se temos que assistir filmes estrangeiros, o mínimo que se pode fazer é apresentá-los falados em português.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

77. Estudar inglês é uma atividade muito estimulante.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

78. Receio que ririam de mim se eu falasse inglês.

Discordo fortemente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo fortemente

79. Todos na minha família aprenderam (ou pretendem aprender) inglês.

Discordo fortemente _____:_____:_____:_____:_____ Concordo fortemente

80. Os produtos estrangeiros geralmente são melhores e mais duráveis.

Discordo fortemente : : : : : Concordo fortemente

81. Os estrangeiros estão "invadindo" o país e tirando os empregos dos brasileiros.

Discordo fortemente : : : : : Concordo fortemente

82. Haveria uma grave lacuna na minha formação se não pudesse aprender inglês.

Discordo fortemente : : : : : Concordo fortemente

83. Prefiro vestir camisetas com escritos em português.

Discordo fortemente : : : : : Concordo fortemente

84. É muito importante conhecer a fundo a própria língua.

Discordo fortemente : : : : : Concordo fortemente

85. Gostaria muito de conhecer uns americanos ou ingleses: seria bem interessante.

Discordo fortemente : : : : : Concordo fortemente

Qual é a importância dos seguintes aspectos de proficiência em inglês para você?

Não há importância Muito importante

Ler

Escrever : : : : :

Falar	:	:	:	:	:	:

Escutar : : : : : :

Vocabulário : : : : : :

Gramática	1	1	1	1	1	1

Indique qual é a importância do inglês para você nas seguintes áreas:

	Não há importância	Muito importante
Ler literatura técnica	_____	_____
Entender filmes e vídeos	_____	_____
Entender música pop	_____	_____
Fazer o que é esperado no trabalho ou profissão	_____	_____
Ler literatura	_____	_____
Ter acesso a informação sobre o que está passando no mundo	_____	_____
Manter relações profissionais com colegas estrangeiros	_____	_____
Fazer amizades (e/ou manter contactos) com estrangeiros	_____	_____
Trabalhar no exterior	_____	_____
Estudar no exterior	_____	_____
Viajar de negócios e/ou para encontros científicos no exterior	_____	_____
Ter contactos científicos e/ou de negócios no Brasil	_____	_____
Viajar como turista	_____	_____
Escrever artigos em inglês	_____	_____
Ler jornais e revistas	_____	_____
Apresentar trabalhos em encontros internacionais	_____	_____

APÊNDICE 5

Fatores Previstos

Neste apêndice figura uma apresentação dos fatores previstos a priori na análise fatorial, inclusive os respectivos itens.

Apêndice 5 Fatores Previstos

ESFORÇO PARA COM APRENDIZAGEM

- 12. Com o pouco inglês que estudo, posso prever que só passarei de ano na base da pura sorte ou esperteza.
- 20. Gosto do desafio de tentar entender inglês nos filmes com o som original.
- 32. Vale a pena aprender inglês, mesmo que exija muito esforço.
- 38. Ouço com atenção e tento aprender todas as palavras quando toca uma música em inglês no rádio.
- 46. Não me preocupo em entender tudo na aula de inglês.
- 50. Procuro fazer as lições de inglês com cuidado para não errar, nem pular nada.
- 56. Participo ao máximo nas aulas de inglês.
- 69. Reflito muito sobre o que aprendi nas aulas de inglês.
- 73. Se tivesse vizinhos que falassem inglês, procuraria falar inglês com eles.

DESEJO PARA APRENDER INGLÊS

- 1. Gostaria de saber inglês como se fôsse um falante nativo.
- 8. Gostaria que o professor só falasse inglês durante a aula de inglês.
- 29. Estudar inglês é uma atividade muito estimulante.
- 34. Gostaria de poder ler uma porção de revistas e jornais em inglês se soubesse inglês o suficiente.
- 40. Acho inglês muito chato e pouco interessante.
- 41. Aprender inglês é algo muito importante para mim.
- 77. Estudar inglês é uma atividade muito estimulante.

INGLÊS COMO PONTE PARA OUTRAS CULTURAS

- 4. Saber muito bem inglês é importante para mim porque me permitirá conhecer outros povos e culturas.
- 42. Para mim é importante saber muito bem o inglês pois me permite ter acesso às correntes intelectuais internacionais.
- 54. Saber inglês faz parte da cultura geral.

ATITUDES FACE AO MUNDO ANGLOSAXÔNICO

- 6. Não sinto interesse nenhum interesse em conhecer estrangeiros.
- 15. A cultura britânica tem um papel vital no mundo de hoje.
- 19. A maioria dos meus artistas preferidos (como atores ou músicos/cantores) são ingleses ou americanos.
- 37. Quanto mais eu conheço sobre os americanos, mais eu gosto deles.
- 55. Quanto mais eu conheço sobre os ingleses, mais eu gosto deles.

- 63. A cultura americana tem um papel fundamental no mundo atualmente.
- 66. Os produtos estrangeiros geralmente são melhores e mais duráveis.
- 67. A Inglaterra e os Estados Unidos são alguns dos países mais interessantes do mundo.
- 85. Gostaria muito de conhecer uns americanos ou ingleses: seria bem interessante.

PRESSÃO DA FAMÍLIA E DOS COLEGAS

- 3. Conhecer a letra das músicas atuais é uma forma de me destacar entre os meus amigos.
- 13. É chique usar camiseta com escritos em língua estrangeira.
- 25. Meus pais acham que é importante que eu aprenda inglês.
- 45. A maioria dos meus amigos acha importante saber inglês.
- 58. A maioria dos meus amigos detesta inglês.
- 79. Todos na minha família aprenderam (ou pretendem aprender) inglês.

DESEJO A PASSAR UM TEMPO NO EXTERIOR

- 33. Estou aprendendo inglês porque gostaria de viver fora por algum tempo.

ATITUDES FACE AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

- 5. Acho que aprender línguas estrangeiras é muito desagradável.
- 27. Acho que aprender línguas é fascinante.
- 64. Não gosto muito de ter que estudar línguas, mas faço porque preciso.

INTERESSE EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

- 7. Gostaria de saber tantas línguas quanto possível.
- 11. Outras matérias são mais importantes do que línguas estrangeiras.
- 18. É melhor saber bem o português do que perder tempo estudando outra língua.
- 59. Se pudesse escolher, jamais estudaria uma língua estrangeira.
- 68. Se tivesse que viver fora por algum tempo, faria um grande esforço para aprender a língua do lugar, mesmo que pudesse me comunicar em português.
- 75. Depois de aprender inglês, gostaria de aprender outra língua.
- 84. É muito importante conhecer a fundo a própria língua.

BENEFÍCIOS PRAGMÁTICOS DIRETOS ATRAVÉS DO INGLÊS

- 9. Se souber ler bem o inglês, terei acesso às informações mais recentes no mundo.
- 14. Para mim é importante alcançar domínio do inglês porque ele

- é indispensável para se chegar a ter uma reputação internacional.
- 24. Pessoas de destaque na minha profissão falam pelo menos um nível médio de inglês.
 - 36. A proficiência no inglês me traria benefícios financeiros.
 - 48. Se falasse inglês, poderia conseguir viajar para estudos ou negócios.
 - 51. Se eu falasse inglês, poderia ter um emprego mais interessante.
 - 74. A proficiência no inglês é fundamental para alguém poder ter uma vida boa e interessante.

FALTA DE NECESSIDADE DE PERFEIÇÃO

- 22. Não faz mal se cometer erros numa língua estrangeira. O que importa é ser fluente.
- 53. Só se deve preocupar com a pronúncia numa língua estrangeira até o suficiente para se fazer entender.
- 57. Falar mal inglês dá uma impressão ruim para os outros.
- 65. Não me incomoda quando o professor de línguas corrige os meus erros, seja em sala de aula ou lição escrita. Afinal, todos cometem erros.
- 72. Não acho que seja importante saber falar muito bem uma língua estrangeira. O que importa é conseguir se comunicar.

EXPERIÊNCIAS DIFÍCEIS RELACIONADAS COM A ESCOLA

- 17. Tenho tido muitas dificuldades com estudos na escola.
- 39. Fico envergonhado(a) se tiver que falar inglês durante a aula.
- 47. Já tive algumas experiências desagradáveis aprendendo línguas.
- 78. Receio que ririam de mim se eu falasse inglês.

BRASILEIROS DEVEM APRENDER INGLÊS

- 35. Prover boas traduções seria muito útil, pois evitaria a necessidade de estudar inglês.
- 76. Se temos que assistir filmes estrangeiros, o mínimo que se pode fazer é apresentá-los falados em português.
- 82. Haveria uma grave lacuna na minha formação se não pudesse aprender inglês.

AUTO-CONFIANÇA (INDIVIDUAL)

- 2. Aprender línguas costuma me dar uma sensação de sucesso.
- 23. É frequente eu me sentir deslocado(a) e estranho(a) nos lugares aonde vou.
- 26. Faço amigos(as) com facilidade e tenho muitas relações sociais.

- 28. Acredito que tenho capacidade para aprender inglês o suficiente para os meus objetivos.
- 30. Acho que tenho mais dificuldades para aprender línguas do que a maioria das pessoas.
- 43. Geralmente consigo fazer bem o que me proponho.
- 52. Tendo a ser introvertido(a) e tímido(a).
- 62. Acho que tenho muita facilidade para aprender línguas.
- 71. Aprender línguas é difícil mas também tenho problemas com outras matérias.

AUTO-DEFESA COMO BRASILEIRO

- 10. Saber bem português poderia me ajudar a conseguir um emprego melhor.
- 16. Obrigar um brasileiro a aprender inglês é uma forma de subestimar a cultura nacional.
- 21. O Brasil é um país fascinante e eu prefiro conhecê-lo melhor do que viajar para o exterior.
- 31. Brasileiros são tão inteligentes quanto americanos ou ingleses.
- 44. Seria melhor se tocasse mais música brasileira no rádio.
- 49. Irrita-me que os brasileiros vivam querendo imitar os americanos e achando melhor tudo que é estrangeiro.
- 60. A imagem da vida americana mostrada nos filmes desperta inveja nos brasileiros.
- 61. Acho que quando estrangeiros vêm para o Brasil deveriam aprender a falar português.
- 66. Sinto muito orgulho de ser brasileiro.
- 70. Acho que não deveriam passar tantos filmes estrangeiros na TV.
- 81. Os estrangeiros estão "invadindo" o país e tirando os empregos dos brasileiros.
- 83. Prefiro vestir camisetas com escritos em português.

APÊNDICE 6

Análise Fatorial de Atitudes

Neste apêndice figuram primeiramente os fatores e as cargas correspondentes a cada um dos itens, incluindo os autovalores (Eigenvalues), as varianças explicadas por cada um dos fatores e as estimativas da comunalidade.

	FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	FACTOR6	FACTOR7
FALNAT1	-0.13252	0.08905	-0.06778	0.17947	-0.02331	-0.00500	0.00887
SUCCESS2	-0.12606	0.29636	0.10400	-0.01297	0.10759	-0.13045	0.03376
WORDSMUG	-0.01977	0.08794	0.08074	0.09287	0.06073	-0.08917	-0.03236
POVCULT4	-0.22165	0.14853	0.15709	0.27242	-0.05201	-0.04228	0.05858
DESAGRAS	0.73200	-0.03697	-0.14334	0.08302	0.11556	0.00662	0.03742
FOREIGN6	0.20390	-0.11865	0.01542	-0.10430	0.04902	0.11043	0.00745
MORLANG7	-0.53351	0.14376	-0.13635	0.09711	-0.01525	-0.05423	-0.02407
PROFENG8	-0.15800	0.12752	0.05093	0.06175	0.07178	-0.00106	-0.23216
WORLDIN9	0.04974	0.14435	0.03294	0.24179	0.04563	0.01310	0.02368
PORJOB10	-0.02623	0.09069	0.10799	0.12765	-0.03573	0.04835	0.01299
LANGIF11	0.14282	-0.00956	-0.08036	0.04763	0.08120	0.10373	0.00911
LITSTU12	0.08799	0.12864	-0.14957	0.07002	-0.01985	-0.11933	0.29793
ESHIRT13	-0.01513	0.21370	-0.11668	-0.05435	0.07989	0.04768	-0.09406
INTREP14	0.07664	0.14082	0.16406	0.37623	-0.08444	-0.04966	0.07262
BRICUL15	-0.02269	0.63376	0.00038	0.10244	-0.11783	0.01495	0.02796
SUBEST16	0.12749	-0.02197	0.07863	-0.03770	0.04115	0.18393	-0.14908
DIFSTU17	-0.00587	0.10337	0.02243	0.01671	0.15087	-0.07160	0.07138
PORIFT18	0.08055	-0.06205	0.04097	-0.17521	0.08105	0.31049	0.08339
ARTIST19	-0.10889	0.12481	0.02861	0.00595	0.06829	-0.16154	0.05422
FILMES20	-0.25501	0.04517	0.32745	0.19173	-0.18650	-0.03418	-0.09126
VIAJBR21	0.14608	-0.03353	0.16193	-0.28346	0.00133	-0.00301	-0.07882
FLUENC22	0.11322	-0.04245	0.06595	0.14475	0.01215	-0.02566	-0.03935
DESLOC23	0.19468	-0.03162	0.06818	0.05980	0.67492	0.00463	0.08611
PROFES24	0.12275	-0.13470	0.01447	0.09091	0.04905	0.05415	-0.04277
PAIS25	-0.04262	0.00923	0.06308	0.05029	-0.06679	0.04433	-0.05746
AMIGOR26	-0.14176	0.07722	0.09467	-0.00035	0.78940	-0.02230	-0.00164
FASCIN27	-0.79254	0.15703	0.05051	0.05379	0.00942	-0.03411	-0.13043
CAPACI28	-0.33073	0.07264	0.07564	0.04256	-0.03842	0.03459	-0.27859
PRDTMF29	0.22438	0.06822	0.02708	0.10480	0.06303	0.02796	0.04115
LNODIF30	0.46009	0.10941	-0.07019	-0.00632	0.19600	0.01267	0.56190
INTELL31	-0.16159	-0.00184	-0.07174	0.05146	-0.01235	0.31099	0.00370
ESFORC32	-0.35777	0.15792	0.07728	0.01246	-0.02798	0.08739	0.03675
VIVFOR33	-0.00155	0.04769	-0.00521	0.71209	0.01385	-0.07090	-0.02456
LER34	-0.04194	0.07145	0.08365	0.13206	0.01782	-0.03647	-0.00351
TRANSL35	0.14728	0.03974	-0.05036	-0.15873	0.01437	0.11834	0.06648
IMONEY36	-0.12920	0.21124	0.01516	0.09281	0.02285	-0.04939	-0.04821
LIKAM37	-0.17176	0.70752	0.20460	0.03287	0.00412	-0.12664	0.00930
LIKIO38	-0.31359	0.06140	0.44745	-0.02658	-0.12198	-0.12246	0.05718
INVERG39	0.13260	0.11606	-0.00922	0.00360	0.13824	0.01316	0.75431
CHAT040	0.72253	-0.06447	-0.16932	0.12515	0.09209	-0.00309	-0.13685
IMPT41	0.01660	0.08597	-0.02107	0.01634	-0.02656	-0.00982	-0.03588
IDEAS42	0.00001	0.00968	0.15907	0.60075	-0.00548	0.09632	-0.05583
FAZBEM43	-0.20131	0.07500	0.35697	0.13840	-0.25947	0.06610	-0.15084
BRASMU44	0.09762	-0.06800	0.00721	0.19893	0.03837	0.54749	-0.10389
AMIGLK45	0.09972	0.09208	0.18265	0.11477	0.01330	0.12016	-0.06774
WONDS46	0.06798	0.13892	-0.13258	-0.02857	0.13298	-0.05204	-0.04082
BADEXP47	0.30684	0.01863	-0.02153	0.06726	0.14057	0.05429	0.12600
UJESTU48	0.06826	0.08306	-0.05721	0.57159	0.00296	0.15519	0.07821
IMITAR49	-0.00122	-0.18784	0.06430	0.25872	0.02867	0.56451	-0.06223
CUIDAD50	-0.29374	0.05004	0.57662	0.01493	-0.00765	0.10160	0.06750
EMPREG51	-0.10290	0.04783	0.06805	0.12792	0.02294	0.01576	0.04275
ENTEND52	0.00047	0.01027	-0.04895	-0.03403	0.73075	0.01214	0.24192
CULTUR53	0.12096	-0.01693	-0.02024	0.00251	0.10770	0.01661	0.12005
LITER54	-0.11478	0.25422	0.12946	0.10664	-0.01075	-0.10410	-0.08800
LIBR55	-0.16501	0.72573	0.09436	0.09895	0.01163	-0.15839	0.11406
PARTIC56	-0.25824	0.12127	0.50286	0.06050	-0.17378	-0.00677	-0.20980
FALMAL57	-0.03602	0.12521	0.06396	0.01352	0.02133	-0.01208	0.34385
ANGHAT58	0.21605	0.04254	0.10570	-0.03780	0.01399	0.02724	-0.05737
NOFL59	0.72383	-0.02529	-0.06297	-0.12859	0.14916	0.11090	0.03231
INVEJA60	0.03468	0.16194	-0.01273	0.18945	0.17212	0.16073	-0.05363
FORPOR61	-0.06649	-0.06406	-0.08151	0.30077	-0.09762	0.05404	0.08164
FACIL62	-0.50318	-0.00879	0.10484	0.18186	-0.22601	0.06080	-0.34339
AMCULT63	-0.00528	0.73003	-0.09697	0.00548	-0.02639	-0.04350	-0.07380
PRECIS64	0.75071	-0.06337	-0.11942	0.04793	0.00868	-0.02114	0.12085
ERROS65	-0.15648	-0.00413	0.05962	0.09276	-0.21277	-0.00543	-0.19285
ORGULH66	-0.08775	0.08500	0.16591	-0.19903	-0.20429	0.19336	-0.07012
BRUSA67	-0.23111	0.53445	0.19878	-0.06334	-0.00343	-0.03430	-0.06535
LEARNF68	-0.23725	-0.01759	0.21419	0.06297	-0.04607	-0.14141	-0.18027
REFLEC69	-0.31985	0.13232	0.72172	-0.00787	0.02182	-0.01221	-0.00156
NOTV70	0.08270	-0.09932	-0.07444	-0.07916	-0.01756	0.73070	-0.01972
STUDDF71	-0.05017	0.05097	0.04156	-0.03383	0.07801	0.01051	-0.01295
COMUN72	0.02067	-0.04421	-0.13742	-0.10400	0.01396	-0.01745	0.07879
VIZINH73	-0.25864	0.05822	0.39935	0.10832	-0.02721	-0.21772	-0.04430
VIDABO74	-0.02592	0.23996	0.01413	0.12780	-0.18680	-0.15940	0.14143
MORLNG75	-0.51965	-0.03968	-0.12543	0.11408	0.06544	-0.15583	-0.07853
PORFLM76	0.03272	-0.02367	0.02999	-0.14088	0.14724	0.38489	0.18198
ESTIM77	-0.73657	0.15740	0.31656	0.01039	-0.07153	-0.05724	0.01779
RIR78	0.07229	-0.11452	-0.00975	0.02744	0.13070	-0.07958	0.75955
FAMILY79	-0.00911	-0.01270	0.00086	0.13130	-0.26428	-0.03617	0.02204
PRODUC80	0.03067	0.07700	-0.04849	-0.07399	-0.00902	-0.04668	0.19869
INVADE81	0.08067	0.05857	-0.02744	0.02483	-0.04089	0.06902	0.04389
FORMAC82	-0.05287	-0.02314	0.05931	0.22187	0.10850	-0.15628	-0.04882
PSHIRT83	0.10562	-0.16880	0.05089	0.00380	0.00501	0.46319	-0.00398
KNOPOR84	-0.20667	0.01802	0.01324	-0.09780	0.05089	0.11738	-0.02442
KNODAB85	-0.30949	0.30283	0.16035	0.03145	0.03975	-0.06480	-0.02136

	FACTOR8	FACTOR9	FACTOR10	FACTOR11	FACTOR12	FACTOR13	FACTOR14
FALNAT1	-0.12717	0.03075	0.13640	0.07670	0.02221	0.11102	0.04790
SUCCESS2	-0.03242	0.13710	0.43080	0.29415	0.06338	-0.05514	-0.14731
WORDSMU3	-0.00900	0.11966	0.72073	-0.00011	0.03536	-0.01265	0.00322
POVCULT4	-0.11757	-0.02376	-0.02833	0.18395	-0.13220	-0.09867	-0.02717
DESAGRA5	-0.00597	-0.07648	-0.00352	0.05171	-0.00832	-0.03919	0.03884
FOREIGN6	0.05958	0.01982	0.03362	0.06138	0.03017	0.02319	0.02701
MORLANG7	-0.05133	-0.06107	0.02745	0.25325	0.00463	0.03050	-0.05079
PROFENG8	-0.06465	0.03658	-0.01373	-0.00808	0.01332	-0.10861	-0.06670
WORLDIN9	0.03065	0.11512	0.05745	0.04217	-0.00316	-0.01575	-0.06248
FORJON10	0.07432	0.25130	0.21209	-0.01226	0.09174	0.00651	0.07087
LANGIF11	0.10997	0.10299	0.02751	-0.04826	0.11581	-0.04260	0.07880
LITSTU12	0.08967	0.13727	0.07610	0.10678	0.03063	0.09111	-0.04821
ESHIRT13	0.17696	0.04336	0.60215	-0.01713	-0.05073	0.09117	0.07907
INTREP14	0.15127	0.27431	0.28526	0.21235	-0.12457	0.05054	0.03985
BRICUL15	-0.02894	0.13135	0.17257	0.16629	-0.02832	0.05941	-0.00651
SUREST16	0.06134	-0.02654	0.02693	0.02108	0.10588	0.00999	-0.01327
RIFSTU17	0.01480	0.08567	0.07228	-0.04696	0.07013	0.08629	0.07527
PORIFT18	0.00188	0.01747	-0.09967	0.03489	0.03707	-0.13738	0.10945
ARTIST19	0.00909	0.03945	0.29153	-0.08766	-0.19291	0.05966	0.12170
FILMES20	0.04904	-0.02614	0.10826	0.15219	0.06191	0.09327	0.03774
VIAJER21	0.13350	0.00306	0.04897	-0.10332	0.58657	0.08056	-0.04779
FLUCU22	0.71703	-0.02520	0.05500	0.02114	-0.04424	0.09436	-0.03658
DESLOC23	0.21780	0.01518	0.06688	0.11808	-0.02538	0.15828	0.09680
PROFES24	-0.06910	-0.00981	-0.04866	0.16320	0.01714	-0.06482	-0.43537
PAIS25	-0.05284	0.21483	0.01613	0.04312	-0.03415	0.02412	-0.11441
AMIGD26	0.06356	0.07126	0.02045	0.05742	0.08854	-0.07591	0.04571
FASCIN27	0.01759	0.05738	0.05314	0.22761	0.05338	-0.03073	0.02404
CAPACI28	0.07757	-0.11997	-0.06545	0.20064	0.18078	-0.16651	-0.14323
PRDTMP29	0.05356	-0.06892	-0.00195	0.00751	0.02847	0.08344	-0.01289
LNGLIF30	0.02982	0.00383	-0.06853	-0.09136	0.09673	0.13616	-0.10914
INTELL31	-0.00934	-0.00172	0.07059	0.15673	0.31241	0.02856	0.01941
ESFORC32	0.03665	0.04671	0.04811	0.65106	0.04139	0.03635	-0.03032
VIVFOR33	0.03720	0.09723	0.07193	-0.10722	0.04895	-0.08278	-0.06233
LER34	0.08073	0.19841	0.02406	0.11854	-0.00360	0.09261	-0.05207
TRANSU35	0.14736	-0.08635	0.23201	-0.13817	0.07069	0.14998	-0.10589
IMONEY36	0.00582	0.68595	0.12061	0.06760	0.08949	0.04061	0.04456
LIKAK37	-0.01045	0.09577	0.06501	-0.10110	-0.11243	0.05917	0.08923
RADIO38	-0.05424	0.22931	0.16947	0.08755	-0.08178	0.02927	0.05300
INVERG39	0.09974	0.12502	-0.04876	0.00368	0.01161	-0.01393	0.00779
CHAT40	0.05999	0.01048	-0.02365	0.02326	0.08890	0.08603	0.08221
IMPT41	0.04761	-0.03167	-0.01981	0.07753	0.01279	-0.00799	0.00477
IDEAS42	-0.05389	-0.03425	0.04579	0.19990	-0.03277	0.00927	-0.04803
FAZDEM43	0.05707	-0.10769	0.02242	0.10599	0.01225	-0.29486	-0.07485
BRASMU44	0.03767	-0.09821	-0.05097	-0.01935	0.42816	-0.13059	0.00990
AMIGLK45	0.01552	0.14931	0.06642	0.22890	-0.03627	-0.04151	0.65825
NUNDST46	0.36361	-0.07855	-0.15592	-0.17654	0.07843	-0.14074	-0.03187
BADEXP47	0.01434	0.10835	-0.14843	-0.15075	-0.04625	0.09985	-0.05707
VJESTU48	0.08074	0.23180	-0.06255	0.20000	0.04633	0.05984	-0.10898
IMITAR49	-0.02212	-0.04489	-0.06963	-0.01386	0.06321	-0.00646	0.03868
CUIDAD50	-0.19137	0.04906	0.00850	0.04004	0.14561	-0.08456	-0.15732
EMPREG51	-0.02469	0.74541	0.08242	0.04216	-0.05073	0.10018	-0.04271
INTROV52	0.05006	0.08555	0.11532	-0.00168	0.01788	0.03083	-0.03428
ENTEND53	0.64385	0.04363	0.05322	-0.03107	0.09330	0.00936	0.12186
CULTUR54	0.08348	0.04531	-0.24824	0.25485	0.04566	-0.05768	0.04902
LIKOR55	-0.03452	-0.02630	0.00362	-0.11756	0.03483	0.02221	0.00081
PARTIC56	0.08102	0.12169	-0.17110	-0.09358	0.08725	0.04526	-0.04991
FALMAL57	-0.26627	0.05469	0.31535	0.01004	0.04098	0.03493	-0.13908
AMHAT58	0.05573	0.09486	0.05318	0.09675	0.01627	-0.05931	0.77084
NOFL59	0.05981	-0.00091	0.09760	0.10193	-0.02814	-0.02484	-0.00836
INVEJA60	-0.08108	0.06175	0.06736	0.09951	0.09888	0.18037	0.08177
FORPOR61	-0.10827	-0.01392	0.00576	0.08259	0.59441	0.12122	0.06694
FACIL62	0.00006	-0.04599	0.15388	0.02174	0.08132	-0.14096	0.05770
AMCULT63	-0.03326	0.12940	0.04188	0.20653	0.07819	0.01300	-0.04218
PRECIS64	0.21320	-0.09448	-0.00478	0.03217	0.09572	-0.00618	-0.00997
ERROS65	0.12392	-0.10746	-0.06073	0.18212	0.12037	-0.00686	-0.14859
ORGULH66	0.02764	0.07023	0.02140	0.05676	0.44943	0.11227	0.14808
BRUSA67	0.01787	-0.13489	0.13917	-0.00321	-0.21974	0.11197	-0.05356
LEARNF68	-0.03165	0.00919	0.02329	0.30400	0.10376	-0.02268	-0.00289
REFLEC69	0.00214	-0.04260	0.03623	0.10696	-0.05807	0.12139	0.06063
NOTV70	-0.07531	0.02774	-0.03199	-0.00831	-0.05852	0.01903	-0.05895
STUDDF71	0.11113	0.04339	-0.02249	0.05239	0.03437	0.80145	-0.07070
COMUN72	0.65463	-0.01233	0.01018	-0.00059	-0.02366	0.07028	0.00259
VIZINH73	-0.09366	0.19802	0.10402	-0.11566	0.12673	-0.09702	0.02657
VIDAD74	0.00864	0.25753	0.16005	0.09267	-0.05211	0.15776	-0.17269
MORLNG75	-0.01556	0.03020	0.00598	0.17695	0.18100	-0.13687	-0.10666
PORFLM76	0.12201	-0.01506	0.07129	-0.04162	-0.03779	-0.05830	0.14063
ESTIM77	-0.00661	0.06062	0.01193	0.15814	-0.02750	0.03711	-0.01411
RIR78	0.02312	-0.13842	-0.02411	-0.00941	-0.04042	0.04543	0.02296
FAMILY79	-0.02812	-0.24640	0.00893	-0.04141	-0.00460	-0.02129	-0.00350
PRODUC80	0.03054	0.09461	0.05537	0.01072	-0.04985	-0.02502	-0.22675
INVADE81	0.06107	0.09330	-0.01560	-0.02939	0.14073	0.16112	0.05405
FORMAC82	-0.14675	0.24368	-0.04020	0.47174	-0.02162	-0.00466	-0.24472
PSHIRT83	0.07056	0.04477	-0.04166	-0.00959	0.34083	-0.05973	-0.19397
KNOPOR84	-0.04970	0.14040	-0.24357	0.13647	0.30690	-0.16804	0.00059
KNOAB85	0.00991	0.12586	-0.01402	0.09356	0.08240	-0.08652	-0.04538

	FACTOR15	FACTOR16	FACTOR17	FACTOR18	FACTOR19	FACTOR20	FACTOR21
FALNAT1	0.13607	-0.00771	-0.00197	0.00775	0.06029	-0.04885	-0.04153
SUCCESS2	0.20438	-0.08357	-0.10361	0.00026	0.12708	-0.05757	0.02824
WORDSHU3	0.05884	0.09230	0.05347	-0.01142	0.09126	0.02176	0.01730
POVCULT4	0.02106	-0.09052	0.18024	-0.08100	0.05536	0.03785	0.13186
DESAGRA5	0.10431	0.03959	-0.00839	0.00896	0.01361	0.11684	0.01283
FOREIGN6	0.00164	0.03036	0.04501	-0.03406	0.10991	0.70826	-0.04781
MORLANG7	0.06392	-0.12532	-0.02614	-0.00094	0.10473	0.07160	0.23978
PROFENG8	-0.00523	-0.07679	0.09480	0.00745	-0.00151	0.01465	-0.00915
WORLDIN9	-0.03922	0.00684	0.72497	0.07862	-0.02197	0.05684	0.13045
PORJOB10	0.08182	-0.08309	0.16806	0.05879	-0.02164	-0.03600	0.62295
LANGIP11	0.02054	-0.00726	0.00830	0.02822	0.71391	0.11535	-0.04674
LITSTU12	0.03311	0.02236	-0.06453	-0.12257	-0.06085	0.03828	-0.19591
ESHIRT13	-0.16629	0.04525	0.06903	0.04073	-0.17520	-0.00798	0.11378
INTREF14	0.04464	-0.05990	-0.04502	0.23060	0.28286	-0.16324	0.08265
BRICUL15	-0.05154	-0.04858	-0.08173	0.04703	0.10240	-0.00623	0.14180
SUBEST16	0.51312	0.00922	0.36124	-0.09920	0.04724	0.05875	0.07154
DIFSTU17	0.12323	0.07052	-0.09453	-0.00048	0.02834	0.13348	-0.05235
PORIFT18	0.14785	0.22240	0.02718	-0.10338	0.35274	-0.04957	0.21852
ARTIST19	-0.19287	0.41041	-0.07762	0.11324	0.08487	-0.00801	0.18374
FILMES20	-0.16573	0.07415	-0.20789	0.08599	-0.16211	0.10687	0.07599
VIAJER21	0.10990	0.05597	0.01039	-0.12393	0.27661	0.09275	0.09182
FLUENC22	0.01383	0.02090	-0.07258	0.02133	0.14306	-0.11905	-0.02750
DESLOC23	0.10055	0.07505	0.02742	-0.05275	0.00815	0.10997	0.11365
PROFES24	-0.06242	0.06131	0.25366	0.30101	0.05022	0.13718	0.24610
PAIS25	-0.04667	0.05223	0.02555	0.71441	-0.00463	-0.06252	0.08156
AMIGOS26	-0.04296	-0.01705	0.01467	0.08972	-0.07171	-0.05848	0.05189
FASCIN27	0.02406	-0.00399	0.05032	0.07218	-0.09232	0.02731	0.08028
CAPACI28	-0.06681	0.10088	0.22717	0.09414	-0.04404	0.00290	0.20093
PRDTMF29	0.02594	0.02549	-0.03112	-0.00860	0.05490	0.11250	0.00897
LNODIF30	-0.18617	-0.01046	-0.15378	-0.10762	-0.00493	-0.07280	0.10362
INTELL31	-0.30435	-0.19263	-0.03085	0.12545	0.08200	0.06818	-0.23936
ESFORC32	-0.07952	0.07907	-0.00045	0.00553	-0.16086	-0.03185	-0.02199
VIVFOR33	-0.11471	0.10828	0.03120	0.07305	-0.07088	0.00400	-0.03501
LER34	-0.04912	0.11399	0.14846	-0.00484	-0.11174	-0.02931	-0.08861
TRANSL35	0.01529	-0.01084	0.00731	0.09434	0.31844	0.01604	-0.05024
IMONEY36	0.01031	0.04036	0.06150	0.13756	0.14505	0.10721	0.06289
LIKAK37	0.07946	0.01895	0.07597	-0.01338	-0.06767	-0.02596	-0.07567
RADIO38	-0.04382	0.23937	-0.08964	0.09122	-0.15562	-0.01139	-0.05772
INVERG39	0.02528	0.02711	-0.04902	-0.03615	-0.06727	0.01482	-0.07197
CHAT40	0.06623	-0.04469	0.04301	0.02384	0.03912	0.14510	0.01661
IMPT41	-0.03023	0.00495	0.00248	0.05083	-0.03789	-0.00710	-0.00376
IDEAS42	0.11665	-0.14114	0.29415	0.06079	0.14369	-0.05723	0.15508
FAZBEM43	0.02032	-0.09649	0.00676	-0.13166	-0.06825	0.23863	0.08541
BRASHU44	0.01750	0.00125	0.10045	-0.02917	0.05700	0.04594	-0.12973
AMIGL45	-0.02137	0.04962	0.00870	0.18720	-0.03100	-0.08766	0.01530
NUNDST46	0.07339	0.04341	-0.09946	0.20132	-0.02423	0.34150	0.05770
BADEXP47	-0.12817	-0.01473	-0.34708	0.02884	-0.07363	0.33181	0.35550
UJESTU48	-0.02850	0.06348	0.09029	0.01391	-0.03197	-0.00151	0.04725
INITAR49	0.03938	0.03315	-0.16174	-0.04194	0.22964	-0.03111	0.23425
CUIDADS0	-0.03589	-0.14383	-0.00781	0.04871	-0.02210	-0.08651	-0.01705
EMPREG51	0.00912	0.09687	0.04386	-0.00600	-0.01176	-0.06358	0.11891
INTROV52	-0.10796	0.04270	0.01184	-0.04461	-0.00238	-0.05830	-0.02225
ENTEND53	-0.12052	-0.02851	0.00672	-0.14588	-0.01382	0.10426	0.07302
CULTUR54	-0.24811	0.00108	0.11633	0.07668	-0.00911	0.05917	-0.06751
LIKIK55	0.06130	0.04661	0.09995	-0.00284	-0.09136	-0.08929	-0.01966
PARTIC56	0.01921	0.07960	0.13252	-0.06708	0.11346	0.00932	0.14587
FALMAL57	0.00552	0.20219	-0.00676	-0.04473	-0.03806	0.12367	0.12020
ANGHAT58	0.06349	-0.04515	-0.01662	0.05714	0.06148	-0.00689	0.10092
NOFL59	0.06350	0.05692	0.08893	0.01014	0.01747	0.15387	0.07040
INVEJA60	0.11061	0.63652	0.00768	0.00060	0.09179	-0.05049	-0.01207
FORPOR61	0.21592	0.04804	-0.09030	-0.01990	0.01567	-0.00334	0.03174
FACIL62	0.07493	0.14318	0.05714	-0.03275	-0.03956	0.16358	-0.03552
AMCULT63	-0.01696	0.15223	0.03094	0.00939	0.00870	0.03160	0.05044
PRECIS64	0.06704	-0.01474	0.03552	0.05899	-0.01284	0.01633	0.11050
ERROS65	-0.07104	0.19660	0.21363	-0.13157	0.08875	-0.17007	0.14473
ORGULH66	-0.01795	-0.18874	0.06498	0.03749	-0.14300	-0.08994	0.19670
BRUSA67	-0.05891	0.08793	0.09569	-0.09561	0.08904	-0.10814	-0.00593
LEARNF68	0.02880	0.02500	0.03657	0.20031	0.02224	-0.26896	-0.14637
REFLEC69	0.01499	-0.03549	0.00803	0.09347	0.00110	0.01058	0.09486
NOTV70	0.13478	0.02068	-0.01414	0.00615	-0.04326	0.15305	0.03489
STUDDF71	0.05175	0.02076	0.06292	0.00329	-0.04645	-0.07719	0.06027
COMUN72	0.28853	-0.03221	0.03369	-0.01194	0.10701	0.11706	0.02304
VIZINN73	0.13900	-0.01102	0.08297	-0.10119	-0.22257	-0.06624	-0.14634
VIDABO74	-0.04927	0.05519	0.29978	0.10929	0.25176	-0.01610	0.01896
MORLANG75	-0.05997	-0.02968	0.03539	0.23297	0.00001	0.02091	0.26120
PORFLK76	0.48709	-0.07495	0.19620	0.14746	-0.12655	0.06530	-0.07319
ESTIM77	-0.01986	0.02293	0.07303	-0.01106	-0.13219	-0.03040	0.03273
RIR78	0.03480	0.11256	0.12888	-0.00004	0.11706	0.01032	0.07798
FAMILY79	0.04634	0.18632	0.13627	0.58877	0.07316	0.02409	-0.08156
PRODUCE80	0.02338	0.66456	0.00519	0.16448	-0.07460	0.05733	-0.09776
INVADE81	0.68896	0.03499	0.01020	-0.00757	0.04278	-0.03073	0.01808
FORMAC82	-0.00595	0.05408	0.20827	0.05283	0.10060	0.16800	0.00599
PSHIRT83	0.09189	-0.00232	0.02131	0.10400	0.12579	-0.14048	-0.09652
KNOPOR84	0.00766	-0.13814	-0.06618	0.17862	-0.06179	-0.05906	0.23972
KNOAB85	-0.03950	0.15981	-0.04690	0.02949	-0.09200	-0.36310	-0.03658

	FACTOR22	FACTOR23	FACTOR24	FACTOR25	FACTOR26	FACTOR27
FALNAT1	0.62672	-0.00673	0.00577	0.03913	0.14964	0.05350
SUCCESS2	0.12167	-0.15151	-0.05189	0.08713	0.15135	0.04469
WORDSMU3	0.09756	0.02154	-0.09540	0.04156	-0.04574	-0.03442
POVCULT4	0.24675	0.36652	-0.10776	0.03735	0.03288	-0.06165
DESABRAS5	-0.01420	0.01338	0.18314	-0.08471	-0.03644	-0.02622
FOREIGN6	-0.06841	0.00193	0.12162	-0.09128	0.03228	0.05160
MORLANG7	-0.06607	0.22911	-0.04936	-0.14579	0.19141	0.19275
PROFENG8	0.12747	-0.03875	0.01103	-0.01613	0.69939	0.03560
WORLDIN9	0.02927	0.17363	-0.02476	-0.05542	0.07752	0.04245
FORJOB10	-0.06443	-0.09648	-0.01319	-0.02082	-0.00711	0.02632
LANGIF11	0.07561	-0.06706	0.05306	-0.05181	-0.02003	0.00302
LITSTU12	-0.19710	0.10668	0.19379	-0.02220	-0.06431	-0.42783
ESHIRT13	-0.01706	0.08237	0.18539	-0.12848	0.05790	0.01002
INTREP14	-0.00516	0.04092	-0.09501	-0.14984	-0.01327	-0.09011
BRICUL15	0.05614	0.17149	-0.07948	0.00938	0.01096	0.11212
SUBEST16	0.14354	0.02303	0.09472	-0.11494	-0.04410	-0.09479
DIFSTU17	-0.01304	0.16106	0.07486	-0.02503	0.01105	-0.12244
PORIFT18	0.01131	0.02528	0.24425	0.01523	0.26895	-0.31193
ARTIST19	0.22951	-0.04610	0.10209	0.25488	-0.07402	0.19458
FILMES20	0.08266	-0.02268	-0.33016	0.11044	0.37925	-0.08757
VIAJBR21	-0.07869	0.05452	-0.08410	0.06618	-0.00966	0.04835
FLUENC22	-0.10714	0.10916	-0.06468	-0.08229	0.01109	0.14623
DESLOC23	-0.04302	0.05191	-0.04338	-0.04078	0.16140	0.00352
PROFES24	0.06374	0.01688	-0.10325	0.10609	-0.09061	-0.23112
FAIS25	0.08217	-0.05757	0.03977	0.04095	-0.03629	-0.01614
AMIGOR26	0.05080	0.01695	-0.05811	-0.01354	-0.01085	0.05272
FASCINE27	0.03296	0.04271	-0.04105	-0.01743	0.04454	0.02412
CAPACI28	0.11927	-0.09775	-0.35572	0.02993	-0.04366	-0.01233
PRDTMP29	0.02008	-0.09402	0.71770	-0.02407	-0.00627	-0.03580
LNQDIF30	0.05399	0.17228	-0.01000	-0.14908	-0.22270	-0.17924
INTELL31	0.31418	-0.00344	-0.02743	-0.05815	-0.10580	-0.00007
ESFORC32	0.11103	0.13344	-0.04376	0.09645	0.07801	-0.01511
VIVFOR33	0.10206	0.00731	0.06722	0.04713	0.06226	0.01010
LER34	0.00078	0.62308	-0.11897	0.04740	-0.03223	0.00323
TRANSL35	-0.06849	0.41368	0.09763	-0.04968	-0.05809	-0.09264
IMONEY36	0.08210	0.06415	-0.15792	-0.12707	0.10276	-0.06134
LIKAM37	0.09753	-0.02019	0.05148	0.09066	0.07092	-0.00908
RADIO38	0.05944	-0.04198	-0.15848	0.10082	0.21188	0.01493
INVERG39	0.07693	0.10629	0.10617	0.01893	-0.10843	-0.03289
CHATO40	-0.18324	0.04503	0.13952	-0.05438	0.01312	-0.08600
IMPT41	0.04417	0.05300	-0.02600	0.82907	0.01593	-0.00826
IDEAS42	-0.04120	0.02867	-0.04655	0.06951	-0.03774	0.01227
FAZBEM43	0.11753	-0.04184	0.00508	-0.02509	-0.27131	0.04710
BRASHU44	-0.00620	0.04784	-0.10547	0.00638	-0.06475	-0.02901
AMIGLK45	0.04960	0.00098	0.01567	-0.09075	-0.08337	0.00606
NUNDST46	0.11488	-0.07615	-0.03671	-0.10342	-0.28042	-0.20032
BADEXP47	0.13568	0.19907	-0.02512	0.07680	-0.03565	0.10967
VJESTU48	0.11663	-0.02026	0.00723	-0.07852	0.04843	0.04959
IMITAR49	-0.08534	-0.01281	0.02796	-0.07326	-0.00959	0.10474
CUIDAD50	-0.14427	0.12767	0.06362	-0.00902	-0.07557	0.15094
EMPREG51	-0.05051	0.10531	0.06398	0.05703	-0.02694	0.04463
INTROV52	0.05932	0.00932	0.06492	0.00321	-0.07431	0.04003
ENTEND53	-0.09431	-0.10175	0.12596	0.09477	0.07229	-0.18209
CULTUR54	0.14856	-0.00595	-0.01315	-0.04470	0.03935	0.43549
LIKBR55	0.03564	0.01646	0.09974	-0.00437	0.12950	0.01877
PARTIC56	-0.10878	0.07302	-0.00529	-0.01730	0.01544	0.26415
FALMAL57	-0.02650	-0.00389	0.07241	0.00785	0.01611	0.40915
AMGHAT58	0.00796	-0.07391	-0.00491	-0.01256	-0.13730	-0.05013
NOFL59	0.03260	-0.04362	0.00330	0.12056	-0.01916	0.11506
INVEJA60	-0.05826	0.04912	-0.03366	0.06853	-0.17087	-0.05154
FORPOR61	0.08950	-0.05911	0.04808	-0.03672	0.02655	-0.05963
FACIL62	-0.00676	-0.06659	0.15890	0.18723	0.13246	0.19242
AMCULT63	-0.13211	-0.00751	-0.06804	-0.03998	-0.06758	0.05571
FRECIS64	-0.12408	0.02979	0.02722	0.06592	0.00880	0.01569
ERROS65	0.29912	0.05405	0.03385	-0.32613	0.07268	-0.01338
ORGULH66	0.11537	0.15918	0.10197	-0.10197	0.04035	0.04656
BRUSA67	0.18261	0.02856	0.16485	0.13411	-0.02617	-0.05942
LEARNF68	0.10235	0.19862	0.17095	0.27019	0.01776	0.04207
REFLEC69	0.01089	-0.01415	0.02248	-0.00979	0.10730	-0.07926
ROTV70	-0.02033	0.03261	0.05114	0.02245	0.01734	-0.10939
STUDDF71	0.10622	-0.05425	0.01518	0.01515	-0.08686	0.07845
COMUN72	0.06372	0.07676	0.03344	0.08646	-0.14840	-0.02687
VIZINH73	0.23834	0.08453	-0.04058	0.07973	-0.01359	0.00011
VIDABO74	0.13284	0.03005	-0.00838	0.12010	0.04544	0.05145
MORLNG75	-0.13822	0.10530	0.02094	-0.15532	-0.03948	-0.14813
FORFLM76	0.16058	0.00746	0.01442	-0.00071	-0.16316	0.10116
ESTIM77	0.06086	0.03259	0.03549	0.04787	0.02766	0.06987
RIR78	-0.07262	-0.12078	-0.04196	-0.00752	-0.05881	0.01892
FAMILY79	-0.12591	0.10732	-0.12627	0.06096	0.12960	0.15202
PRODUC80	0.01888	0.03964	0.02368	-0.10439	0.06932	0.03606
INVADE81	-0.00570	-0.04775	0.00123	-0.00049	0.03468	-0.01872
FORMAC82	0.00109	0.05118	0.03806	0.06746	-0.14293	0.06033
PSHIRT83	-0.10591	-0.16211	0.01844	0.04509	0.07140	0.16773
KNOPOR84	0.02173	0.36463	0.24896	0.12326	0.02380	0.03436
KNDAB85	0.34607	0.24409	0.00257	0.11753	-0.06756	0.10005

	1	2	3	4	5
EIGENVALUE	9.7459	4.9926	3.8327	2.9228	2.3719
DIFFERENCE	4.7533	1.1529	0.9086	0.5517	0.2943
PROPORTION	0.1147	0.0587	0.0452	0.0345	0.0280
CUMULATIVE	0.1147	0.1734	0.2186	0.2530	0.2810
	6	7	8	9	10
EIGENVALUE	2.0832	1.9866	1.8653	1.7024	1.7865
DIFFERENCE	0.0966	0.1212	0.5627	0.0158	0.1391
PROPORTION	0.0245	0.0234	0.0217	0.0212	0.0210
CUMULATIVE	0.3055	0.3239	0.3509	0.3720	0.3931
	11	12	13	14	15
EIGENVALUE	1.6474	1.5409	1.5955	1.4241	1.3855
DIFFERENCE	0.1066	0.0414	0.0753	0.0386	0.0231
PROPORTION	0.0194	0.0101	0.0176	0.0168	0.0163
CUMULATIVE	0.4124	0.4305	0.4482	0.4650	0.4813
	16	17	18	19	20
EIGENVALUE	1.3625	1.3087	1.2597	1.2316	1.2040
DIFFERENCE	0.0538	0.0499	0.0282	0.0270	0.0509
PROPORTION	0.0160	0.0154	0.0142	0.0145	0.0142
CUMULATIVE	0.4973	0.5127	0.5275	0.5420	0.5562
	21	22	23	24	25
EIGENVALUE	1.1531	1.1149	1.1070	1.0687	1.0651
DIFFERENCE	0.0382	0.0079	0.0203	0.0216	0.0209
PROPORTION	0.0136	0.0131	0.0130	0.0123	0.0125
CUMULATIVE	0.5697	0.5828	0.5959	0.6087	0.6212
	26	27	28	29	30
EIGENVALUE	1.0442	1.0289	0.9756	0.9505	0.9488
DIFFERENCE	0.0174	0.0513	0.0251	0.0017	0.0393
PROPORTION	0.0123	0.0121	0.0115	0.0112	0.0112
CUMULATIVE	0.6335	0.6455	0.6570	0.6682	0.6794
	31	32	33	34	35
EIGENVALUE	0.9095	0.8317	0.8509	0.8443	0.8242
DIFFERENCE	0.0277	0.0239	0.0166	0.0201	0.0052
PROPORTION	0.0107	0.0104	0.0101	0.0099	0.0097
CUMULATIVE	0.6901	0.7004	0.7106	0.7205	0.7302
	36	37	38	39	40
EIGENVALUE	0.8160	0.8056	0.7730	0.7434	0.7463
DIFFERENCE	0.0104	0.0325	0.1246	0.0021	0.0259
PROPORTION	0.0096	0.0095	0.0091	0.0089	0.0089
CUMULATIVE	0.7398	0.7493	0.7584	0.7672	0.7760
	41	42	43	44	45
EIGENVALUE	0.7204	0.7104	0.7008	0.5725	0.6555
DIFFERENCE	0.0101	0.0095	0.0283	0.0170	0.0253
PROPORTION	0.0085	0.0084	0.0082	0.0077	0.0077
CUMULATIVE	0.7844	0.7928	0.8010	0.8089	0.8167
	46	47	48	49	50
EIGENVALUE	0.6302	0.6219	0.5125	0.5896	0.5890
DIFFERENCE	0.0083	0.0094	0.0227	0.0013	0.0227
PROPORTION	0.0074	0.0073	0.0072	0.0069	0.0069
CUMULATIVE	0.8241	0.8314	0.8386	0.8455	0.8525
	51	52	53	54	55
EIGENVALUE	0.5651	0.5544	0.5418	0.5214	0.5102
DIFFERENCE	0.0107	0.0126	0.0184	0.0133	0.0187
PROPORTION	0.0066	0.0065	0.0064	0.0062	0.0060
CUMULATIVE	0.8591	0.8656	0.8720	0.8782	0.8842
	56	57	58	59	60
EIGENVALUE	0.4919	0.4782	0.4719	0.4532	0.4477
DIFFERENCE	0.0133	0.0064	0.0100	0.0060	0.0046
PROPORTION	0.0058	0.0056	0.0056	0.0053	0.0053
CUMULATIVE	0.9099	0.9156	0.9211	0.9265	0.9317
	61	62	63	64	65
EIGENVALUE	0.4431	0.4157	0.4121	0.4050	0.3921
DIFFERENCE	0.0274	0.0036	0.0071	0.0127	0.0052
PROPORTION	0.0052	0.0049	0.0046	0.0048	0.0043
CUMULATIVE	0.9169	0.9218	0.9257	0.9314	0.9361
	66	67	68	69	70
EIGENVALUE	0.3869	0.3645	0.3496	0.3388	0.3366
DIFFERENCE	0.0224	0.0149	0.0108	0.0023	0.0138
PROPORTION	0.0046	0.0043	0.0041	0.0040	0.0040
CUMULATIVE	0.9406	0.9449	0.9490	0.9530	0.9570
	71	72	73	74	75
EIGENVALUE	0.3228	0.3091	0.2938	0.2865	0.2527
DIFFERENCE	0.0137	0.0153	0.0072	0.0039	0.0222
PROPORTION	0.0036	0.0036	0.0035	0.0034	0.0033
CUMULATIVE	0.9608	0.9644	0.9673	0.9712	0.9745
	76	77	78	79	80
EIGENVALUE	0.2604	0.2562	0.2492	0.2464	0.2338
DIFFERENCE	0.0042	0.0070	0.0028	0.0096	0.0242
PROPORTION	0.0031	0.0030	0.0029	0.0029	0.0023
CUMULATIVE	0.9776	0.9806	0.9835	0.9864	0.9892
	81	82	83	84	85
EIGENVALUE	0.2126	0.2049	0.1874	0.1875	0.1425
DIFFERENCE	0.0078	0.0175	0.0193	0.0251	0.0251
PROPORTION	0.0025	0.0024	0.0022	0.0020	0.0017
CUMULATIVE	0.9917	0.9941	0.9964	0.9983	1.0000

27 FACTORS WILL BE RETAINED BY THE NINEIGEN CRITERION.

Variance explained by each factor

FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	FACTOR6	FACTOR7
6.189983	3.254580	2.514490	2.436603	2.390312	2.298243	2.288505
FACTOR8	FACTOR9	FACTOR10	FACTOR11	FACTOR12	FACTOR13	FACTOR14
2.086476	2.039425	1.981772	1.884689	1.882519	1.853814	1.794877
FACTOR15	FACTOR16	FACTOR17	FACTOR18	FACTOR19	FACTOR20	FACTOR21
1.779655	1.670119	1.642347	1.635855	1.576555	1.515514	1.511505
FACTOR22	FACTOR23	FACTOR24	FACTOR25	FACTOR26	FACTOR27	
1.509636	1.500013	1.454495	1.436770	1.415623	1.327323	

Final Communalities Estimates: Total = 54.871698

FALNAT1	SUCCESS2	WORDSHU3	POVCULT4	DESAGRA5	FOREIGN6	MORLANG7
0.574328	0.618193	0.630979	0.559508	0.660830	0.645820	0.665629
PROFENG8	WORLDIN9	PORJOB10	LANGIF11	LITSTU12	ESHIRT13	INTREP14
0.652694	0.705691	0.617882	0.660491	0.637899	0.634442	0.669039
BRICUL15	SUBEST16	DIFSTU17	PORIPT18	ARTIST19	FILMES20	VIAJBR21
0.603632	0.575849	0.638963	0.604030	0.674747	0.714364	0.665958
FLUENC22	DESLOC23	PROFES24	PAIS25	AMIGO26	FASCIN27	CAPACI28
0.670355	0.689727	0.609175	0.669246	0.718236	0.771470	0.619052
PRDTMP29	LNODIF30	INTELL31	ESFORC32	VIVFOR33	LER34	TRANSL35
0.633138	0.678187	0.595039	0.690282	0.652263	0.569123	0.523277
IMONEY36	LIKAM37	RADIO38	INVERG39	CHAT040	IMPT41	IDEAS42
0.703961	0.697356	0.627351	0.704470	0.722029	0.728032	0.648767
FAZBEM43	BRASHU44	AMIGLK45	NUNDST46	BADEXP47	VJESTU48	IMITAR49
0.620758	0.632268	0.664787	0.618557	0.670154	0.549204	0.606602
CUIDAD50	EMPREG51	INTROV52	ENTEND53	CULTUR54	LIKBR55	PARTIC56
0.632718	0.677914	0.661277	0.629174	0.580056	0.689636	0.634254
FALMAL57	AMOHAT58	NOFL59	INVEJA60	FORFOR61	FACIL62	AMCULT63
0.591283	0.745962	0.682804	0.667706	0.594186	0.705492	0.680293
PRECIS64	ERROS65	ORGULH66	BRUSA67	LEARNF68	REFLEC69	NOTV70
0.710001	0.583715	0.606754	0.638226	0.557800	0.723819	0.640129
STUDDF71	COMUN72	VIZINH73	VIDABO74	MORLNG75	PORFLM76	ESTIM77
0.727546	0.625643	0.574012	0.513350	0.637421	0.663501	0.747364
RIR78	FAMILY79	PRODUC80	INVADE81	FORMAC82	PSHIRT83	KNOPOR84
0.690002	0.678084	0.631205	0.564914	0.580322	0.563013	0.627346
KNOAB85						
0.640943						

APÊNDICE 7

Análise de Correlação

Neste apêndice figuram os coeficientes de correlação entre as variáveis atitudinais e a compreensão e as mesmas e a proficiência.

Resultados da Análise de Correlação em relação ao Perfil Atitudinal

Pearson Correlation Coefficients / Prob > |R| under Ho: Rho=0 / Number of Observations

	TOT_COMP	PROFIC
LEARNING	-0.12510 0.0358 282	-0.14293 0.0165 281
AMBRCULT	-0.09339 0.1176 282	-0.13768 0.0210 281
ANOMIE	-0.05642 0.3452 282	0.12538 0.0357 281
EFFORT	0.04744 0.4274 282	0.05508 0.3576 281
WORLDCON	0.05184 0.3858 282	-0.01186 0.8431 281
PORTLANG	0.07078 0.2361 282	0.03964 0.5081 281
EMBARRAS	-0.39150 0.0001 282	-0.29771 0.0001 281
NOPERFEC	-0.08221 0.1686 282	0.01276 0.8314 281
ENGLJOB	-0.10189 0.0877 282	-0.04099 0.4938 281
DIF_STUD	-0.12267 0.0399 281	-0.19092 0.0013 280
FRIENDS	0.01435 0.8104 282	0.01551 0.7957 281

PROTECT	-0.04364	-0.03325
	0.4635	0.5788
	282	281
ENVY	0.09459	0.12086
	0.1130	0.0429
	282	281
FAMILY	0.18562	0.09188
	0.0017	0.1244
	282	281
READING	-0.11214	-0.03255
	0.0605	0.5876
	281	280
PERD_TMP	-0.03668	-0.06078
	0.5396	0.3100
	282	281
ATTRACT	0.07377	0.14085
	0.2177	0.0184
	281	280
INFORM	-0.00826	0.03060
	0.8903	0.6101
	281	280
OTH_SURJ	-0.02275	0.07370
	0.7042	0.2189
	281	280
ENGL_NS	0.12128	-0.00945
	0.0422	0.8750
	281	280
HINT_FOR	0.01215	0.03124
	0.8397	0.6033
	280	279
PORT_JOB	-0.08483	-0.02340
	0.1576	0.6976
	279	278
PERS_IMP	0.05490	0.13675
	0.3575	0.0216
	283	282
LISTEN	0.19224	0.27068
	0.0013	0.0001
	279	279

Resultados da Análise de Correlação em relação ao Perfil de Propósitos

F1W_STUD	0.12210 0.0412 280	0.09606 0.1094 279
F2LNG_AW	0.04341 0.4670 283	-0.01395 0.8156 282
F4REAL	0.04830 0.4208 280	0.06893 0.2512 279
F5PLEAS	0.00934 0.8767 278	-0.03158 0.6007 277
F6INFORM	-0.06450 0.2830 279	-0.08617 0.1519 278

APÊNDICE 8

Análise Fatorial de

Propósitos

Neste apêndice figuram primeiramente os fatores de propósitos e as cargas correspondentes dos itens que os compõem. A seguir figuram os autovalores (Eigenvalues), as variâncias explicadas por cada um dos fatores e as estimativas da comunalidade.

Apêndice 8 Análise fatorial de propósitos

Initial Factor Method: Principal Components

Prior Communality Estimates: ONE

Eigenvalues of the Correlation Matrix: Total = 22 Average = 1

	1	2	3	4	5	6
Eigenvalue	5.458611	2.593466	1.662303	1.609250	1.222895	1.049152
Difference	2.865145	0.931162	0.053054	0.386355	0.173743	0.130154
Proportion	0.2481	0.1179	0.0756	0.0731	0.0556	0.0477
Cumulative	0.2481	0.3660	0.4416	0.5147	0.5703	0.6180
	7	8	9	10	11	12
Eigenvalue	0.918998	0.868890	0.793741	0.764612	0.737170	0.614892
Difference	0.050109	0.075148	0.029129	0.027443	0.122278	0.023399
Proportion	0.0418	0.0395	0.0361	0.0348	0.0335	0.0279
Cumulative	0.6598	0.6993	0.7353	0.7701	0.8036	0.8315
	13	14	15	16	17	18
Eigenvalue	0.591493	0.516154	0.455712	0.410873	0.387251	0.369201
Difference	0.075338	0.060443	0.044839	0.023622	0.018050	0.082131
Proportion	0.0269	0.0235	0.0207	0.0187	0.0176	0.0168
Cumulative	0.8584	0.8819	0.9026	0.9213	0.9389	0.9557
	19	20	21	22		
Eigenvalue	0.287070	0.261509	0.255165	0.171592		
Difference	0.025561	0.006343	0.083574			
Proportion	0.0130	0.0119	0.0116	0.0078		
Cumulative	0.9687	0.9806	0.9922	1.0000		

6 factors will be retained by the MINEIGEN criterion.

Variance explained by each factor

FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	FACTOR6
3.223691	2.708995	2.184397	2.036264	1.781977	1.660354

Final Communality Estimates: Total = 13.595677

TECLIT	VIDEO	MUSIC	WORK	LITER	WORLD
0.577432	0.550536	0.646157	0.695520	0.620542	0.688080
COLEGAS	AMIZADE	TRABALHO	ESTUDAR	NEGOCIOS	NOBRASIL
0.696158	0.647120	0.683048	0.743836	0.734071	0.755369
TURISTA	ARTIGOS	JORNAIS	PAPERS	IREAD	IWRITE
0.633712	0.432424	0.596773	0.605650	0.319429	0.484040
ISPEAK	ILISTEN	IVOCAB	IGRAM		
0.570741	0.691191	0.698838	0.525007		

Rotated Factor Pattern

	FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	FACTOR6
TECLIT	-0.02307	0.66294	0.19857	0.15814	0.11434	0.24476
VIDEO	0.49082	-0.00479	-0.53437	-0.04451	0.08972	0.11846
MUSIC	0.07658	0.12693	0.10828	0.76657	0.12081	0.10113
WORK	0.00501	0.06069	0.18247	0.80588	-0.00213	0.09525
LITER	0.19252	0.18992	0.00359	0.07690	0.71682	-0.16630
WORLD	-0.06734	0.13096	-0.01471	0.10645	0.08401	0.80485
COLEGAS	-0.05354	0.01330	0.30166	0.08916	0.64298	0.42514
AMIZADE	0.43482	0.08089	0.52622	-0.02360	0.41001	0.07707
TRABALHO	0.36572	0.09699	0.67880	0.21994	0.15805	0.07589
ESTUDAR	0.79294	0.04536	0.29874	0.13435	-0.07081	0.02664
NEGOCIOS	0.79370	0.09319	0.25295	0.16284	-0.05498	0.04363
NOBRASIL	0.83917	0.07095	-0.05446	-0.05993	0.19554	-0.03652
TURISTA	0.59212	0.09457	-0.22368	0.04152	0.47071	0.02892
ARTIGOS	0.10647	0.18321	0.11530	0.60046	0.09484	0.06842
JORNAIS	0.44707	0.11647	0.01128	0.14027	-0.07284	0.59853
PAPERS	-0.04898	0.11205	0.16566	0.29641	0.53631	0.43332
IREAD	0.01342	0.07716	0.51895	0.19870	0.06380	0.02094
IWRITE	0.17554	0.60336	-0.18148	-0.08857	0.03498	0.21721
ISPEAK	0.15928	0.48818	0.43464	0.16533	0.03881	0.29883
ILISTEN	0.11654	0.62814	0.47276	0.22979	-0.06282	-0.05292
IVOCAB	0.09608	0.81136	0.14599	0.06812	0.03608	-0.06357
IGRAM	-0.05262	0.65936	-0.04926	0.21909	0.19248	-0.00277

APÊNDICE 9

Análises fatoriais de Propósitos dos Subgrupos

Neste apêndice figuram os resultados das análises fatoriais dos seis subgrupos relacionados com sexo, área de estudo e universidade de origem. Para cada análise constam os fatores e as cargas correspondentes dos itens que os compõem, assim como os autovalores (Eigenvalues), as varianças explicadas por cada um dos fatores e as estimativas da comunalidade.

9.1 Mulheres

9.2 Homens

9.3 Ciências

9.4 Humanidades

9.5 UNICAMP

9.6 PUCCAMP

Apêndice 9.1 Análise fatorial das mulheres

Initial Factor Method: Principal Components

Prior Communality Estimates: ONE

Eigenvalues of the Correlation Matrix: Total = 22 Average = 1

	1	2	3	4	5	6
Eigenvalue	5.253863	2.369134	1.725121	1.662922	1.284053	1.119808
Difference	2.884730	0.644013	0.062199	0.378868	0.164245	0.140802
Proportion	0.2388	0.1077	0.0784	0.0756	0.0584	0.0509
Cumulative	0.2388	0.3465	0.4249	0.5005	0.5589	0.6098
	7	8	9	10	11	12
Eigenvalue	0.979006	0.915521	0.823850	0.766051	0.696436	0.618591
Difference	0.063485	0.091670	0.057799	0.069615	0.077845	0.030584
Proportion	0.0445	0.0416	0.0374	0.0348	0.0317	0.0281
Cumulative	0.6543	0.6959	0.7333	0.7682	0.7998	0.8279
	13	14	15	16	17	18
Eigenvalue	0.588007	0.518796	0.475909	0.450226	0.425831	0.376851
Difference	0.069210	0.042887	0.025683	0.024395	0.048980	0.074141
Proportion	0.0267	0.0236	0.0216	0.0205	0.0194	0.0171
Cumulative	0.8547	0.8782	0.8999	0.9203	0.9397	0.9568
	19	20	21	22		
Eigenvalue	0.302710	0.251761	0.232005	0.163547		
Difference	0.050949	0.019756	0.068458			
Proportion	0.0138	0.0114	0.0105	0.0074		
Cumulative	0.9706	0.9820	0.9926	1.0000		

6 factors will be retained by the MINEIGEN criterion.

Variance explained by each factor

FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	FACTOR6
2.964721	2.753010	2.097692	2.052685	1.942153	1.604640

Final Communality Estimates: Total = 13.414901

TECLIT	VIDEO	MUSIC	WORK	LITER	WORLD
0.576079	0.543643	0.598823	0.658923	0.628858	0.698895
COLEGAS	AMIZADE	TRABALHO	ESTUDAR	NEGOCIOS	NOBRASIL
0.678031	0.630069	0.616593	0.776032	0.730854	0.781638
TURISTA	ARTIGOS	JORNAIS	PAPERS	IREAD	IWRITE
0.686027	0.569290	0.512555	0.564907	0.339311	0.484166
ISPEAK	ILISTEN	IGRAM	IVOCAB		
0.497612	0.655050	0.455841	0.731704		

Rotated Factor Pattern

	FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	FACTOR6
TECLIT	0.04543	0.65182	0.19708	-0.00696	-0.13283	0.30433
VIDEO	0.04723	-0.01019	-0.06633	-0.08276	0.69838	0.20573
MUSIC	0.19823	0.10309	0.20714	0.70221	-0.09615	0.06039
WORK	0.21678	0.10534	0.02254	0.76574	-0.11818	0.00244
LITER	0.04767	0.13412	0.72413	-0.04817	0.22092	-0.18197
WORLD	-0.01955	0.11202	0.12097	0.03416	-0.00374	0.81863
COLEGAS	0.11999	-0.01924	0.74818	0.10623	-0.03309	0.30185
AMIZADE	0.57748	0.09968	0.52364	0.05078	-0.00120	0.09935
TRABALHO	0.67605	0.13488	0.22479	0.24844	-0.16335	0.04926
ESTUDAR	0.84847	0.06625	-0.00921	0.07367	0.19160	0.09754
NEGOCIOS	0.77710	0.13634	-0.03125	0.13587	0.28773	0.07841
NOBRASIL	0.58206	0.06225	0.07530	-0.12051	0.64383	-0.06526
TURISTA	0.17119	0.14724	0.37591	0.03669	0.69381	-0.10493
ARTIGOS	-0.03681	0.13226	-0.00172	0.73307	0.07014	0.09016
JORNAIS	0.26956	0.09594	0.05474	0.17507	0.21770	0.59131
PAPERS	-0.01090	0.17938	0.57233	0.38420	-0.01466	0.23923
IREAD	0.31128	0.31399	0.11701	0.05804	-0.29581	-0.19816
IWRITE	0.01390	0.55945	0.06191	-0.01694	0.27057	0.30605
ISPEAK	0.31500	0.42253	0.28545	0.16309	-0.18926	0.27560
ILISTEN	0.27936	0.69440	-0.03483	0.23769	-0.18310	-0.05985
IGRAM	-0.03838	0.61382	0.09349	0.19685	0.17073	-0.03080
IVOCAB	0.15716	0.83114	-0.00104	0.07968	0.09920	-0.00410

Apêndice 9.2 Análise fatorial dos homens

Initial Factor Method: Principal Components

Prior Communality Estimates: ONE

Eigenvalues of the Correlation Matrix: Total = 22 Average = 1

	1	2	3	4	5	6
Eigenvalue	6.173625	2.219244	1.938144	1.847260	1.306840	1.151739
Difference	3.954381	0.281100	0.090885	0.540420	0.155101	0.233929
Proportion	0.2806	0.1009	0.0881	0.0840	0.0594	0.0524
Cumulative	0.2806	0.3815	0.4696	0.5536	0.6130	0.6653
	7	8	9	10	11	12
Eigenvalue	0.917810	0.842168	0.794013	0.732572	0.558693	0.518702
Difference	0.075642	0.048155	0.061441	0.173879	0.039992	0.027341
Proportion	0.0417	0.0383	0.0361	0.0333	0.0254	0.0236
Cumulative	0.7070	0.7453	0.7814	0.8147	0.8401	0.8637
	13	14	15	16	17	18
Eigenvalue	0.491361	0.470766	0.364426	0.349380	0.314204	0.269698
Difference	0.020594	0.106341	0.015045	0.035176	0.044506	0.020757
Proportion	0.0223	0.0214	0.0166	0.0159	0.0143	0.0123
Cumulative	0.8860	0.9074	0.9240	0.9399	0.9541	0.9664
	19	20	21	22		
Eigenvalue	0.248941	0.194489	0.172612	0.123313		
Difference	0.054452	0.021877	0.049299			
Proportion	0.0113	0.0088	0.0078	0.0056		
Cumulative	0.9777	0.9865	0.9944	1.0000		

6 factors will be retained by the MINEIGEN criterion.

Variance explained by each factor

FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	FACTOR6
3.529074	2.712258	2.691027	2.118615	1.859155	1.726724

Final Communality Estimates: Total = 14.636853

TECLIT	VIDEO	MUSIC	WORK	LITER	WORLD
0.618303	0.687768	0.732323	0.697782	0.625003	0.608305
COLEGAS	AMIZADE	TRABALHO	ESTUDAR	NEGOCIOS	NOBRASIL
0.672763	0.659785	0.753053	0.750595	0.758175	0.771872
TURISTA	ARTIGOS	JORNAIS	PAPERS	IREAD	IWRITE
0.684070	0.463174	0.755711	0.729415	0.502197	0.501130
ISPEAK	ILISTEN	IGRAM	IVOCAB		
0.680783	0.746031	0.571450	0.667165		

Rotated Factor Pattern

	FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	FACTOR6
TECLIT	0.31248	0.64983	0.05849	0.17070	0.24804	-0.06557
VIDEO	0.18412	0.13740	-0.30404	0.05935	0.26340	0.68531
MUSIC	0.15122	0.15909	0.07243	0.05527	0.77610	0.27114
WORK	0.02787	0.02621	0.14607	0.17162	0.80329	-0.01576
LITER	0.18774	0.15404	0.25968	0.06259	0.04106	0.70213
WORLD	0.08636	0.13007	-0.18074	0.68895	0.25779	-0.10079
COLEGAS	-0.06141	0.03786	0.35650	0.72723	0.02378	0.10506
AMIZADE	0.30170	0.08586	0.71024	0.09955	-0.10306	0.19083
TRABALHO	0.27686	0.09714	0.78279	0.12984	0.19318	-0.00509
ESTUDAR	0.76175	0.04728	0.32949	-0.17564	0.12165	0.11779
NEGOCIOS	0.79835	0.04581	0.29568	-0.12929	0.07431	0.09514
NOBRASIL	0.74373	0.05881	0.25991	0.08915	-0.03050	0.37261
TURISTA	0.64700	-0.01137	0.08773	0.28739	-0.05782	0.41437
ARTIGOS	0.36195	0.21056	0.41183	0.17858	0.25830	0.14007
JORNAIS	0.76562	0.15291	-0.11697	0.29542	0.15025	-0.15042
PAPERS	0.12299	0.05787	0.18327	0.80675	0.06680	0.14849
IREAD	0.02518	-0.04191	0.50574	0.24566	0.36111	-0.23083
IWRITE	-0.02655	0.63745	-0.08242	0.02277	-0.14897	0.25412
ISPEAK	0.42347	0.55003	0.28258	0.14107	0.17247	-0.26350
ILISTEN	0.23347	0.57282	0.56459	-0.10137	0.13787	-0.12394
IGRAM	-0.05278	0.69472	-0.06603	0.13488	0.20243	0.15000
IVOCAB	0.00990	0.76541	0.26558	-0.04360	-0.05759	0.07396

Apêndice 9.3 Análise fatorial dos alunos de ciências

Initial Factor Method: Principal Components

Prior Communality Estimates: ONE

Eigenvalues of the Correlation Matrix: Total = 22 Average = 1

	1	2	3	4	5	6
Eigenvalue	5.183823	2.588132	1.942424	1.618724	1.260428	1.216586
Difference	2.595691	0.645708	0.323700	0.358296	0.043842	0.081555
Proportion	0.2356	0.1176	0.0883	0.0736	0.0573	0.0553
Cumulative	0.2356	0.3533	0.4416	0.5151	0.5724	0.6277
	7	8	9	10	11	12
Eigenvalue	1.135031	0.917973	0.833649	0.707554	0.645912	0.616452
Difference	0.217058	0.084325	0.126095	0.061642	0.029460	0.094084
Proportion	0.0516	0.0417	0.0379	0.0322	0.0294	0.0280
Cumulative	0.6793	0.7211	0.7589	0.7911	0.8205	0.8485
	13	14	15	16	17	18
Eigenvalue	0.522368	0.501167	0.447616	0.389673	0.367365	0.333340
Difference	0.021201	0.053550	0.057944	0.022308	0.034024	0.084886
Proportion	0.0237	0.0228	0.0203	0.0177	0.0167	0.0152
Cumulative	0.8722	0.8950	0.9154	0.9331	0.9498	0.9649
	19	20	21	22		
Eigenvalue	0.248455	0.224241	0.183864	0.115223		
Difference	0.024214	0.040376	0.068641			
Proportion	0.0113	0.0102	0.0084	0.0052		
Cumulative	0.9762	0.9864	0.9948	1.0000		

7 factors will be retained by the MINEIGEN criterion.

Variance explained by each factor

FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	FACTOR6	FACTOR7
3.268276	2.744999	2.123458	2.082546	1.780186	1.643406	1.302278

Final Communality Estimates: Total = 14.945150

TECLIT	VIDEO	MUSIC	WORK	LITER	WORLD
0.649537	0.626226	0.673399	0.645955	0.570219	0.663819
COLEGAS	AMIZADE	TRABALHO	ESTUDAR	NEGOCIOS	NOBRASIL
0.769230	0.820647	0.746799	0.750971	0.832364	0.743282
TURISTA	ARTIGOS	JORNAIS	PAPERS	IREAD	IWRITE
0.685244	0.511385	0.666813	0.698935	0.712265	0.584508
ISPEAK	ILISTEN	IGRAM	IVOCAB		
0.606366	0.702096	0.619602	0.665487		

Rotated Factor Pattern

	FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	FACTOR6	FACTOR7
TECLIT	0.22365	0.71557	0.25782	-0.09419	-0.09694	0.04902	0.01833
VIDEO	0.21453	-0.09651	0.11163	0.09572	0.73753	-0.05415	-0.04884
MUSIC	0.07714	0.07365	0.16611	0.77718	0.07006	0.15910	0.01424
WORK	-0.03055	0.00748	0.12001	0.79156	0.04322	0.00924	0.04524
LITER	0.16231	0.10996	0.15255	-0.15250	0.63542	0.24489	0.14670
WORLD	0.02483	0.09111	0.75645	0.26760	-0.10315	0.00947	-0.01843
COLEGAS	-0.00148	0.01013	0.76832	-0.00951	0.18911	0.37168	-0.06931
AMIZADE	0.26200	0.06660	0.18889	-0.02516	0.14805	0.83024	-0.00632
TRABALHO	0.11612	0.24850	0.09342	0.39133	-0.12122	0.64571	0.27940
ESTUDAR	0.76643	0.03436	-0.03184	0.12425	0.07535	0.29703	-0.22809
NEGOCIOS	0.84797	0.04271	-0.10410	0.10054	0.14160	0.17591	-0.19888
NOBRASIL	0.70100	0.02992	0.08239	-0.00443	0.26163	0.32043	0.27028
TURISTA	0.58387	-0.01079	0.19331	-0.08624	0.36186	0.05409	0.40687
ARTIGOS	0.17259	0.33622	0.04985	0.57889	-0.09201	-0.06239	0.13637
JORNAIS	0.72282	0.13933	0.24289	-0.00226	-0.16822	-0.18383	0.06195
PAPERS	0.17859	0.05258	0.75447	0.14834	0.17878	0.00528	0.20263
IREAD	-0.10318	0.12464	0.05354	0.17379	0.00101	0.09420	0.80258
IWRITE	-0.11434	0.44644	-0.11997	0.12338	0.57745	-0.01293	-0.09434
ISPEAK	0.50233	0.47204	0.13841	0.27000	0.19037	-0.04687	0.02678
ILISTEN	0.18043	0.73776	-0.06336	0.22584	-0.12006	0.10997	0.20911
IGRAM	-0.15720	0.64889	0.18776	0.14956	0.14364	0.14797	-0.27145
IVOCAB	-0.00415	0.76762	-0.09955	0.05826	0.18631	0.02275	0.16645

Apêndice 9.4 Análise fatorial dos alunos das humanas

Initial Factor Method: Principal Components

Prior Communality Estimates: ONE

Eigenvalues of the Correlation Matrix: Total = 22 Average = 1

	1	2	3	4	5	6
Eigenvalue	6.034228	2.322062	2.012203	1.522953	1.165944	1.148696
Difference	3.712166	0.309859	0.489250	0.357009	0.017247	0.119237
Proportion	0.2743	0.1055	0.0915	0.0692	0.0530	0.0522
Cumulative	0.2743	0.3798	0.4713	0.5405	0.5935	0.6457
	7	8	9	10	11	12
Eigenvalue	1.029459	0.878021	0.804376	0.767378	0.598858	0.568060
Difference	0.151438	0.073645	0.036998	0.168521	0.030797	0.067919
Proportion	0.0468	0.0399	0.0366	0.0349	0.0272	0.0258
Cumulative	0.6925	0.7324	0.7690	0.8039	0.8311	0.8569
	13	14	15	16	17	18
Eigenvalue	0.500141	0.444039	0.420182	0.360479	0.335619	0.306749
Difference	0.056103	0.023856	0.059704	0.024860	0.028870	0.056942
Proportion	0.0227	0.0202	0.0191	0.0164	0.0153	0.0139
Cumulative	0.8797	0.8998	0.9189	0.9353	0.9506	0.9645
	19	20	21	22		
Eigenvalue	0.249806	0.233379	0.154560	0.142808		
Difference	0.016427	0.078820	0.011751			
Proportion	0.0114	0.0106	0.0070	0.0065		
Cumulative	0.9759	0.9865	0.9935	1.0000		

7 factors will be retained by the MINEIGEN criterion.

Variance explained by each factor

FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	FACTOR6	FACTOR7
2.678069	2.636304	2.600281	2.143727	2.097330	1.881601	1.198234

Final Communality Estimates: Total = 15.235545

TECLIT	VIDEO	MUSIC	WORK	LITER	WORLD
0.697111	0.598027	0.688516	0.733838	0.672574	0.730036
COLEGAS	AMIZADE	TRABALHO	ESTUDAR	NEGOCIOS	NOBRASIL
0.694094	0.640493	0.737135	0.827445	0.799021	0.849077
TURISTA	ARTIGOS	JORNAIS	PAPERS	IREAD	IWRITE
0.759132	0.735457	0.557644	0.654451	0.497510	0.497773
ISPEAK	ILISTEN	IGRAM	IVOCAB		
0.712209	0.796510	0.582126	0.775366		

Rotated Factor Pattern

	FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	FACTOR6	FACTOR7
TECLIT	-0.05761	0.04488	0.52076	0.41675	0.46189	0.12818	0.13091
VIDEO	-0.16725	0.39539	-0.06227	0.56845	-0.21319	0.20313	0.00216
MUSIC	0.14372	0.08149	0.08368	0.05636	0.77593	0.20495	-0.08346
WORK	0.17373	0.16062	0.06844	-0.06699	0.80011	-0.04428	0.16293
LITER	0.13622	0.05235	0.13117	-0.03739	0.21902	0.72977	0.22833
WORLD	0.04526	-0.04835	0.07949	0.84316	-0.03610	0.01267	0.08331
COLEGAS	0.59757	-0.04824	-0.02392	0.18021	0.20968	0.50695	0.02589
AMIZADE	0.66902	0.31566	0.09532	0.09467	0.13159	0.22652	-0.08120
TRABALHO	0.76718	0.30173	0.15887	-0.05200	0.12090	0.04216	0.11487
ESTUDAR	0.33434	0.80551	0.12951	0.04966	0.18499	-0.08703	0.07603
NEGOCIOS	0.24082	0.79297	0.17176	0.06264	0.16952	0.01615	0.22316
NOBRASIL	-0.00267	0.82617	0.08680	0.14644	-0.01380	0.33504	-0.15839
TURISTA	-0.02056	0.42013	0.13386	0.14457	-0.11223	0.70668	-0.17718
ARTIGOS	0.22462	0.04410	0.09164	0.10123	0.06010	0.07833	0.80911
JORNAIS	0.08499	0.13399	0.15369	0.68152	0.20717	0.03816	-0.00014
PAPERS	0.36582	-0.13748	0.14562	0.22828	0.45207	0.44787	0.15318
IREAD	0.62006	0.01480	0.15918	-0.05362	0.07672	-0.05081	0.27593
IWRITE	0.03789	0.14486	0.55335	0.39997	0.01861	0.05525	0.07607
ISPEAK	0.42057	-0.05514	0.57134	0.24051	0.28971	0.00061	-0.25315
ILISTEN	0.43680	0.10924	0.73949	-0.20662	0.04574	-0.04460	0.01273
IGRAM	-0.20917	0.11941	0.48445	0.20210	0.22787	0.27159	0.35057
IVOCAB	0.15188	0.14652	0.83106	0.05471	0.01723	0.16759	0.09375

Apêndice 9.5 Análise fatorial dos alunos da UNICAMP

Initial Factor Method: Principal Components

Prior Communality Estimates: ONE

Eigenvalues of the Correlation Matrix: Total = 22 Average = 1

	1	2	3	4	5	6
Eigenvalue	5.066447	2.722619	1.758704	1.564919	1.189451	1.152260
Difference	2.343828	0.963914	0.193785	0.375458	0.037201	0.157448
Proportion	0.2303	0.1238	0.0799	0.0711	0.0541	0.0524
Cumulative	0.2303	0.3540	0.4340	0.5051	0.5592	0.6116
	7	8	9	10	11	12
Eigenvalue	0.994813	0.955014	0.862919	0.825863	0.764933	0.663462
Difference	0.039799	0.092095	0.037056	0.060930	0.101471	0.100783
Proportion	0.0452	0.0434	0.0392	0.0375	0.0348	0.0302
Cumulative	0.6568	0.7002	0.7394	0.7770	0.8117	0.8419
	13	14	15	16	17	18
Eigenvalue	0.562679	0.477483	0.437885	0.405870	0.349599	0.340680
Difference	0.085195	0.039598	0.032015	0.056271	0.008920	0.064851
Proportion	0.0256	0.0217	0.0199	0.0184	0.0159	0.0155
Cumulative	0.8675	0.8892	0.9091	0.9275	0.9434	0.9589
	19	20	21	22		
Eigenvalue	0.275829	0.264875	0.224829	0.138857		
Difference	0.010954	0.040046	0.085972			
Proportion	0.0125	0.0120	0.0102	0.0063		
Cumulative	0.9714	0.9835	0.9937	1.0000		

6 factors will be retained by the MINEIGEN criterion.

Variance explained by each factor

FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	FACTOR6
3.340824	2.937703	2.222154	1.719501	1.703200	1.531029

Final Communality Estimates: Total = 13.454411

TECLIT	VIDEO	MUSIC	WORK	LITER	WORLD
0.593365	0.510069	0.651065	0.700391	0.493983	0.690470
COLEGAS	AMIZADE	TRABALHO	ESTUDAR	NEGOCIOS	NOBRASIL
0.636005	0.545288	0.667898	0.717074	0.793711	0.715155
TURISTA	ARTIGOS	JORNAIS	PAPERS	IREAD	IWRITE
0.582899	0.427382	0.497915	0.631230	0.635644	0.607738
ISPEAK	ILISTEN	IGRAM	IVOCAB		
0.542568	0.714620	0.474928	0.625012		

Rotated Factor Pattern

	FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	FACTOR6
TECLIT	0.08047	0.71634	0.20436	-0.11877	-0.13223	0.01964
VIDEO	0.02524	-0.13791	0.01701	0.69051	-0.10167	-0.05454
MUSIC	0.09899	0.17291	0.29827	-0.00030	0.70700	0.15020
WORK	0.06015	0.08437	0.13206	-0.05933	0.81275	0.09017
LITER	0.30213	0.03006	0.19394	0.58783	0.04940	0.12726
WORLD	-0.02332	0.19836	0.75507	-0.16721	0.17281	-0.15040
COLEGAS	0.13754	-0.00516	0.72972	0.23354	0.15242	0.08247
AMIZADE	0.55815	0.07422	0.22277	0.26888	-0.08260	0.31544
TRABALHO	0.45496	0.18132	0.14128	-0.16807	0.19915	0.58324
ESTUDAR	0.80913	0.02961	-0.00353	0.00700	0.24574	-0.03240
NEGOCIOS	0.85916	0.00588	-0.04363	0.05642	0.22453	-0.00505
NOBRASIL	0.71474	0.02991	0.11760	0.33826	-0.14083	0.23521
TURISTA	0.46305	0.06148	0.27110	0.41990	-0.24228	0.23705
ARTIGOS	0.21749	0.28225	0.30767	-0.25879	0.21054	0.30734
JORNAIS	0.55191	0.15547	0.31639	-0.12386	-0.18038	-0.14547
PAPERS	0.16549	0.00577	0.73554	0.17511	0.09774	0.15026
IREAD	-0.03701	0.09738	-0.02041	0.07302	0.11798	0.77790
IWRITE	-0.03549	0.42835	-0.06497	0.50449	0.25263	-0.31693
ISPEAK	0.40866	0.58328	0.11625	0.03075	0.14256	0.02376
ILISTEN	0.10970	0.77835	-0.04497	-0.13993	0.15536	0.22588
IGRAM	-0.10179	0.66966	0.11103	0.02973	0.05243	0.01289
IVOCAB	0.03981	0.77004	-0.07975	0.09097	0.11069	0.05986

Apêndice 9.6 Análise fatorial dos alunos da PUCCAMP

Prior Communality Estimates: ONE

Eigenvalues of the Correlation Matrix: Total = 22 Average = 1

	1	2	3	4	5	6
Eigenvalue	6.222123	2.277592	1.935106	1.494135	1.312101	1.114141
Difference	3.944531	0.342486	0.440971	0.182034	0.197960	0.113884
Proportion	0.2828	0.1035	0.0880	0.0679	0.0596	0.0506
Cumulative	0.2828	0.3864	0.4743	0.5422	0.6019	0.6525
	7	8	9	10	11	12
Eigenvalue	1.000257	0.909364	0.887206	0.692001	0.644260	0.614319
Difference	0.090893	0.022159	0.195204	0.047741	0.029942	0.091135
Proportion	0.0455	0.0413	0.0403	0.0315	0.0293	0.0279
Cumulative	0.6980	0.7393	0.7796	0.8111	0.8404	0.8683
	13	14	15	16	17	18
Eigenvalue	0.523184	0.433720	0.417597	0.346398	0.289162	0.262777
Difference	0.089463	0.016123	0.071199	0.057236	0.026385	0.053591
Proportion	0.0238	0.0197	0.0190	0.0157	0.0131	0.0119
Cumulative	0.8921	0.9118	0.9308	0.9465	0.9597	0.9716
	19	20	21	22		
Eigenvalue	0.209186	0.155142	0.133738	0.126490		
Difference	0.054044	0.021403	0.007249			
Proportion	0.0095	0.0071	0.0061	0.0057		
Cumulative	0.9811	0.9882	0.9943	1.0000		

7 factors will be retained by the MINEIGEN criterion.

Variance explained by each factor

FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	FACTOR6	FACTOR7
3.794551	3.076879	1.961075	1.825602	1.810043	1.623624	1.263682

Final Communality Estimates: Total = 15.355456

TECLIT	VIDEO	MUSIC	WORK	LITER	WORLD
0.572229	0.589742	0.548499	0.704324	0.716290	0.815030
COLEGAS	AMIZADE	TRABALHO	ESTUDAR	NEGOCIOS	NOBRASIL
0.593049	0.589570	0.706180	0.802050	0.730445	0.834223
TURISTA	ARTIGOS	JORNAIS	PAPERS	IREAD	IWRITE
0.720481	0.863193	0.627204	0.761578	0.598231	0.693299
ISPEAK	ILISTEN	IGRAM	IVOCAB		
0.682873	0.777074	0.662959	0.766931		

Rotated Factor Pattern

	FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	FACTOR6	FACTOR7
TECLIT	0.67670	0.09591	0.11938	0.24669	0.09972	0.14152	-0.00525
VIDEO	0.15825	0.26394	0.44333	0.05951	-0.10884	0.52700	-0.07334
MUSIC	0.11506	0.32084	0.06681	0.13946	0.63554	0.05193	0.04242
WORK	0.02835	0.39692	-0.01031	-0.04357	0.53778	-0.15160	0.48144
LITER	0.21662	-0.01165	0.31910	0.71268	0.05753	-0.21572	0.09822
WORLD	0.20303	-0.00270	-0.08120	0.08296	0.01281	0.86241	0.12808
COLEGAS	0.08499	0.09087	-0.01013	0.70078	0.14318	0.24273	0.08336
AMIZADE	0.14785	0.54524	0.12354	0.49396	0.02168	0.10150	0.01978
TRABALHO	0.05865	0.76050	-0.02369	0.23769	0.13929	0.18758	0.11285
ESTUDAR	0.13143	0.83772	0.22715	-0.10503	0.14083	-0.02315	0.00177
NEGOCIOS	0.27369	0.71519	0.28873	-0.05113	0.10169	0.00762	0.21831
NOBRASIL	0.12836	0.43185	0.78615	-0.03185	-0.01711	-0.03698	-0.10274
TURISTA	0.14357	0.01787	0.77111	0.30165	0.09676	0.06276	-0.02544
ARTIGOS	0.07772	0.09419	-0.07908	0.16326	0.02054	0.09736	0.89748
JORNAIS	0.22012	0.05148	0.13091	-0.02570	0.52776	0.52489	-0.06530
PAPERS	0.38310	-0.00839	-0.13782	0.45060	0.62408	-0.04073	0.03967
IREAD	0.11519	0.49852	-0.39739	0.12919	0.37029	-0.00396	-0.15716
IWRITE	0.74462	-0.07945	0.16378	-0.09971	0.28075	0.12106	0.04781
ISPEAK	0.68607	0.18892	-0.07180	0.06303	0.21682	0.29396	-0.18422
ILISTEN	0.80535	0.32036	-0.04329	0.14897	0.01961	-0.00315	-0.03737
IGRAM	0.70571	0.22023	0.06523	0.20768	-0.21077	0.01194	0.15648
IVOCAB	0.81321	0.01273	0.18806	0.03904	0.18784	0.10819	0.14690

Bibliografia

- Akmajian, A., Demers, R. A., e Harnish, R. M. 1991. Linguistics: An Introduction to Language and Communication, 3ª ed. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Alderson, J. C. 1979. "The cloze procedure and proficiency in English as a foreign language." TESOL Quarterly 13(2): 219-227.
- Allan, M. 1984. "Viewing comprehension in the EFL classroom", ELT Journal 38(1): 21-26.
- Andrews, D. F. 1978. "Data analysis, exploratory," Em W. Kruskal e J. Tanur (eds.). International Encyclopedia of Statistics. New York: The Free Press.
- Anthony, E. M. 1966. "Approach, method and technique," Em H. B. Allen. Teaching English as a Second Language. New York: McGraw-Hill, pp. 93-97.
- Arndt, H., and Pesch, H. W. 1984. "Nonverbal communication and visual teaching aids", Modern Language Journal 68(1):28-36.
- Asher, J. J. 1981. "Comprehension training: The evidence from laboratory and classroom studies." Em H. Winitz (ed), The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction. pp. 187-222.
- Asher, J. J. 1988. Learning another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Aubert, F. H. 1992. Problemas e urgências na interrelação terminologia/tradução", ALFA: Revista de Linguística 36: 81-86.
- Bancroft, W. J. 1984. "Three methods for language acquisition: Total physical response, the Tomatis program, Suggestopedia", Trabalho apresentado no Annual Meeting of the American Council on Teaching of Foreign Languages em Chicago.
- Bandura, A. 1977. Social Learning Thoery. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Benson, P. C., e Hjelt, C. 1980. "Listening comprehension: A prerequisite to communication." Em J. W. Oller e K. Perkins (eds.), Research in Language Testing. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Bernhardt, E. B., and James, C. J. 1987. "The teaching and testing of comprehension in foreign language learning". Em D. W. Birckbichler (ed.), Proficiency, Policy, and Professionalism in

Foreign Language Education. Selected papers from the annual meeting of the Central States Conference.

- Bialystok, E. 1990. "The competence of processing: Classifying theories of second language acquisition," TESOL Quarterly 24(4): 635-648.
- Blau, E. K. 1990. "The effect of syntax, speed and pauses on listening comprehension", TESOL Quarterly 24(4): 746-753.
- Bostrom, R. N., e Bryant, C. 1980. "Factors in the retention of information presented orally: The role of short-term listening." Western Journal of Speech Communication 44(spring): 137-145.
- Boyle, J. P. 1984. "Factors affecting listening comprehension" ELT Journal 38(1): 34-38.
- Boyvey, M. R. O. 1969. The relationship of detail in visual illustrations to effective learning: an experiment in elementary school social studies. University of Texas at Austin: Tese de doutorado.
- Bright, D. E. 1982. The Effects of Pictorial Extralinguistic Context and its Relationship to Isolated Utterances on Listening Comprehension in Spanish. Ohio State University: Tese de doutorado.
- Brown, G. 1977. Listening to spoken English. Hong Kong: Longman.
- _____. 1987. "Twenty-five years of teaching listening comprehension," English Teaching Forum Oct. 1987: 11-15.
- Brown, G., e Yule, G. 1983. Teaching the spoken language: An approach based on the analysis of conversational English. Cambridge: Cambridge UP.
- Brown, J. D. 1988. Understanding Research in Second Language Learning. Cambridge: Cambridge UP.
- Buck, G. 1991. The Testing of Second Language Listening Comprehension. Univ. of Lancaster: Tese de doutorado.
- Bullard, N. 1985. "Word-based perception: a handicap in second language acquisition?", ELT Journal 39(1): 28-32.
- Busnardo, J., e Braga, D. 1987. "Language and power: On the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil." Em S. Savignon e M. Berns (eds), Initiatives in Communicative Language Teaching II. Reading, Mass.: Addison-Wesley, pp. 15-32.

- Busnardo, J., e El-Dash, L. G. (no prelo) "A linguística aplicada e a psicologia social da linguagem: Caminhos inter-disciplinares" (a ser publicado em Trabalhos em Linguística Aplicada).
- Busnardo, J., El-Dash, L. G., e Pacheco, M. T. 1991. "Brazilian attitudes toward English: A pilot study," Trabalho apresentado na 4th International Conference of Social Psychology and Language, Santa Barbara, California, August 1991.
- Byrnes, H. 1984. "The role of listening comprehension: A theoretical base", Foreign Language Annals 17(4): 317-329.
- Call, M. E. 1985. "Auditory short-term memory, listening comprehension and the input hypothesis", TESOL Quarterly 19(4): 765-781.
- Carroll, J. 1970. "The nature of the reading process." Em H. Singer e R. Ruddell (eds) Theoretical Models and Processes of Reading. Newark: International Reading Association.
- Carrell, P. L. 1984. "Inferencing in ESLC presuppositions and implications of factive and implicative predicates" Language Learning 34(1): 2-21
- _____. 1987. "Evidence of a formal schema in second language comprehension," Language Learning 34(2): 87-112.
- Cattell, R. 1978. The Scientific Use of Factor Analysis in Behavioral and Life Sciences. New York: Plenum Press.
- Cavalcanti, M. 1977. O acento enfático em inglês e sugestões na preparação de material didático para falantes de português. PUC-SP: Tese de Mestrado.
- Chaudron, C. 1983. "Simplification of input: topic restatements and their effects on L2 learners' recognition and recall" TESOL Quarterly 17(3): 437
- Chomsky, N. 1965. Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. 1966. "The utility of linguistic theory to the language teacher" (extrato de "Linguistic Theory" Em Language Teaching: Broader Contexts, pp. 43-49). Em J.P.B. Allen and S Pit Corder. 1973. Edinburgh Course in Applied Linguistics. London: Oxford UP, pp. 235-240.
- Clark, H. H., e Clark, E. V. 1977. Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Clarke, M. A. 1978. "Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students," Language Learning 29(1): 121-150.
- Clement, R., Gardner, R. C., e Smythe, P. C. 1977. "Inter-ethnic contact: Attitudinal consequences", Canadian Journal of Behavioral Science 9(3):205-215.
- Clement, R., e Kruidener, B. G. 1983. "Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence", Language Learning 33(3): 273-291.
- Clement, R., Smythe, P. C., e Gardner, R. C. 1978. "Persistence in second-language study: Motivational considerations", Canadian Modern Language Review 34(4): 688- 694.
- Collins, H. 1990. Compreensão oral: Um estudo em língua estrangeira,. PUC-SP: Tese de doutorado.
- Conrad, L. 1985. "Semantic versus syntactic cues in listening comprehension" Studies in Second Language Acquisition 7(1): 59-72.
- Davies, A. 1984. "Simple, simplified and simplification: What is authentic." Em J. C. Alderson e A. Urquhart (eds.), Readings in a Foreign Language. New York: Longman, p. 181-195.
- Devine, T. G. 1978. "Listening: What do we know after fifty years of research and theorizing?" Journal of Reading 21(4): 296-304.
- Dörnyei, Z. 1990. "Conceptualizing motivation in foreign-language learning," Language Learning 40(1): 45-78.
- Dunkel, P. 1991. "Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice", TESOL Quarterly 25(3): 431-457.
- Dwyer, F. M. 1967. "Adapting visual illustrations for effective learning", Harvard Educational Review 37(2): 250-263.
- _____. 1968. An experimental study of the use of visual illustrations used to complement oral instruction on television, ERIC Document ED029503
- _____. 1969a. "An analysis of the instructional effectiveness of visual illustrations presented via television," Journal of Psychology 72: 61-64.
- _____. 1969b. Exploratory studies in the effectiveness of visual illustrations, ERIC Document ED0433218.

- _____. 1970a. "The effect of image size on visual learning", Journal of Experimental Education 39(1):36-41.
- _____. 1970b. "Improving visuals for televised instruction", Improving College and University Teaching 18(4): 289-91.
- _____. 1970c. Visual learning: An analysis by sex and grade level. ERIC Document ED041478.
- _____. 1971a. "Assessing students' perceptions of the instructional value of visual illustrations used to complement programmed instruction", Programmed Learning and Educational Technology 18(2): 73-80.
- _____. 1971b. "Color as an instructional variable", AV Communication Review 19(4): 399-416.
- _____. 1972a. "The effect of overt responses in improving visually programmed science instruction", Journal of Research in Science Teaching 9(1): 47-55.
- _____. 1972b. "Effect of method in presenting visualized instruction", AV Communication Review 21(4): 437-452.
- _____. 1973. "The relative effectiveness of two methods of presenting visualized instruction" Journal of Psychology 8: 297-300.
- _____. 1975. "On visualized instruction effect of students' entering behavior", Journal of Experimental Education 43(3): 78-83.
- _____. 1976. "The effect of IQ level on the instructional effectiveness of black-and-white and color illustrations", AV Communication Review 24(1): 49-62.
- El-Dash, L. G. 1988. "Atitudes de brasileiros face ao inglês e ao português". Trabalho apresentado no 40th Encontro da SBPC, São Paulo.
- Ellis, R., e Roberts, C. 1987. "Two approaches for investigating second language acquisition." Em R. Ellis. Second Language Acquisition in Context. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, pp 3-29.
- Encyclopedia Britanica 1973. "Psychology"
- Ervin-Tripp, S. 1970. "Structure and process in language acquisition," Georgetown University Round Table Monograph 21: 313-344.

- _____, S. 1971. "An overview of theories of grammatical development." Em D. I. Slobin (ed.), The Ontogenesis of Grammar. New York: Academic Press.
- Faerch, C., e Kasper, G. 1983. "On identifying communication strategies in interlanguage production" Strategies in Interlanguage Communication, pp 210-238.
- _____. 1984. "Pragmatic knowledge: Rules and procedures" Applied Linguistics 5(3): 214-225.
- _____. 1986. "The role of comprehension in second-language learning" Applied Linguistics 7(3): 257-274.
- Faltis, C. 1984. "A commentary on Krashen's input hypothesis", TESOL Quarterly 18:352-357.
- Flahive, D. E., e Snow, B. G. 1980. "Measures of syntactic complexity in evaluating ESL compositions." Em J. W. Oller e K. Perkins (eds.). Research in Language Testing. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Fondacaro, R., e Higgins, E. T. 1985. "Communicative consequences of communication mode: A social psychological perspective", In Olson, D., Torrance, N e Hildyard, A. nLiteracy Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing. Cambridge: Cambridge UP, pp 73-197.
- Fries, C. 1962. Linguistics and reading. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gardner, R. C. 1979. "Social psychological aspects of second language acquisition." Em H. Giles and R. N. St. Clair (eds.), Language and Social Psychology. Baltimore: University Park Press, pp. 193-220.
- _____. 1985. Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold.
- _____. 1988. "The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, findings, and issues," Language Learning 38(2): 101-126.
- Gardner, R. C., Clement, R., Smythe, P. C., e Smythe, C. L. 1979. Attitudes and Motivation Test Battery (rev. manual). Department of Psychology Language Research Group Research Bulletin 15. London, Canada: University of Western Ontario.
- Gardner, R. C. e Lambert, W. E. 1972. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House.

- Garrett, P., Giles, H., e Coupland, N. 1989. "The contexts of language learning: Extending the intergroup model of second language acquisition." Em S. Ting-Toomey e F. Korzeny (eds.), Language, Communication and Culture: Current Directions, Newbury Park, Calif.: Sage Publication.
- Garrod, S. 1986. "Language comprehension in context: A psychological perspective" Applied Linguistics 7(3): 226-238.
- Gary, J. O. 1979. "Why speak if you don't need to? The case for a listening approach to beginning foreign language learning," CATESOL Occasional Papers, nº 5.
- Gary, J. O., e Gary, N. 1981. "Caution: Talking may be dangerous to your linguistic health," IRAL 19(1): 1-14.
- Gefen, R. 1979. "An experiment with cloze testing", ELT Journal 33(2): 122-126.
- Giles, H., e Byrne, J. L. 1982. "The intergroup model of second language acquisition," Journal of Multilingual and Multicultural Development 3: 17-40.
- Giles, H., e Coupland, N. 1991. Language: Contexts and Consequences. Pacific Grove, Calif.: Brooks/Cole.
- Glisan, E. W. 1985. "The effect of word order on listening comprehension and pattern retention: An experiment in Spanish as a foreign language" Language Learning 35(3): 443-372.
- Goffman, E. 1976. "Replies and responses" Language in Society 5(3): 257-314.
- Grabe, W. 1991. "Current developments in second language reading research", TESOL Quarterly 25(3): 375-406.
- Gregg, K. 1984. "Krashen's monitor and Occam's razor, Applied Linguistics 5:79-100.
- Griffiths, R. 1992. "Speech rate and listening comprehension: Further evidence of the relationship." TESOL Quarterly 26(2): 385-390.
- Gumperz, J. J. 1972. "Introduction." Em J. J. Gumperz e D. Hymes (eds). directions in Sociolinguistics. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 1-25.
- Hammerly, H. 1974. "Primary and secondary associations with visual aids as semantic conveyors" IRAL 12: 119-125.

- _____. 1984. "Contextualized visual aids (filmstrips) as conveyors of sentence meaning" IRAL 22(2): 87-94.
- Hatch, E. 1979. "Reading a second language" in Marianne Celce-Murcia and Lois McIntosh (eds), Teaching English as a Second or Foreign Language. Rowley, Mass.: Newbury House.
- _____. 1983. Psycholinguistics: A second Language Perspective. Rowley, Mass.: Newbury House.
- _____, and Farhady, H. 1982. Research Design and Statistics for Applied Linguistics. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hayashi, T. 1991. "Interactive processing of words in connected speech in L1 and L2", IRAL 29(2): 151-160.
- Haycraft, J. 1978. An introduction to English language teaching. London: Longman.
- Hebb, D. O., Lambert, W. E., e Tucker, G. R. 1971. "Language thought and experience", Modern Language Journal 55:212- 222.
- Henrichsen, L. E. 1984. "Sandhi-variation: a filter of input for learners of ESL" Language Learning 34(3): 103-126.
- Hieke, A. E. 1984. "Linking as a marker of fluent speech," Language and Speech 27: 343-354.
- _____. 1987. "The resolution of dynamic spech in L2 listening", Language Learning 37(1): 123-140.
- _____. 1989. "Spoken language phonotactics: Implications for the ESL/EFL classroom in speech production and perception", Language Sciences 11: 197-213.
- _____. 1990. "Toward listener strategies for decoding fluent speech", IRAL 28(3): 221-233.
- Higgs, T. V. 1985. "The input hypothesis: An inside look" Foreign Language Annals 18(3): 197-203.
- Hirsch, R. O. 1986. "On defining listening: Synthesis and discussion" Trabalho apresentado no Annual Meeting of the International Listening Association in San Diego, California.
- Hymes, D. 1968. "The ethnography of speaking" In J. A. Fishman, ed. Readings in the Sociology of Language. Mouton: the Hague, pp. 99-138.
- _____. 1972. "Models of the interaction of language and social setting." Em J. J. Gumperz e D. Hymes (eds). Directions in

- Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp 35- 71.
- Ioup, 1984. "Testing the relationship of formal instruction to the Input Hypothesis," TESOL Quarterly 18:345-350.
- James, C. J. 1984. "Are you listening? The practical components of listening comprehension" Foreign Language Annals 17(2): 129-133.
- _____. 1986a. "From principles to protocols: The contributions of John B. Carroll and Robert Lado to the testing of listening comprehension", Trabalho apresentado no Language Testing Symposium, Quiryat Anavim, Israel.
- _____. 1986b. "Listening and Learning: Protocols and processes". Em Second Language Acquisition: Preparing for Tomorrow. Selected papers from the Annual Meeting of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages (Milwaukee, Wisconsin).
- Joiner, E. G. 1984. "Authentic texts in the foreign language classroom: Focus on listening and reading." Trabalho apresentado no Defense Language Institute Foreign Language Center, Monterey, California.
- Kellerman, S. 1991. "Lip service: The contributin of the visual modality to speech perception and its relevance to the teaching and testing of foreign language listening comprehension", Applied Linguistics 11(3): 272-280.
- Kelly, P. 1991. "Lexical ignorance: the main obstacle to listening comprhension with advanced foreign language learners." IRAL 29(2): 135-149.
- Kintsch, W. 1974. The representation of Meaning in Memory. New York: Erlbaum.
- Kintsch, W. e Kozminsky, E. 1977. "Summarizing stories after reading and listening", Journal of Educational Psychology 69(5): 491-499.
- Krashen, S. D. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
- _____. 1982. Principles and Practices in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press.
- _____. 1985. The Input Hypothesis: Issues an Implications. London: Longman.
- Lado, R. 1965. "Memory span as a factor in second language learning," IRAL 3(2): 123-129.

- Larsen-Freemann, D. 1986. Techniques and Principles in Language Teaching. Hong Kong: Oxford UP.
- Larsen-Freeman, D., e Strom, V. 1977. "The construction of a second language acquisition index," Language Learning 27(1): 123-134.
- Loftus, G. R., and Loftus, E. F. 1976. The Processing of Information. New York: Wiley.
- Long, M. H. 1983. "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input" Applied Linguistics 4(2): 126-141.
- Lund, R. J. 1991. "A comparison of second language listening and reading comprehension", Modern Language Journal 75(2): 196-204.
- Lundsteen, S. W. 1979. Listening (rev. ed.) Urbana Ill.: National Council of Teachers of English.
- Mackey, W. F. 1965. Language Teaching Analysis Bloomington, Ind.: Indiana Univ. Press.
- MacWilliam, I. 1986. "Video and language comprehension" ELT Journal 40(2): 121-135.
- Madsen, H. S. 1979. "An indirect measure of listening comprehension" Modern Language Journal 63(8): 429-435.
- Markham, P. L. 1987. "Rational cloze processing strategies: ESL and native English", System 15(3): 303-311.
- McLaughlin, B. 1987. Theories of Second Language Learning. London: Edward Arnold.
- _____. 1991. "'Conscious' vs 'unconscious' learning", TESOL Quarterly 24(4): 617-634.
- McLaughlin, B., Rossman, T., and McLeod, B. 1983. "Second language learning: An information-processing perspective," Language Learning 33(2): 135-158.
- Miller, G. A. 1956. "The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information." Psychological Review 63: 81-97.
- Morley, Joan. 1984. Listening and language learning in ESL: Developing self-study activities for listening comprehension. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.

- Mueller, G. A. 1979. The Effects of a Contextual Visual on Recall Measures of Listening Comprehension in Beginning College German. Ohio State University: Tese de doutorado.
- _____. 1980. "Visual contextual cues and listening comprehension: An experiment." Modern Language Journal 64: 335-340.
- Neisser, U. 1967. Cognitive Psychology. New York: Century-Appleton-Crofts.
- Noels, K. A., and Clement, R. 1989. "Orientations to learning German: The effects of language heritage on second-language acquisition", Canadian Modern Language Review 45(2): 245-257.
- Nord, J. R. 1981. "Three steps leading to listening fluency: A beginning". Em H. Winitz (ed), The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction pp. 69-100.
- Oakeshott-Taylor, J. 1979. "Cloze procedure and foreign language listening skills," IRAL 17(2): 150-158.
- O'Donnell, R. C. 1974. "Syntactic difference between speech and writing," American Speech 49: 100-110.
- Oller, J. W. 1973. "Cloze tests of second language proficiency and what they measure," Language Learning 23(1): 105-118.
- Oller, J. W., Hudson, A., e Liu, P. 1977. "Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States," Language Learning 27(1): 1-27.
- Omaggio, A. C. 1979. "Pictures and second language comprehension: Do they help?" Foreign Language Annals 12: 107-116.
- _____. 1983. "Methodology in transition: the new focus on proficiency." Modern Language Journal 67(4): 330-341.
- _____. 1986. Teaching language in Context: Proficiency-Oriented Instruction. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.
- Ong, W. J. 1989. Orality and Literacy: The Technologizing of the Word. London: Routledge.
- Pearson, P., and Fielding, L. 1982. "Research update--Listening comprehension", Language Arts 59(6): 617-629.

- Pehrsson, R. S. 1982. "An investigation of comprehension during the process of silent reading: The op-in procedure" pp 2-19.
- Perera, K. 1984. Children's Writing and Reading: Analyzing Classroom Language. Blackwell/Deutsch.
- Perfetti, C. A., and Roth, S. 1981. "Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill." Em Lesgold e C. A. Perfetti (eds), Interactive Processing Reading. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. pp. 269-299.
- Pinker, S., e Prince, A. 1988. "On language and connectionism: Analysis of a parallel distributed processing model of language acquisition", Cognition 28: 73-193.
- Postovsky, V. A. 1981. "The priority of aural comprehension in the language acquisition process." Em H. Winitz (ed), The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction pp. 170-186
- Quevedo, A. G. 1987. Estratégias de Conscientização no Ensino de Compreensão de Textos Orais: Um Estudo Longitudinal. PUC-SP: Tese de mestrado.
- Reves, T., and Levine, A. 1988. "The FL receptive skills: Same or different?", System 16(3): 327-336.
- Richards, J. C. 1983. "Listening comprehension: Approach, design, procedure" TESOL Quarterly 17(2): 219-240.
- Rivers, W. 1964. The Psychologist and the Foreign Language Teacher. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- _____. 1968. Teaching Foreign-Language Skills Chicago: Univ. of Chicago Press.
- _____, 1983. Communicating Naturally in a Second Language: Theory and Practice in Language Teaching Cambridge: Cambridge UP.
- _____ and Temperley, M. S. 1978. A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language New York: Oxford UP.
- Rodrigues, C. M. X. 1992. "Empréstimos, estrangeirismos e suas medidas," ALFA: Revista de Linguística 36: 99-110.
- Rubin, A. D. 1978. A Theoretical Taxonomy of the Differences between Oral and Written Language. Center for Reading Technical Report 35. Champaign, Ill.: Univ. of Illinois at Urbana-Champaign.

- _____, 1980. "A theoretical taxonomy of the differences between oral and written language." Em J. Rand, B. Bertram e W. F. Brewer. Theoretical Issues in Reading Comprehension Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rumelhart, D. E., Smolensky, P., McClelland, J. L., e Hinton, G. E. 1986. "Schemata and sequential thought processes in PDP models." Em J. L. McClelland, D. E. Rumelhart e o PDP Research Group, Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition, v.2: Psychological and Biological Models. Cambridge, Mass.: MIT Press. pp. 7-57.
- Sacks, H., Schegloff, E., and Jefferson, G. 1974. "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation" Language 50(4): 696-725.
- Sardinha, A. P. B. 1991. Conhecimento prévio e proficiência na compreensão de telenotícias em inglês como língua estrangeira. PUC-SP: Tese de mestrado.
- SAS Institute, Inc. 1985. SAS User's Guide: Statistics, version 6.0. Cary, NC: SAS Institute Inc.
- Saussure, F. de. (1916)1959/1973. "Language: 'a well-defined object'" (extrato da tradução de 1959 do Capítulo III de Course in General Linguistics) Em J.P.B. Allen and S. Pit Corder. 1973. Edinburgh Course in Applied Linguistics, v. 1: Readings for Applied Linguistics. London: Oxford UP, pp. 6-14.
- Schachter, J. 1986. "Three approaches to the study of input:" Language Learning 36(2): 211.
- Schank, R. C., e Abelson, R. P. 1977. Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures. Hillsdale: Erlbaum.
- Schmidt, R. W., and Richards, J. C. 1985. "Speech acts and second-language learning." Em J. C. Richards. The Context of Language Teaching Cambridge: Cambridge UP, pp. 100-128.
- Seright, L. 1985. "Age and aural comprehension achievement in francophone adults learning English" TESOL Quarterly 19(3): 455-473.
- Schumann, J. H. 1976. "Second language acquisition: The pidginization hypothesis", Language Learning 26: 135-144.
- _____. 1990. "Extending the scope of the acculturation/pidginization model to include cognition", TESOL Quarterly 24(4): 667-684.

- Sharwood-Smith, M. 1986. "Comprehension versus acquisition: Two ways of processing input" Applied Linguistics 7(3): 257-274.
- Sinclair, T., and Coulthard, R. 1975. Towards an analysis of discourse London: Oxford UP.
- Smith, L. E., and Bisazzar, J. A. 1982. "The comprehensibility of three varieties of English for college students in seven countries" Language Learning 32(2): 259-269.
- Sokal, R. R., and Rohlf, F. J. 1969. Biometry: The Principles and Practice of Statistics in Biological Research. San Francisco: W. H. Freeman and Co.
- Sokolik, M. E. 1989. "Comments on Bernard Spolsky's 'Bridging the gap: a general theory of second language learning'", TESOL Quarterly 23(2): 355-359.
- _____. 1990. "Learning without rules: PDP and a resolution of the adult language learning paradox", TESOL Quarterly 24(4): 685-696.
- Soudek, M., and Soudek, L. I. 1983. "Cloze after thirty years: New uses in language teaching," ELT Journal 37(4): 335-340.
- Spolsky, B. 1969. "Attitudinal aspects of second language learning," Language Learning 19: 271-283.
- _____. 1988. "Bridging the gap: A general theory of second language learning", TESOL Quarterly 22(3): 377-396.
- _____. 1989a. "The author responds", TESOL Quarterly 23(2): 359-363.
- _____. 1989b. Conditions for Second Language Learning: Introduction to a General Theory. Oxford: Oxford U.P.
- _____. 1990. "Introduction to a colloquium: The scope and form of a theory of second language learning." TESOL Quarterly 24(4): 609-616.
- Stemberger, J. P. 1985. "An interactive activation model of language production," Em A. E. Ellis (ed). Progress in the Psychology of Language, v. 1. pp 143-186.
- Stevick, E. 1984. "Similarities and differences between oral and written comprehension: An imagist view", Foreign Language Annals 17(4): 281-284.

- Sticht, T. G. 1972. "Learning by listening," Em R. O. Freedle e J. B. Carroll (eds). Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge. Washington: V.H. Winston & Sons, pp 285-314.
- Stubbs, M. 1980. Language and Literacy: The sociolinguistics of reading and writing. London: Routledge and Kegan Paul.
- Tarone, E. 1974. "Speech perception in second language acquisition: A suggested model," Language Learning 24(2): 223-233.
- Tajfel, H., e Turner, J. C. 1979. "An integrative theory of intergroup conflict." Em W. C. Austin e S. Worchel (eds.), The Social Psychology of Intergroup Relations. Monterey, Calif.: Brooks/Cole, pp. 33-53.
- Tarone, E. 1974. "Speech perception in second language acquisition: A suggested model," Language Learning 24(2): 223-233.
- _____. 1980. "Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage" Language Learning 30(2): 417-431.
- Tauroza, S., e Allison, D. 1990. "Speech rates in British English", Applied Linguistics 11: 90-105.
- Terrell, T. 1982. "Acquisition in the natural approach", Modern Language Journal. 66(2): 121-132.
- Tesser, A., e Shaffer, D. R. 1990. "Attitudes and attitude change", Annual Review of Psychology 41: 479-523.
- Totis, V. P. 1983. Desenvolvimento da Compreensão Auditiva e Retardamento da Prática Oral no início da Aprendizagem do inglês por Brasileiros: Um Experimento. PUC-SP: Tese de mestrado.
- Tuman, M. C. 1980. "A comparative review of reading and listening comprehension," Journal of Reading p. 698-704.
- Ur, P. 1984. Teaching listening comprehension. Cambridge: Cambridge UP.
- Valdman, A. 1966. Trends in Language Teaching. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner e E. Souberman (eds.)) Cambridge: Harvard University Press.
- Wainman, H. 1979. "Cloze tests of second language learners", ELT Journal 33(2): 126-132.

- Wertsch, J. V. 1983. "The role of semiotics in L. S. Vygotsky's theory of human cognition," Em B. Bain (ed.). The Sociogenesis of Language and Human Conduct. New York: Plenum Press, pp. 17-31.
- Wherritt, I. 1979. "Developing listening comprehension in beginners." Journal of the National Association of Learning Laboratory Directors 13(3/4): 7-10.
- Widdowson, H. G. 1978. Teaching Language as Communication. Oxford UP: London.
- Winitz, H. 1981a. "The comprehension approach--An introduction." Em H. Winitz (ed), The comprehension Approach to Foreign Language Instruction pp. ix-xviii.
- Winitz, H. 1981b. "A reconsideration of comprehension and production in language training." Em H. Winitz (ed), The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction pp 101-140
- Witkin, B. R. 1990. "Listening theory and research: The state of the art", Journal of the International Listening Association 4: 7-32.
- Wolvin, A., e Coakley, C. 1991. "A survey of the status of listening training in some Fortune 500 corporations", Communication Education 40: 152-164.