

Andréa Thompson de Oliveira

**Atitudes de Alunos de Ensino Médio frente à
Língua Inglesa em Presença de Idéias
Antiamericanas**

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção de Título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dr^a Linda Gentry El-Dash

CAMPINAS

2008

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

T375a

Thompson-Oliveira, Andréa.

Atitudes de alunos de ensino médio frente à língua inglesa em presença de idéias antiamericanas / Andréa Thompson de Oliveira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Linda Gentry El-Dash.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Esopo. 2. Atitudes linguísticas. 3. Matched Guise Technique. 4. Status linguístico. 5. Solidariedade. I. El-Dash, Gentry El-Dash. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: High School Students Attitudes towards English when Exposed to Anti-American Ideas.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Aesop; Language attitudes; Matched Guise Technique; Linguistic status; Solidarity.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Linda Gentry El-Dash (orientadora), Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher e Profa. Dra. Maria de Fátima Silva Amarante.

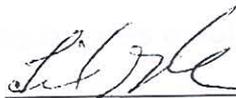
Data da defesa: 29/02/2008.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

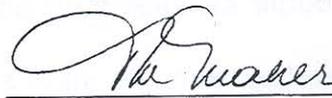
C₂
R 1048

BANCA EXAMINADORA:

Linda Gentry El Dash



Terezinha de Jesus Machado Maher



Maria de Fátima Silva Amarante

— A. S. G

Carmen Zink Bolonhini

Antônio Suarez Abreu

IEL/UNICAMP

2008

Este exemplar é a redação final da
tese / dissertação e aprovada pela
Comissão Julgadora em:

14 / 6 / 2010


Resumo do trabalho

Buscou-se neste estudo analisar quantitativamente, por meio de um instrumento de investigação indireto, o Matched Guise, as atitudes de alunos adolescentes de 1^{as}, 2^{as} e 3^{as} séries do ensino médio frente à língua inglesa, utilizando-se fábulas de Esopo. Verificou-se por meio de modelos lineares gerais (GLM) a influência de variáveis como o idioma do texto e a idade do sujeito na atribuição de status e solidariedade. Observou-se que interações entre algumas variáveis, tais como as interações entre o sexo do aluno e o do falante, também exerceram influência nas variáveis dependentes. Investigou-se a correlação entre as atribuições de status e solidariedade ao falante e o desempenho dos sujeitos por meio da análise das notas finais na disciplina inglês. Por fim, questiona-se se é possível atingir a neutralidade preconizada pela Técnica de Matched Guise

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha filha Bruna e a meus pais pelo incentivo, à minha orientadora, pela dedicação, aos colegas e familiares por emprestarem suas vozes e conhecimento de tecnologia de informação. Imensamente grata a Deus e a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

"I went to the woods because I wished to live deliberately, to front only the essential facts of life, and see if I could not learn what it had to teach, and not, when I came to die, discover that I had not lived".

Henry David Thoreau (1817 – 1862)

RESUMO

Buscou-se neste estudo analisar quantitativamente, por meio de um instrumento de investigação indireto, o Matched Guise, as atitudes de alunos adolescentes de 1^{as}, 2^{as} e 3^{as} séries do ensino médio frente à língua inglesa, utilizando-se fábulas de Esopo. Verificou-se por meio de modelos lineares gerais (GLM) a influência de variáveis como o idioma do texto e a idade do sujeito na atribuição de status e solidariedade. Observou-se que interações entre algumas variáveis, tais como as interações entre o sexo do aluno e o do falante, também exerceram influência nas variáveis dependentes. Investigou-se a correlação entre as atribuições de status e solidariedade ao falante e o desempenho dos sujeitos por meio da análise das notas finais na disciplina inglês. Por fim, questiona-se se é possível atingir a neutralidade preconizada pela Técnica de Matched Guise.

Palavras-Chave: Atitudes, Atitudes Lingüísticas, Matched Guise, Status, Solidariedade, Esopo, Análise Fatorial.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze quantitatively, by means of an indirect investigation instrument, the Matched Guise, the attitudes of teenager students in High School grades 09, 10 and 11 towards the English language, using Aesop's fables. It was found, through the use of general linear models that such variables as language and subject age influenced the rating of status and solidarity. It was observed that interaction among some variables, such as that between student's sex and speaker's sex also exerted a certain influence on the dependent variables. The interaction between the subject's final grade in English and the status and solidarity assigned to the speaker was also investigated. Finally, the doubt remains as to the possibility of reaching the neutrality prescribed by the Matched Guise Technique.

Keywords: Attitudes, Language Attitudes, Matched Guise Technique (MGT), Status, Solidarity, Aesop, Factor Analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Ilustração de Pat Byrnes.....	25
FIGURA 2 – Disposição das narrações.....	45
FIGURA 3 – Adjetivos encontrados em alguns estudos brasileiros utilizando a técnica de Matched Guise	47
FIGURA 4 – 6 dos 14 pares de adjetivos contidos no formulário.....	48
FIGURA 5 – Influência das fábulas na atribuição de status ao narrador.....	66
FIGURA 6 – Atribuição de status de acordo com a nacionalidade percebida ao falante	74
FIGURA 7 – Correlação Linear entre Idade e Série do Aluno.....	76
FIGURA 8 – Média de Atribuição de Solidariedade por Idioma.....	79

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Resultado da Análise Fatorial: Os Fatores de Status e Solidariedade.....	54
TABELA 2 – Testes de Efeitos Fixos indicando as variáveis significativas para status.....	58
TABELA 3 – Testes de Efeitos Fixos para a Variável Dependente Status.....	59
TABELA 4 – Testes de Efeitos Fixos indicando as variáveis significativas para Solidariedade.....	61
TABELA 5 – Testes de Efeitos Fixos para as Variáveis Dependentes do Fator Solidariedade.....	62
TABELA 6 – Resultado do teste de efeitos fixos mostrando o efeito da variável fábula para o fator status.....	63
TABELA 7 – Médias das Fábulas para o fator Status.....	64
TABELA 8 – Comparação 2 a 2 para Fábulas.....	65
TABELA 9 – Resultado do teste de efeitos fixos mostrando o efeito da variável curso do aluno para o fator status	67
TABELA 10 – Média da avaliação de status por alunos dos vários cursos.....	68
TABELA 11 – Atribuição de Status por Curso: Comparação Dois a Dois (Pairwise Comparisons).....	68
TABELA 12 – Resultado do teste de efeitos fixos mostrando que a variável sexo do aluno não foi significativa para o fator status.....	69
TABELA 13 – Resultado do teste de efeitos fixos mostrando o efeito da interação sexo do aluno com sexo do falante para o fator status.....	69
TABELA 14 – Teste de efeitos fixos para Status mostrando a interação entre os sexos do aluno e do falante	70
TABELA 15 – Comparação 2 a 2 : Sexo do Falante e Sexo do Aluno: falantes do sexo masculino receberam maior pontuação.....	70

TABELA 16 – Média de atribuição de status por nível da variável nacionalidade Percebida.....	71
TABELA 17 – Resultado do teste de efeitos fixos mostrando que a variável nacionalidade percebida foi significativa para o fator status.....	72
TABELA 18 – Média de status atribuída a falantes de acordo com a nacionalidade Percebida.....	73
TABELA 19 – Resultado do teste de efeitos fixos mostrando que a interação entre as variáveis idade do aluno e nacionalidade.....	74
TABELA 20 – Testes de efeitos fixos para a variável status mostrando a atribuição de coeficiente positivo a falantes considerados americanos.....	75
TABELA 21 – Testes de Efeitos Fixos para a Variável Dependente Solidariedade: Relação com Nota Final.....	77
TABELA 22 – A variável nacionalidade percebida não foi significativa para o fator Solidariedade.....	77
TABELA 23 – Interação entre as variáveis nacionalidade percebida e idade do aluno para o fator solidariedade.....	77
TABELA 24 – Testes de Efeitos Fixos para fator Solidariedade.....	78
TABELA 25 – Teste de efeitos fixos da variável idioma para o fator Solidariedade.....	79
TABELA 26 – Média de atribuição de solidariedade de acordo com o idioma.....	79
TABELA 27 – Comparação 2 a 2 (Pairwise Comparison) :diferença entre as médias para idiomas inglês e português.....	80
TABELA 28 – Teste de Efeitos Fixos para Sexo do Falante em Relação a Solidariedade	80
TABELA 29 – Média por sexo do falante com relação ao fator solidariedade.....	81
TABELA 30 – Comparação 2 a 2 :diferença entre as médias de sexo dos falantes.....	81

TABELA 31 – Teste de Efeitos Fixos para Curso do Aluno em Relação à Solidariedade	82
TABELA 32 – Médias de atribuição de solidariedade por curso.....	82
TABELA 33 – Comparação 2 a 2 de cursos para o fator solidariedade.....	82

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	vii
Epígrafe.....	ix
Resumo.....	xi
Abstract.....	xiii
Lista de ilustrações.....	xv
Lista de tabelas.....	xvii
Introdução.....	1
CAPÍTULO I.....	11
1.1 Breve Histórico do Ensino de Línguas no Brasil.....	11
1.2 A Presença da Língua Inglesa no Brasil	14
1.3 Organização.....	19
CAPÍTULO II.....	21
2. Fundamentação Teórica e Pesquisas Afins.....	21
2.1 Atitudes: Definições e Funções.....	21
2.1.1 Atitudes Lingüísticas	23
2.2 Aferição de Atitudes	28
2.2.1 A Técnica de Matched Guise	29
2.3 Estudos acerca de Atitudes	32
2.3.1 Estudos sobre Atitudes Realizados em Outros Países	32
2.3.2 Estudos sobre Atitudes Realizados no Brasil.....	36
CAPÍTULO III.....	41
3. Material e Métodos	41

3.1	Material	41
3.1.1	Sujeitos	41
3.1.2	Instrumentos	42
3.1.2.1	Áudio CD	42
3.1.2.1.1	A Escolha dos Falantes	42
3.1.2.1.2	A Escolha dos Textos	43
3.1.2.1.3	A Gravação das Fitas e a Confecção do CD	43
3.1.2.2	Formulário	45
3.1.2.2.1	A Escolha dos Adjetivos	46
3.1.2.2.2	A Disposição dos Adjetivos	48
3.1.2.2.3	O Desenvolvimento da Pagina em HTML	49
3.2	Métodos	50
3.2.1	Aplicação da Técnica	50
 CAPÍTULO IV		53
4	Análise dos Dados	53
4.1	Metodologia Utilizada na Análise	53
4.1.1	Identificação das Variáveis Dependentes	53
4.1.2	Identificação do Efeito das Variáveis Independentes	55
4.1.3	Atribuição de Status	57
4.1.4	Atribuição de Solidariedade	60
4.2	Resultados	63
4.2.1	Atribuição de Status	63
4.2.1.1	O Efeito da Fábula	63
4.2.1.2	O Efeito do Curso	67
4.2.1.3	O Efeito da Interação entre Sexo do Falante e Sexo do Aluno	69
4.2.1.4	O Efeito da Nacionalidade Percebida	70
4.2.1.5	O Efeito da Interação entre Nacionalidade Percebida e Idade do Aluno	74

4.2.1.6	O Efeito da Nota Final do Aluno	76
4.2.2	Atribuição de Solidariedade	76
4.2.2.1	O Efeito da Nota Final do Aluno	76
4.2.2.2	O Efeito da Interação entre Nacionalidade Percebida e Idade do Aluno.....	77
4.2.2.3	O Efeito do Idioma	78
4.2.2.4	O Efeito do Sexo do Falante	80
4.2.2.5	O Efeito do Curso do Aluno	81
CAPÍTULO V		85
5.	Discussão dos Resultados e Conclusões	85
Apêndices		93
	Fábulas	95
	Formulário em HTML	105
Referências Bibliográficas		107

1. Introdução

Nenhuma outra língua na história foi capaz do alcance mundial conquistado pelo idioma inglês, atingindo populações sem restrições territoriais. Atualmente, mais de 1 bilhão de pessoas ao redor do mundo estudam inglês, 375 milhões falam inglês como primeira língua e 750 milhões usam o inglês como segunda língua (Moita Lopes, 2005). O número de pessoas que usam o inglês como segunda língua, ou como língua estrangeira (NNS “non native speakers”) já em muito ultrapassa o número de falantes nativos (NS “native speakers”) desse idioma (Graddol, 2006). O inglês tem se propagado como a língua da globalização e a língua da União Européia. No Brasil, assim como no resto do mundo, podemos observar uma forte influência dessa língua e da cultura dos países anglofônicos sobre diversos setores da sociedade. Essa quase onipresença do inglês no mundo pode ser interpretada como um neo-imperialismo lingüístico e tem raízes na era colonial, desde quando os autóctones mais abastados das colônias passaram a buscar a ampliação de seus horizontes acadêmicos em terras inglesas (Lacoste, 2005) . O idioma inglês passou a ser visto como sinônimo de status e ascensão social, a língua da hegemonia militar e do sucesso. A propagação do inglês se deu principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, quando os norte-americanos passaram a exportar mais seus produtos e a abrir indústrias na Europa, assim como em outros países do mundo, inclusive no Brasil. Com isso, as populações de diversos países passaram a

necessitar do conhecimento da língua inglesa para se manter ou ingressar no mercado de trabalho. Assim como o setor industrial, o turismo e a aviação passaram a adotar a língua inglesa como oficial, tornando necessário seu domínio em qualquer lugar do mundo, tanto para aqueles com oportunidade de visitar territórios estrangeiros como também para as populações locais de diversos países, devido ao fluxo de visitantes provenientes do exterior. Também foi principalmente na época pós-segunda grande guerra que o meio acadêmico americano passou a acolher pesquisadores de diversas nacionalidades e o conhecimento científico passou a ser difundido em língua inglesa nas publicações internacionais. A internet, concebida nesse contexto, teve o idioma inglês presente em cerca de 32% de suas publicações em 2005 (Graddol, 2006). A ampla difusão da cultura popular americana tornou-se co-responsável pela manutenção da presença do inglês americano no Brasil e no mundo por meio de suas produções cinematográficas e, principalmente, da música, o que acabou por tornar “in” e “cool” tudo quanto fosse americano.

Era nesse contexto que, por mais de uma década de experiência como professora de inglês, pude observar na maioria dos alunos uma certa satisfação com relação ao aprendizado daquele idioma. Interessavam-se inclusive por aspectos culturais dos países anglofônicos; ouviam canções, assistiam a filmes de produção americana, chegando a cultivar diversos ídolos da cultura popular norte-americana e inglesa. Alguns nutriam sonhos de visitar esses países ou até mesmo de morar neles. A maioria desses adolescentes não se ressentia da

situação do inglês como língua estrangeira na escola ou de sua permeabilidade dentro da cultura brasileira, justamente por estarem o idioma e a cultura dos países de língua inglesa, em especial a norte americana, alastrados por toda a cultura popular e pela sociedade em geral.

Os atentados de 11 de Setembro cometidos contra os Estados Unidos, contudo, trouxeram uma nova dimensão a essa realidade. 11 de Setembro de 2001 será uma data inesquecível para muitos cidadãos do planeta, “quer vivam na cidade de Nova Iorque, na Europa suburbana, na zona rural da Ásia Central, ou na região insular do Pacífico Sul” (Brunn, 2004). Essa data se tornou parte da memória global e quase todos que acompanharam os eventos pessoalmente ou pelos meios de comunicação se lembram exatamente onde se encontravam e o que estavam fazendo no momento em que se deram os ataques terroristas contra os Estados Unidos. Fora a primeira vez, desde a guerra de 1812, considerada “a segunda grande guerra da independência”, que o território continental americano sofrera um ataque, ou fora ameaçado (Chomsky, 2005).

Anderson (2004) observa que enquanto muitos no mundo compartilhavam um sentimento de horror e revolta, houve por alguns a satisfação de saber que agora os Estados Unidos sentiram a vulnerabilidade experimentada por outros países e que, segundo eles, agora estariam “provando de seu próprio veneno”. Deflagrou-se, então, um acirramento das críticas já existentes com relação às decisões políticas tomadas pelo governo norte-americano, em especial graças à

reação bélica dos Estados Unidos contra o Afeganistão e o Iraque. Diversas correntes foram disseminadas por meio de correio eletrônico com teor de escárnio e críticas ao governo norte americano e à sua política externa, minimizando a importância dos ataques de 11 de setembro diante de atos previamente praticados pelos Estados Unidos, tais como invasões territoriais e até mesmos atos que Chomsky (2003) qualifica como terroristas. Segundo o autor, não se pode abordar o terrorismo dos fracos contra os poderosos sem confrontar igualmente “o terrorismo não mencionável, porém muito mais extremo, dos poderosos contra os fracos”. Para Chomsky, “... os EUA executam ou apóiam a agressão, mesmo em casos muito mais criminosos que a invasão do Kuwait pelo Iraque”. (1999, p.84).

Michael Moore (2004), crítico acirrado das políticas do governo norte-americano, especialmente com relação à decisão do governo de seu país de declarar guerras que, segundo ele, tinham o domínio do petróleo na região do Oriente Médio como interesse primordial, chama seu chefe de Estado de “cretino” e os partidários políticos dele de “gangsteres”. Comentários como esse permeavam o discurso corrente em toda a sociedade e podiam ser encontrados não somente em correspondência eletrônica, como também em reuniões informais, na mídia e principalmente no meio acadêmico. Pude ouvir de meus alunos, pouco depois dos ataques terroristas, expressões como “bem feito” e “eles estão colhendo o que plantaram”, entre outras de teor semelhante.

Tal como já aconteceu com todas as grandes potências na história mundial, cujas decisões políticas sempre incitaram oposições e questionamentos, também

se criticavam as ações tomadas pelos Estados Unidos muito antes dos atentados de 2001. Contudo, aquele país passou a receber oposição sem precedente após de 11 de setembro daquele ano. A chamada “Guerra ao Terror”, declarada pelo presidente George W. Bush em frente às câmeras televisivas de todo o mundo, se manifestou em forma de guerra contra o Afeganistão em 2001 e, posteriormente, contra o Iraque (Brunn, 2004) , incitando o aumento do antiamericanismo no mundo. O Centro de Pesquisas norte americano PEW (PEW Research Center) (2005) conduziu em meados do ano de 2005 pesquisas em que se constatou que *O antiamericanismo está mais profundo e mais amplo agora do que jamais esteve na história moderna.*

Com isso, até mesmo aqueles que outrora não questionavam ou não percebiam a situação de hegemonia do inglês no mundo, resultado de políticas de Estado e herdadas da era colonial (Pennycook,1998), em países como o Brasil, passaram a fazê-lo, ainda que por vezes de forma um tanto ingênua. Aos poucos, pôde-se perceber que um discurso crítico passou a permear o dia-a-dia dos alunos de ensino médio, em especial, dos do terceiro ano. Com a necessidade de discussões mais aprofundadas acerca dos acontecimentos de 11 de setembro, suas origens e implicações, os alunos dos segundos e terceiros anos tiveram a oportunidade de participar de aulas e atividades voltadas à busca da compreensão dos eventos ocorridos naquela data e de serem apresentados a idéias antiamericanistas. A exemplo do que acontecera nos EUA (Brunn, 2004 p. 7), onde professores de diversas disciplinas passaram a dedicar vários dias à

discussão do tópico, muitas vezes desviando-se do conteúdo programático previsto para seus cursos, houve também no Brasil especial dedicação à discussão acerca dos atentados. O assunto foi extensamente tratado nas aulas de história dos alunos de segundos e terceiros anos, e em palestras proferidas por acadêmicos convidados. Diante desse novo paradigma, os alunos passaram a exercer uma maior criticidade em relação aos eventos ocorridos.

Muitos alunos passaram, então, a demonstrar aversão pelos Estados Unidos e aparentemente, a tudo o que fosse americano, inclusive à língua inglesa. Passaram eles a questionar a hegemonia do inglês como LE nas escolas brasileiras ao perceberem o imperialismo lingüístico imposto por uma política de Estados que não lhes permitia escolher qual língua estrangeira deveriam ter em suas grades curriculares, no mundo dos negócios, na internet e etc. Aquilo que por um lado representava um saudável e necessário florescimento de uma consciência crítica e da percepção da situação geopolítica em que vivemos, tornou-se fonte de preocupação na medida em que alguns alunos passaram a repudiar o ensino da língua inglesa por completo.

David Crystal (1998), define língua global, no caso o inglês, como uma determinada língua que "desenvolve um papel especial em todos os países" sem, no entanto, tecer considerações muito profundas acerca das razões geopolíticas que levaram à hegemonia dessa língua. É sabido o que conhecimento de inglês passou a representar um meio para se ter acesso ao desenvolvimento, uma vez

que uma série de decisões políticas elevava esse idioma à condição de língua global. Segundo Pennycook (1996, 1998, 2006), o discurso dominante do “Inglês como Língua Internacional” (EIL) pretende legitimar e difundir a idéia de que a expansão da língua inglesa deve ser vista como "natural, neutra e benéfica". Ele condena essa linha de pensamento e questiona as razões que levaram à hegemonia do inglês. Em suas palavras: *o mundo não escolheu livremente o inglês (...), mas dadas as relações amplamente desiguais no mundo, as pessoas não têm muita opção a não ser exigir acesso ao inglês* (1996).

Quer queiramos ou não, as circunstâncias históricas de poderio político, militar e econômico dos países anglofônicos elevaram o inglês à categoria do que alguns chamam de língua franca, língua internacional (Jenkins, 2007), língua global (Crystal, 1998), ou língua mundial (Graddol, 2006). Dessa forma, é importante o ensino desse idioma nas escolas do Brasil a fim de que o aluno possa exercer sua cidadania tomando para si as rédeas de seu crescimento intelectual, profissional e político. Independente dos fatores que elevaram a língua inglesa a essa condição de potência lingüística mundial, o fato é que, o inglês se faz necessário para que uma sociedade consiga interagir política, educacional e comercialmente no mundo. Os alunos brasileiros não são exceção a essa realidade. Do conhecimento de inglês também depende muito o acesso à internet e à literatura acadêmica. O inglês é um importante fator para que esses alunos obtenham sucesso no vestibular, na carreira acadêmica e no meio profissional.

Como educadora, questionei se o discurso aparentemente antiamericano demonstrado pelos alunos poderia se refletir negativamente nas aulas de inglês e, em última instância, nas notas dos alunos naquela disciplina. Até mesmo um envelope contendo pó branco fora deixado na sala de aula de inglês, fazendo alusão aos atentados terroristas em que o vírus Antrax fora enviado, na maioria das vezes, pelo correio, causando a morte de 5 cidadãos norte americanos. Na ocasião, o bioterrorismo assombrou milhões de pessoas nos EUA e levou milhares delas a administrar doses de antibióticos por decisão do governo (Lemonick, 2001). O incidente do envelope deixado na sala de inglês poderia ser interpretado como uma brincadeira ou como uma manifestação explícita de aversão ao ensino daquela disciplina.

Buscou-se, portanto, investigar se esse comportamento/discurso de cunho antiamericanista estaria em consonância com as atitudes inconscientes que os alunos tinham em relação ao idioma inglês e se isso teria reflexo em seu aproveitamento na disciplina. O comportamento exterior pode ser usado para esconder atitudes internas e não ser condizente com elas, ou seja, um comportamento antiamericanista não é necessariamente reflexo de atitudes negativas frente ao inglês e/ou a comunidade anglofônica. Cabia então investigar se as atitudes que subjaziam esse comportamento dos alunos eram tão negativas quanto o comportamento apresentado por muitos deles. Essas atitudes intrínsecas não são determinantes diretas e exclusivas de um comportamento futuro, mas podem exercer uma importância nesse processo (Gardner, 1982).

Segundo Baker (1992), *“as atitudes podem ser melhores previsores do comportamento futuro que a mera observação do comportamento atual.* Buscou-se, portanto, pesquisar quais eram as atitudes dos alunos sujeitos deste estudo com relação à língua inglesa em um contexto pós 11 de Setembro. Levantaram-se portanto as seguintes questões:

- Quais seriam as atitudes desses alunos adolescentes frente à língua inglesa?
- Seriam as atitudes de alunos de 1^{as}, 2^{as} e 3^{as} séries do ensino médio diferentes entre si?
- Haveria uma correlação entre as atitudes dos alunos frente à língua inglesa e o aproveitamento (nota final) desses alunos na disciplina inglês?
- Exerceria o conteúdo das fábulas alguma influência sobre as atitudes dos alunos?

Essas indagações nos remetem a uma reflexão sobre a influência das atitudes subconscientes dos alunos para com o inglês e para com a comunidade anglofônica.

Levando-se em conta o importante papel do estudo de atitudes lingüísticas, uma vez que elas podem comprometer o aprendizado, e diante das perguntas acima e de suas implicações para uma didática crítica de língua inglesa como LE, este estudo foi realizado com o intuito de contribuir para o aumento da compreensão das atitudes de aprendizes frente à língua inglesa e sua comunidade lingüística.

1.1 Breve Histórico do Ensino de Línguas no Brasil ¹

Após os primórdios da colonização, quando houve a catequização dos índios, período em que o próprio português fora considerado uma língua estrangeira, passamos nas primeiras escolas, pelo ensino das línguas clássicas grego e latim seguidas de francês, inglês, alemão e italiano, e nos remetemos à época do império. Naquele tempo os alunos estudavam pelo menos quatro línguas no ensino secundário, muitas vezes cinco e chegavam até mesmo a estudar seis, quando se escolhia incluir o italiano. Antes do fim do império, porém, o número de horas dedicadas ao ensino de LE já havia caído pela metade, apesar da manutenção da diversidade de idiomas (Leffa, 1999).

Desde então, o predomínio do ensino de uma dada língua estrangeira no Brasil historicamente passou a refletir a importância e vitalidade do idioma em questão, de acordo com as circunstâncias históricas que o envolviam. Com a chegada da Corte Portuguesa, fizeram-se necessárias diversas transformações na infra-estrutura cultural da Colônia. Devido à abertura ao comércio exterior e ao fato de os países europeus estarem estudando as línguas modernas (francês e inglês), elas foram acrescentadas ao currículo escolar no Brasil. *“As línguas inglesa e francesa já desfrutavam de muito prestígio na Europa depois da*

¹Maiores detalhes sobre o ensino de línguas no Brasil podem ser encontrados em: “HELB: Linha do Tempo sobre a História do Ensino de Línguas no Brasil” em <http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php>

independência dos Estados Unidos (1776) e da Revolução Francesa (1789), o que justificou, de uma certa forma, a oficialização do ensino de ambas as línguas na Corte do Brasil.”(Vidotti e Dornelas, 2006)

Até a primeira metade do século XX, o francês ainda era considerado a língua estrangeira preferida pelas elites intelectuais e econômicas brasileiras, gozando de grande prestígio nos âmbitos político, artístico e intelectual. Fora da Europa, exceto em Quebec, o francês no mundo ainda hoje é normalmente utilizado por uma elite. Nas ex-colônias francesas, onde poderia ter se tornado uma língua do povo em geral, deu origem a um Creole, por exemplo (Ager, 1990). O francês, não é, portanto, uma língua das massas e, com isso, é visto como uma língua do poder e de uma minoria, “causando ressentimento ao invés de apoio, e conflito ao invés de cooperação” (Ager, 1990).

Apesar de seu status, o Francês perdeu espaço para a língua inglesa, que passou a ganhar prestígio no Brasil (El-Dash et al, 1991).

A mudança do predomínio do francês para o de inglês se deu de forma gradativa. Por algum tempo, os dois idiomas foram ensinados concomitantemente, porém, atualmente, passou a ser opcional e até mesmo raro o ensino do francês no ensino fundamental e médio. Após a Segunda Guerra Mundial, o cenário internacional mudou e o Brasil passou a intensificar sua ligação econômica e cultural com os Estados Unidos, acentuando, assim, a necessidade ou o desejo de se aprender inglês por parte dos brasileiros (Machado, 2007). Na

década de 1960, após o golpe militar, agências americanas e inglesas responsáveis pela divulgação da língua e da cultura daqueles países, a fim de manter relações com o Brasil, por alguns vista como *dominação cultural e lingüística* (Rajagopalan, 2006) no Brasil, passaram a investir mais na abertura de novos centros binacionais e na manutenção dos já existentes, assim como na qualificação e intercâmbio de professores e alunos com os Estados Unidos e com a Inglaterra.

Na década de 90, observamos no Brasil um movimento de popularização da língua espanhola, principalmente devido ao fortalecimento do Mercosul, criado em novembro de 1985. O Mercado Comum do Sul é um tratado comercial e político entre países da América do Sul: a princípio Argentina e Brasil, depois Paraguai e Uruguai em 1991. Grande parte das escolas de línguas passou a oferecer cursos de espanhol e a contar com um número cada vez mais afluyente de alunos para esses cursos. O Mercosul é hoje uma realidade econômica que engloba uma área de cerca de 12 milhões de quilômetros quadrados, correspondendo a mais de quatro vezes a União Européia. Ele representa um mercado potencial de 200 milhões de habitantes e detém um PIB de mais de 1 trilhão de dólares, colocando-se entre as quatro maiores economias do mundo. (Fonte: Brasil. Ministério das Relações exteriores). Esse mercado abre uma demanda para profissionais que sejam proficientes no idioma espanhol. Um dos objetivos do Mercosul inclui consolidar o ensino sistemático do idioma oficial estrangeiro (Português e Espanhol) em todos os países (Fonte: Portal do Mercosul

Educacional).

Apesar dos esforços para uma maior difusão da língua espanhola no Brasil por meio de ações conjuntas dos governos que compõem o Mercosul, o inglês é ainda a língua estrangeira predominante no Brasil (El-Dash et al, 2001b), obtendo grande proeminência em determinadas áreas, como na música, e em boa parte da educação universitária, por exemplo.

1.2 A Presença da Língua Inglesa no Brasil

Em âmbito mundial, a língua inglesa já possui muitos requisitos para ser uma legítima língua franca uma vez que é a língua da diplomacia, da aviação internacional, e a língua predominante das correspondências, das transmissões radiofônicas, além de ser a segunda língua de tantos ou mais falantes que os nativos. (Paiva, 1996). A influência do poderio mercadológico e político americano contribuiu para a popularização desse idioma no Brasil.

Na década de 1960, agências americanas como a USIS (*The United States Information Service*) - (*Departamento de Divulgação e Relações Culturais dos Estados Unidos da América*), assim como o Conselho Britânico (*British Council – The United Kingdom International Organisation for Educational Opportunities and Cultural Relations*) - Organização internacional do Reino Unido para Oportunidades Educacionais e Relações Culturais), responsáveis pela divulgação

da língua e cultura americanas e inglesas, respectivamente, passaram a investir mais na abertura de novos centros binacionais e na manutenção dos já existentes, assim como na qualificação e intercâmbio de professores e alunos com os Estados Unidos e Inglaterra. Concomitantemente a qualificação, adquirem-se valores de uma outra cultura, portanto, os professores e estudantes intercambistas tornaram-se propagandistas (Paiva, 1996) da cultura anglo-americana ao voltarem aos seus países de origem, no caso, ao Brasil.

O consumo de produtos americanos tais como roupas, bebidas, alimentos, assim como de cultura e ideologia, na forma de música, cinema e comportamento passou a influenciar a vida do brasileiro e continua a fazê-lo até os dias de hoje. Segundo Fishman, (1987) o inglês parece representar a vida moderna, a tecnologia popular, produtos de consumo, a cultura jovem e a promessa de mobilidade social. Vale lembrar que a internet, onde cerca de 35% das publicações utilizam o inglês (Graddol, 2006), representa um importante papel de manutenção da vitalidade desse idioma no Brasil e no mundo.

O inglês está hoje presente na vida cotidiana do brasileiro, por meio de expressões e marcas tais como know-how, marketing, MBA, pet shop, Globo News, Shoptime, Multishow, Folhateen, diet, light, self-service, rave, shopping center, MP3 player, notebook, t-shirt, i-phone, messenger, entre outras, ou por meio de anglicismos, especialmente ligados à área da tecnologia e do mundo corporativo, tais como deletar, atachar, printar, formatar, plugar, salvar, clicar,

brainstorming e briefing. Muitas pessoas sonham em ter um fogão auto clean, com express grill e speed fire, assim como uma geladeira frost-free, side by side com dispenser de água. Mas o que a maioria quer mesmo é uma TV High Definition widescreen, de LCD ou LED e que tenha recursos de progressive scan e de picture in picture. Tudo isso ligado a um home theater, a um micro system e a um DVD ou Blu Ray player. Quando se cansarem de tudo isso, os filhos podem ir a uma LAN house para jogar vídeo game enquanto os pais fazem jogging ou praticam power yoga no espaço fitness. Essa imagem reflete o anseio pela busca de status por meio do uso da língua inglesa, à qual muitos atribuem a condição de superior. Essa naturalização do inglês como a língua de poder e de status parece legitimar o estilo de vida consumista descrito acima buscado pela classe média. Contudo, não há necessidade de se proibir o estrangeirismo no Brasil, como proposto no Projeto de Lei 1.676/99 de Aldo Rebelo, que, mesmo se aprovado “não vai pegar” (Abreu, 2008) em especial devido ao vasto uso do inglês no âmbito da informática. Como o autor coloca, ninguém desejaria substituir seu “mouse” por um rato. Segundo Abreu, as línguas de nações importantes sempre influenciaram todas as outras línguas. Contudo, essa valorização do “outro”, e do que é de fora expõe a condição de colonizados em que alguns se encontram. É comum o sentimento de inferioridade e de incapacidade que os povos das ex-colônias transformadas em Estados possuem acerca de si próprios (Rajagopalan, 2006 e Siqueira, 2005). Muitos julgam que podem tornar-se pessoas melhores se adquirirem os valores do colonizador e buscam se diferenciar de seus pares por meio do uso da língua estrangeira. Essa língua tornar-se-ia com isso, na

perspectiva do colonizado, um instrumento de ascensão social (Rajagopalan, 2006). Essa presença hegemônica do inglês na comunicação ganhou muitos críticos, como Pennycook (1998), que considera determinados usos do inglês uma forma de poder lingüístico e de discriminação contra minorias.

Apesar de pertinentes questionamentos e reações contrárias à presença hegemônica do inglês na comunicação, ainda hoje o inglês goza de grande presença e vitalidade e encontra-se permeado em nossa cultura, especialmente no que concerne ao mundo do entretenimento e aos meios acadêmico e científico. Foram realizados estudos na década de 90 (El-Dash e Busnardo 2001b) com alunos brasileiros de 7^{as} e 8^{as} séries (segunda fase do ensino fundamental) e de 1^a série do ensino médio. Foram identificados quatro grupos distintos entre os sujeitos. Um conferiu maior status aos falantes de inglês e mais solidariedade aos falantes de português, o que já seria esperado para sujeitos adultos brasileiros. Um segundo grupo de sujeitos atribuiu mais solidariedade e status aos falantes de português. Esse grupo era formado por sujeitos mais jovens que aparentemente ainda não haviam percebido a relevância do status do inglês no Brasil. Um terceiro grupo atribuiu maiores índices de solidariedade aos falantes de inglês e mais status a falantes de português, fato totalmente inesperado. Descobriu-se que esse grupo era formado por imigrantes ou descendentes de imigrantes, cujas famílias provavelmente viam no Brasil oportunidades de ascensão social. O quarto, e maior dos grupos, atribuiu mais status e mais solidariedade aos falantes de inglês. As autoras atribuem esse fato à forte influência da cultura jovem

americana ou “Youth Culture” no Brasil, que permeia o mundo jovem através de fatores como música, cinema e esportes, entre outros .

Diante da mudança de paradigma desencadeada pelos acontecimentos da última década e deste início de milênio, pôde-se observar um antiamericanismo crescente. Contribuiu para isso a reação americana frente aos ataques sofridos em 2001, o que levou os Estados Unidos a deflagrarem guerras, inclusive sem o apoio das nações unidas sob o título de “Guerra ao Terror”. Nas palavras de Arthur Schlesinger (Chomsky, 2004), ex-consultor do ex-presidente norte americano John Kennedy: “a onda mundial de solidariedade que tomou os Estados Unidos em seguida ao 11 de setembro deu lugar a uma onda mundial de ódio à arrogância e ao militarismo americanos”.

Esse discurso de característica antiamericanista partia de segmentos da mídia (Alves, 2002; Moniz Bandeira, 2002) e da sociedade como um todo e estava presente inclusive no ambiente escolar dos sujeitos. Sabendo-se que há indícios de que a doutrinação direta na escola torna-se mais poderosa na formação de atitudes de crianças ao crescerem do que a própria influência pais (Oskamp, 1977 apud Gardner, 1985 p.108), e que as atitudes podem comprometer o aprendizado, podendo tanto influenciar o aproveitamento na disciplina, como também a busca de oportunidades de seu aprendizado (Gardner, 1985 p. 56 e 57), consideramos apropriada uma investigação das atitudes dos alunos frente ao inglês.

Minhas preocupações como educadora incluíam investigar qual a possível influência desse discurso de hostilidade mal disfarçada contra os Estados Unidos nas atitudes dos alunos com relação à comunidade anglofônica, em especial aos Estadunidenses, e, em última instância, à língua inglesa. Preocupava-me o fato de esse discurso vir a influenciar as atitudes dos alunos negativamente, pois as “atitudes podem exercer um efeito na aprendizagem de segunda língua ou de língua estrangeira” (Richards et al 1993). Sabendo-se da importância do aprendizado da língua inglesa por alunos brasileiros devido a fatores como o vestibular, o acesso à internet e à inserção e ascensão profissional, por exemplo, e sabendo-se da influência das atitudes frente a uma língua para seu aprendizado, julgamos necessário pesquisar as atitudes desses alunos frente à língua inglesa.

1.3 ORGANIZAÇÃO

Esta dissertação foi dividida em 5 capítulos. O presente visa apresentar as razões que nos levaram a investigar as atitudes frente à língua inglesa, expondo os objetivos da pesquisa. Também no primeiro capítulo, situamos a condição de prestígio atingida pela língua inglesa no Brasil e no mundo e a onda de antiamericanismo deflagrada após 11 de Setembro de 2001. No segundo capítulo discorreremos sobre os estudos realizados acerca de atitudes e atitudes frente a línguas, com especial atenção àqueles que, para tanto, utilizaram a técnica de Matched Guise. O terceiro capítulo descreve os instrumentos e a metodologia utilizada no estudo. São expostos no quarto capítulo os resultados, que são

discutidos no 5º e último capítulo. As referências bibliográficas e apêndices podem ser encontrados após o 5º capítulo.

2. Fundamentação Teórica e Pesquisas Afins

Discorreremos neste capítulo acerca do conceito de atitude, comentando algumas das pesquisas sobre atitudes de um modo geral e atitudes frente a línguas e a comunidades lingüísticas.

2.1 Atitudes: Definições e Funções

Este estudo nos remete a pesquisas nos campos da lingüística aplicada, bem como da sociolingüística, da psicologia social e da psicologia social da linguagem. Concentrar-nos-emos nas atitudes frente a línguas, porém cabe salientar o conceito de atitude no âmbito da psicologia, suas definições e funções. A importância das atitudes e da necessidade de sua mensuração se explicita no pensamento de Baker (1992): *a observação do comportamento exterior pode ser, de forma consciente ou inconsciente, usado para disfarçar ou esconder atitudes internas (...) Atitudes podem ser melhores previsores do comportamento futuro do que a mera observação do comportamento atual.*

Allport (1954), considera as atitudes como um estado mental e neural de prontidão, organizado pela experiência, exercendo uma influência diretiva ou dinâmica sobre a resposta de um indivíduo a todos os objetos e situações aos quais está relacionada. De forma semelhante, Edwards (1985) destaca o fato de atitudes serem uma *disposição para reagir favorável ou desfavoravelmente a um conjunto de coisas, compreendendo muitas vezes três componentes: idéias, sentimentos e uma predisposição para atuar.* Esses componentes cognitivos,

afetivos e conativos compreendem respectivamente as crenças individuais, as reações emocionais e a tendência a agir face ao objeto de atitude (Gardner 1985; Eagly e Chaiken, 1993). Alguns pesquisadores definem atitude como uma forma de avaliação mental, usando os termos avaliação ou avaliar em suas definições, referindo-se ao processo mental que se dá ao se deparar com o objeto da atitude. Eagly e Chaiken (1993) destacam o aspecto de atitude ser uma tendência psicológica expressa ao se avaliar favorável ou desfavoravelmente o objeto da atitude, que pode ser uma coisa, um comportamento ou uma idéia. Essa avaliação pode ser explícita ou implícita e expressa por meio de idéias, sentimentos ou através do comportamento. Outros se referem à atitude como uma associação entre a memória que temos de um objeto e a avaliação que fazemos dele (Fazio, 1989). Bohner e Wanke (2002) destacam a sua importância no âmbito individual e social, uma vez que as atitudes podem influenciar o comportamento individual e o de outras pessoas. Dessas várias definições, escolhemos a de Edwards, assim como fora feito em estudos anteriores sobre atitudes realizados no Brasil (Busnardo e El-Dash, 1996; El-Dash e Busnardo, 2001a, 2001b; de Souza, 2001; Figueiredo, 2003), por entendermos ser essa a definição mais completa, enfocando a possível influência das atitudes sobre o comportamento.

As atitudes são o cerne da individualidade humana. Têm origem em conceitos que o indivíduo constrói em sua mente e aos quais recorre para avaliar alguma coisa ou idéia. Elas também podem ser formadas no exato momento em que algo acontece (Bohner e Wanke, 2002). Elas são provavelmente o conceito

mais distinto e indispensável na psicologia social contemporânea (Allport, 1935, p. 798 : apud Bohner e Wanke, 2002) por serem o centro de nossa vida social (Bohner e Wanke, 2002, p.13).

O comportamento de um indivíduo pode ser, de forma consciente ou inconsciente, usado para disfarçar ou esconder atitudes internas (Baker, 1992). *A mera observação do comportamento exterior pode levar a erros de caracterização e explicações equivocadas* (Baker, 1992). Se soubermos o tipo de atitude que um indivíduo tem em relação a um objeto, teremos mais chance de entender e prever seu comportamento com relação a aquele objeto (Gardner, 1982).

2.1.1 Atitudes Lingüísticas

Pessoas podem manifestar atitudes com relação à sua própria língua, às suas variantes ou a uma língua estrangeira (Richards et al, 1993). Podem existir atitudes com relação à língua alvo, aos falantes da língua alvo, ao valor social de se aprender uma L2, à cultura da língua alvo, a usos específicos da língua alvo e a si mesmos, como membros de sua própria cultura (Ellis, 1994), sendo que um dos fatores atitudinais mais importantes para o aprendiz é a sua atitude para com a língua de estudo e a seus falantes (Gardner 1985, p. 274). Tais atitudes de indivíduos frente a línguas e a suas respectivas comunidades lingüísticas são chamadas de atitudes lingüísticas. Essas atitudes têm relação com o modo como se julga ou se é julgado com base no comportamento lingüístico (Mello, 2003).

Estudos sobre atitudes lingüísticas têm implicações pedagógicas, uma vez que auxiliam na compreensão do fenômeno de aprendizagem de L2. Informações acerca de atitudes podem ser utilizadas para melhor compreender os processos de ensino e aprendizagem de línguas (Richards et al, 1993), como, por exemplo, o que possibilita um indivíduo obter proficiência lingüística e outro não, ou ainda, as razões pelas quais uma pessoa busca aprender esse ou aquele idioma. O índice de evasão em um curso de línguas, por exemplo, pode por algumas vezes ser associado a atitudes menos favoráveis à comunidade falante daquela língua (Gardner e Smythe, 1975).

Indivíduos julgam-se uns aos outros baseando-se em aspectos “visuais”, tais como vestimentas e etnia, mas também pela maneira de falar. As pessoas usam esses aspectos para avaliar a personalidade do outro, fazendo inferências ideológicas, emocionais ou deixando-se influenciar por estereótipos. Até mesmo a voz de alguém pode, isoladamente, levar outros indivíduos a tirar conclusões, muitas vezes equivocadas (Ryan, Giles e Sebastian, 1982; Giles e Coupland, 1991; Eagly e Chaiken, 1993). Vozes de alunos foram o fator mais importante na atribuição de atitudes por professores. Uma foto, um trabalho gráfico e uma amostra de fala de supostos alunos foram apresentados a alguns professores (Seligman, Tucker e Lambert, 1972 apud Giles & Powesland (1975). Foram anexados diferentes trabalhos e fotos à mesma gravação de um falante a fim de influenciar os professores. As amostras de fala foram os dados mais relevantes pelos juízes e os alunos que possuíam uma voz classificada como boa obtiveram

a melhor classificação. Em contrapartida, aqueles classificados como tendo uma voz classificada como ruim obtiveram pior classificação. Empiricamente, a maioria de nós já teve a oportunidade de se provar errado ao, após falar com alguém ao telefone ou ouvi-lo, vir a conhecer o indivíduo pessoalmente e perceber ter feito inferências acerca de sua personalidade que não correspondem à realidade (Figura 1).



*“Great! O.K., this time I want you to sound taller,
and let me hear a little more hair.”*

FIGURA 1 - Ilustração de Pat Byrnes fazendo referência a como a voz pode influenciar a percepção da personalidade do falante pelo ouvinte com os dizeres “Ótimo! O.K., desta vez eu quero que você soe mais alto e deixe-me ouvir um pouco mais de cabelo.” (Direito de uso concedido pelo autor).

Estilos diferentes de fala, dialetos ou sotaques, por exemplo, podem provocar comportamentos diferentes nos ouvintes. Na Inglaterra, puderam-se observar comportamentos diferentes em sujeitos que ouviram uma solicitação de preenchimento de um questionário feita supostamente por dois falantes diferentes, quando na realidade tratava-se de um único falante em dois guises diferentes (Giles, Baker e Fielding, 1975). Os sujeitos responderam em maior número e mais extensamente à solicitação quando ela foi feita na língua padrão (Received Pronunciation - RP). Em contrapartida, os sujeitos preencheram poucos questionários e quando o fizeram, escreveram menos extensamente quando a solicitação era feita pelo mesmo falante utilizando um dialeto britânico não padrão.

Pequenos detalhes de pronúncia podem ter uma implicação social decisiva quando representam diferenças entre linguagem padrão e não padrão, por exemplo. Pode-se atribuir maior ou menor status a um falante dependendo de sua pronúncia. Sabe-se que a maneira como se pronuncia uma simples vogal ou consoante pode repercutir de forma favorável ou desfavorável no falante (Giles e Coupland, 1991). Existe um consenso entre ouvintes (juízes) com relação a características estereotípicas associadas a vozes (Giles e Powesland, 1975, 1991; Eagly e Chaiken, 1993). No entanto, sabe-se que não há coerência significativa entre a personalidade atribuída e o verdadeiro perfil do falante, fato que pôde ser observado por Pear (Pear 1931, apud Jenkins, 2007) em seu estudo seminal sobre atitudes, após convidar ouvintes da BBC a atribuir perfis de personalidade a vozes ouvidas no rádio. Pear constatou que os perfis atribuídos aos falantes não

correspondiam à realidade. Portanto, ao se estudarem atitudes utilizando vozes de falantes como insumo, deve-se controlar a variável voz para que os ouvintes possam efetivamente aferir as atitudes frente a uma língua ou a seu falante, e não ficar presos a características da voz ao fazerem essa avaliação.

Pesquisas envolvendo atitudes em frente a línguas no Canadá revelaram dois tipos básicos de orientação: uma orientação instrumental e outra integrativa (Gardner e Lambert, 1972). A orientação instrumental reflete razões pragmáticas e utilitárias para se aprender uma língua estrangeira (Gardner, 1982). É caracterizada por um desejo de reconhecimento social ou de obtenção de vantagens econômicas proporcionadas pela aprendizagem de uma determinada língua (Gardner e Lambert, 1972). Esse tipo de orientação é entendido como individual e intimamente relacionado à procura de obtenção de sucesso (El-Dash e Busnardo, 2001a). Por outro lado, atitudes de orientação integrativa/integradora em relação a uma língua são essencialmente sociais e interpessoais, estando relacionadas ao desejo de pertencer a um grupo (Baker, 1976; El-Dash e Busnardo, 2001b), de facilitar a interação com a outra comunidade lingüística (Gardner, 1982) ou mesmo de desejar pertencer a outra comunidade lingüística (Gardner e Lambert, 1972). Segundo Gardner e Lambert (1972), estudantes no Canadá com orientação integrativa são geralmente mais motivados a aprender uma segunda língua (no caso, o francês), possuem atitudes mais favoráveis com relação àquela comunidade lingüística e são mais proficientes em segunda língua do que aqueles que possuem uma orientação mais instrumental. Contudo, a linha

divisória entre esses dois tipos de orientação pode ser tênue, dependendo da situação em que o aprendiz se encontra, uma vez que em uma mesma viagem ao exterior a estudo, por exemplo, o indivíduo pode apresentar orientação tanto instrumental quanto integrativa.

2.2 Aferição de Atitudes

Uma vez que, como visto, as atitudes são centrais para a compreensão do comportamento humano e que são passíveis tanto de aferição quanto de explicação (Baker, 1992), cabe-nos aferi-las. Sabe-se que a *“aferição de atitudes lingüísticas fornece informações úteis ao ensino de línguas”* (Richards et al, 1993). Contudo, as atitudes não são diretamente observáveis. Existem várias maneiras de se descobri-las, inclusive o de diretamente perguntar oralmente ou por meio de questionários, indagando como o indivíduo se sente diante de alguma coisa ou assunto. No entanto, esse tipo de avaliação direta não é, muitas vezes, confiável e pode ser equivocada por questões afetivas, como a tentativa de agradar ou não o pesquisador ou mesmo pelo fato de o sujeito não conseguir satisfatoriamente expressar suas atitudes (Lambert, 1967), uma vez que elas podem ser desconhecidas até mesmo pelo próprio indivíduo que as possui .

Uma alternativa aos métodos de investigação diretos são os indiretos, nos quais as atitudes podem ser inferidas por meio de comportamentos. Independentemente do fato de o método escolhido ser direto ou indireto, ele deve

ser válido e confiável. Por validade entende-se que ele meça a atitude que visa medir, e não outra coisa, e por confiabilidade entende-se que o instrumento deva aferir aquilo que se propõe com consistência (Bohner e Wanke, 2002, p. 19). Nesta pesquisa utilizamos um método indireto de aferição de atitudes denominado Matched Guise.

2.2.1 A Técnica de Matched Guise (The Matched Guise Technique)

Neste estudo optamos por utilizar um método indireto de mensuração de atitudes desenvolvida pelo canadense Wallace Lambert e seus colaboradores (1960): a técnica de Matched Guise (MGT). A técnica de Matched Guise é provavelmente o método indireto mais utilizado para se medir atitudes. *A Técnica de Matched Guise (MGT) tem sido a metodologia padrão em psicologia social no estudo de como indivíduos avaliam grupos sociais baseando-se em suas variedades lingüísticas (Jenkins, 2007).*

Essa técnica foi criada para investigar atitudes a grupos interétnicos ou interculturais, medindo como os indivíduos formam a percepção do outro após ouvirem somente seu discurso. A técnica de Matched Guise permite aferir as atitudes de um ouvinte em relação a uma língua ou dialeto ou ainda a uma comunidade lingüística. Essa técnica permite isolar a língua ou dialeto como única variável e assim identificar a presença de estereótipos sociais (Giles e Coupland, 1991, p. 58).

Na técnica de Matched Guise os sujeitos são expostos a diversas amostras de fala que variam de estudo para estudo. Um mesmo falante produz trechos de fala, podendo discorrer livremente sobre um tema ou ainda ler pequenos textos. Em ambas as situações, ele deve fazê-lo em duas ou mais línguas ou dialetos diferentes. Para se evitar que os sujeitos sejam influenciados por fatores não pertinentes ao que se deseja testar, tal como timbre, ou outras características da voz, por exemplo, um mesmo falante bilíngüe ou bidialetal grava dois trechos de sua fala em dois ou mais “guises” ⁽²⁾ diferentes. Na técnica de Matched Guise, os sujeitos desconhecem que um mesmo falante produz amostras diferentes de fala. Assim, procura-se afastar o risco de os sujeitos exercerem um julgamento baseado em idiosincrasias não pertinentes ao objeto de estudo, isolando-se variáveis ligadas a reações a tipos de voz, por exemplo. Dessa forma, controlam-se variáveis como timbre, personalidade e estilo do falante. Além do controle das variáveis de voz e da gramática, há ainda que se cuidar para que os trechos de fala expressem um conteúdo “neutro” (Giles e Powesland, 1975; El-Dash e Busnardo, 2001b) a fim de que os juízes não sejam influenciados pelo assunto. Os ouvintes devem avaliar as pessoas que gravaram as falas conferindo a elas características de personalidade tais como sucesso, cultura, gentileza, inteligência e bondade. Esses ouvintes avaliam os falantes baseando-se em um formulário

(2) Estudos realizados no Brasil utilizando a técnica de Matched Guise (MGT- Matched Guise Technique) se referem a ela por seu termo original em inglês (El-Dash, 1991; de Souza, 2001; Figueiredo, 2003) e assim procederemos neste estudo, por não ainda haver em português uma tradução adequada para o termo.

contendo pares de adjetivos de significados opostos, dispostos em escalas

bipolares contínuas (Likert). Por exemplo:

“Culto I...I...I...I...I...I...I...I...I Ignorante”

“Antipático I...I...I...I...I...I...I...I...I Simpático”.

Essa técnica oferece um maior grau de introspecção ao sujeito (Lambert, 1967), *produzindo respostas mais espontâneas e sinceras*. Por ser um método indireto de investigação, o Matched Guise ajuda a evitar as distorções que podem ocorrer quando da utilização de métodos diretos, oferecendo a oportunidade de coletar dados acerca do prestígio de uma língua “*sem contaminar os resultados com a dissimulação do respondente*” (Laitin, 1998). Ele é considerado um método indireto porque “*os sujeitos são levados a pensar que os pesquisadores estão investigando atitudes diferentes das que eles realmente estão*” (Garrett et al. 2003: 17). Com essa técnica, os sujeitos são levados a pensar que estão avaliando um falante, quando na verdade, estão sendo analisadas suas atitudes para com as variedades lingüísticas contidas no instrumento de pesquisa (Jenkins, 2007, p. 66).

Honey (2005, p. 100) descreve a eficácia do método de Matched Guise da seguinte forma: “*a idéia geral que ele revela, em um considerável número de testes com ouvintes provenientes de diferentes amostras de população, mostra um alto grau de consistência*”.

2.3 Estudos acerca de atitudes

2.3.1 Estudos sobre atitudes realizados em outros países

Diversos estudos sobre atitudes e atitudes lingüísticas vêm sendo realizados ao redor do mundo. Muitos deles se utilizam da técnica desenvolvida por Lambert e seus colaboradores (1967) com o objetivo de avaliar as atitudes das pessoas frente a línguas, dialetos ou a comunidades lingüísticas.

No Canadá a técnica de Matched Guise foi usada pela primeira vez para observar as atitudes de sujeitos anglo-canadenses e franco-canadenses de ambos os sexos a falantes bilíngües de inglês e francês de ambos os sexos. Nesse estudo seminal, Lambert et al (1967) verificaram que o sotaque pode influenciar a avaliação de um ouvinte/juiz acerca de um falante: tanto ouvintes franco-canadenses quanto os anglo-canadenses reagiram de forma mais positiva aos guises em inglês do que aos em francês. Observou-se nesse estudo que:

(fls.95) Os ouvintes AC (anglo-canadenses) tinham uma visão mais favorável das falantes femininas em seus “guises” franceses, ao passo que viam os falantes masculinos mais favoravelmente em seu “guise” inglês. Em particular, os homens AC consideravam as FC (franco-canadenses) mais inteligentes, ambiciosas, auto-confiantes, confiáveis, corajosas e sinceras do que as falantes inglesas. As falantes AC não pareciam tão graciosas, embora elas, também, classificassem as falantes FC como mais inteligentes, ambiciosas, auto-confiantes (porém mais baixas) do que as que tinham “guises” AC. Assim, as AC geralmente viam as mulheres FC como mais competentes e os homens AC as viam como dotadas de maior integridade e competência. Os homens FC não eram recebidos tão favoravelmente quanto as mulheres o eram por seus julgadores AC, as mulheres AC, a exemplo dos homens AC, classificavam-nos como mais altos, mais simpáticos, afetuosos, sinceros e conscienciosos, e com mais caráter e maior

senso de humor do que a versão FC dos mesmos falantes. Além disso, os julgadores AC, também favoreciam os falantes masculinos AC, classificando-os como mais altos, mais bondosos, confiáveis e divertidos. Dessa forma, os falantes masculinos (FC) são vistos como desprovidos de integridade, sendo menos atraentes socialmente tanto por falantes femininas AC, quanto, em grau menos acentuado, por julgadores masculinos AC.

O fato de os franco-canadenses terem um conceito tão baixo de si próprios foi surpreendente aos autores. Os canadenses falantes de francês aparentemente consideravam seu grupo lingüístico e cultural como inferior tanto aos anglo-canadenses quanto aos grupos falantes de francês continental. Assim como Ager (1990), diversos autores sugerem que esse estudo seja replicado no Canadá nos dias de hoje. Desde o estudo pioneiro de Lambert, o Matched Guise tem sido usado para investigar como os estereótipos em relação a grupos revelam atitudes acerca de dialetos, línguas e a suas comunidades lingüísticas (Laitin, 1998) .

Também no Canadá, outro estudo verificou que frases pronunciadas em francês tipicamente europeu (Francês Continental) foram consideradas mais corretas do que aquelas em francês tipicamente canadense (Remillard, Tucker e Bruck, 1973: apud Giles e Powesland, 1975), o que foi interpretado como uma prova da vitalidade do Francês europeu entre membros da comunidade de sujeitos canadenses.

No Egito, El-Dash (1973), realizou um estudo visando identificar as atitudes de Egípcios de várias idades e contextos educacionais (alunos de cursos primário,

de ensino médio e universitário) acerca dos diversos códigos lingüísticos utilizados no país. Nesse estudo, avaliou-se o uso do inglês americano, inglês britânico, inglês egípcio, árabe clássico e árabe coloquial usando a técnica de Matched Guise. El-Dash concluiu que o árabe clássico tinha sido o código lingüístico preferido para uso em todas as situações sociais, com exceção da situação doméstica, em que o árabe coloquial obtivera preferência.

Em Israel, Cooper e Fishman (1975) observaram julgamentos mais positivos com relação ao inglês do que com relação ao francês ou ao próprio hebraico. Isso sugere que além do uso do inglês para se ter acesso à literatura acadêmica, existe o desejo de os israelenses se comunicarem com seus parentes no exterior, uma vez que a maioria da comunidade judaica fora de Israel é falante de inglês (Fishman, Cooper e Conrad, 1979 apud Spolsky e Shohamy, 1999). Ainda contribuiu para esse fato a imigração de um número significativo de judeus falantes de inglês, o que fortaleceu a demanda pelo inglês e a possibilidade de usar essa língua.

Na França, em um estudo com 244 sujeitos, Paltridge e Giles (1984) observaram que os falantes da vertente padrão de francês (francês continental) foram associados a características de status e competência. Em contrapartida, os falantes das vertentes de Francês Provençal ou Bretão receberam maiores índices de solidariedade pelos ouvintes.

Em um contexto considerado pelo autor de certa forma semelhante ao pioneiro estudo Canadense de Lambert, por se tratar de situação de contato, Laitin (1998) desenvolveu estudos com os falantes de Russo em quatro nações que formavam a União Soviética: o Casaquistão, a Estônia, a Letônia e a Ucrânia e identificou duas dimensões: amizade (solidariedade) e respeito. O autor constatou que para os falantes de russo, não há vantagem social em se usar a língua titular (própria de cada país) ao invés do russo (usada como língua franca na região). Contudo, nessas quatro repúblicas, os russos com facilidade no idioma titular avaliaram melhor os falantes de russo que usaram a língua titular. Esses povos passaram e provavelmente ainda estejam passando por uma crise de identidade social. A população russofônica é uma nova categoria de identidade no mundo pós União Soviética e do desenvolvimento dessa nova identidade dependem o sucesso de projetos nacionais e a paz interétnica.

Na Inglaterra, muitos dos estudos acerca de atitudes lingüísticas se concentram no sotaque padrão (Received Pronunciation, ou RP). Pesquisas com o uso de Matched Guise sugerem que falantes usando o sotaque padrão, são julgados hierarquicamente em níveis mais altos, seguidos pelos falantes de versões mais cultas do inglês escocês e pelos falantes dos sotaques correspondentes ao país de Gales e da Irlanda (Honey, 2005). Os falantes de dialetos de classe baixa urbana tais como os de Birmingham, Belfast, “Cockney” (de Londres), Glasgow e o “Scouse” (de Liverpool) situam-se normalmente mais abaixo nessa hierarquia (Honey, 2005). Essa posição é legitimada pelos próprios

falantes desses dialetos. Os falantes de RP são bem avaliados quanto a status e competência enquanto os falantes de vertentes não-padrão invocam maior solidariedade, sendo bem avaliados em quesitos como amizade, humor e integridade. Em um estudo acerca de sotaques em que um mesmo falante gravou o mesmo texto acerca da pena de morte em quatro sotaques diferentes (Giles e Coupland, 1991), esse foi mais bem avaliado quanto à qualidade das suas argumentações quando o fez utilizando o sotaque de prestígio da língua padrão (RP).

2.3.2 Estudos sobre atitudes no Brasil

No Brasil, foram realizados diversos estudos sobre as atitudes dos brasileiros com relação a línguas, em especial à língua inglesa.

Uma série de estudos no Brasil investigou atitudes lingüísticas usando a técnica de Matched Guise. Em 1991, El-Dash et al, (2001b) pesquisaram as atitudes de alunos de 7^a, 8^a (ensino fundamental) e 1^o (ensino médio) séries para com falantes de inglês nas vertentes americana e britânica. Como visto anteriormente, esse estudo revelou que cerca de metade dos sujeitos teve atitudes favoráveis tanto de status quanto de solidariedade para com os falantes de inglês. Para as autoras, a atitude favorável para com essa língua estrangeira talvez possa estar relacionada ao mundo imaginário ligado à língua inglesa propagado principalmente pela cultura jovem. Também segundo elas, o status

atribuído ao inglês pode aumentar com a idade, devido à importância do inglês na vida acadêmica e profissional.

Um estudo realizado com alunos do curso de eletroeletrônica de um colégio técnico de nível médio (Oliveira, 1998) utilizou os mesmos trechos de fala produzidos originalmente para o estudo de El-Dash e Busnardo (2001b). A investigação revelou que os sujeitos dessa faixa etária atribuíram maior status aos falantes em seus guises em inglês e maior solidariedade aos falantes em português. Observou-se também que sujeitos de ambos os sexos atribuíram maior status aos falantes do sexo masculino, independente da língua falada por eles. O status conferido ao inglês pode ter se dado devido aos sujeitos verem aquele idioma como fator importante para a ascensão profissional, uma vez que a área técnica, em especial a de eletroeletrônica, exige conhecimentos de inglês tanto no âmbito acadêmico como no mercado de trabalho.

De Souza (2001), em um estudo realizado no Brasil e nos Estados Unidos, investigou as reações de universitários brasileiros e americanos ao sotaque suprasegmental na fala de brasileiros e americanos ao falarem inglês ou português como língua estrangeira. Os falantes leram trechos de um mesmo texto em português e em inglês. Os brasileiros conferiram índices mais altos de status e solidariedade às pessoas que apresentaram um sotaque americano mais proeminente ao lerem em português. Os americanos, entretanto, julgaram mais negativamente as pessoas com sotaque brasileiro mais pronunciado, tanto para

status quanto para solidariedade. Isso mostrou que a qualidade de voz nativa de um estudante pode causar uma resposta favorável ou desfavorável por parte de falantes nativos de inglês e contribuir para julgamentos sociais (Esling e Wong, 83 apud de Souza, 2001). Como explica o autor, *uma análise contrastiva entre algumas características de acento, ritmo e entoação do português do Brasil e do inglês norte-americano revelou que certos aspectos suprasegmentais do português, quando transferidos para o inglês, assemelham-se a aspectos do inglês que expressam dúvida, suspeita, crítica e falta de interesse – o que gera, inconscientemente, uma reação negativa por parte do ouvinte americano. Já os suprasegmentais do inglês, ao serem aplicados ao português, assemelham-se aos padrões que exprimem entusiasmo e surpresa. Esse fato pode ajudar a explicar o porquê dos resultados opostos nas pesquisas acima citadas e, conseqüentemente, do porquê de os americanos terem reações de atitude negativas ao interagirem com brasileiros.* De Souza ressalta, portanto, a importância de o professor de língua estrangeira encorajar os alunos a tornarem seus discursos *socialmente aceitáveis e não simplesmente inteligíveis.*

El-Dash e Doi (2002) investigaram por meio da utilização da técnica de Matched Guise as atitudes de universitários brasileiros com relação a falas em português com sotaque carioca e paulista e americano e puderam observar três fatores: status, solidariedade e confiabilidade. Os universitários conferiram maior status aos falantes de inglês e maior solidariedade aos de português, o que pode demonstrar uma preocupação com a presença da língua inglesa no âmbito

acadêmico, bem como no mercado de trabalho.

Utilizando a técnica criada por Lambert, Figueiredo (2003) avaliou as atitudes de estudantes brasileiros frente a cinco línguas: inglês, português, alemão, espanhol e francês. Os juizes atribuíram índices mais altos tanto de status quanto de solidariedade aos falantes nas línguas estrangeiras, em especial aos que leram no idioma inglês. Em relação à solidariedade, os falantes receberam as piores avaliações em seus guises em português, podendo mostrar, segundo a autora, uma certa rejeição a falantes de português.

Várias pesquisas foram realizadas visando analisar as atitudes de alunos brasileiros frente à língua inglesa. O presente estudo tem o intuito de verificar as atitudes de alunos adolescentes brasileiros frente ao inglês após terem sido expostos a idéias antiamericanistas, que passaram a ser mais difundidas após os acontecimentos de 11 de Setembro.

3. Material e Métodos

3.1 Material

3.1.1 Sujeitos

Os sujeitos foram 468 pessoas, quase a totalidade de alunos do ensino médio (1^{as}, 2^{as} e 3^{as} séries) do período diurno de um bem conceituado colégio técnico que oferece ensino público e gratuito na região central de Campinas. Os alunos, provenientes de diversos meios sócio-econômico-culturais da região metropolitana de Campinas, tinham idades entre 14 e 19 e se distribuíam entre os cursos de eletroeletrônica, mecânica, informática, enfermagem e tecnologia de alimentos. Esses cursos são oferecidos concomitantemente ao ensino médio, sendo o ensino médio no período da manhã e o técnico no período vespertino, ou vice-versa. Esses alunos passaram por um rigoroso processo de seleção (“vestibulinho”) para ingressar no colégio, cujo projeto político pedagógico visa “desenvolver a consciência crítica do aluno” assim como sua “formação plena como pessoa socialmente atuante e bem sucedida na profissão” (notas contidas na página oficial do colégio na internet). Nesse contexto, a disciplina inglês é oferecida em duas aulas semanais de 55 minutos cada.

3.1.2 Instrumentos

Foram usados 2 instrumentos na pesquisa: Um áudio CD e um Formulário.

3.1.2.1 Áudio CD

O CD foi desenvolvido em quatro etapas: a escolha dos falantes, a escolha dos textos, a gravação das fitas e a confecção do CD.

3.1.2.1.1 A Escolha dos Falantes

A Técnica de Matched Guise pede o uso de falantes bilíngües ou bidialetais com comando semelhante nos dois códigos lingüísticos, o que representa uma das maiores dificuldades da elaboração desse instrumento de pesquisa. Neste trabalho, alguns dos falantes não preencheram totalmente esses requisitos. Os falantes consistiam em 3 homens e 3 mulheres, que, na época da gravação, tinham idades entre 26 e 48 anos. Para o presente estudo utilizamos 5 falantes nativos de português com bom comando de inglês americano e uma falante nativa de inglês, criada no Brasil, sem sotaque em português. Os falantes dominavam tanto o inglês como o português e julgamos não serem percebidos como estrangeiros pelos alunos ao lerem em nenhum dos guises. Entretanto, na leitura em inglês o sotaque de alguns dos falantes ficou mais evidente. Um quarto falante do sexo masculino foi gravado, mas descartado por possuir características especiais de fala.

3.1.2.1.2 A Escolha dos Textos

Há que se ter um controle do conteúdo da linguagem utilizada na amostra a que os sujeitos são expostos, a fim de que esse conteúdo não veicule fatores que denotem referências espaciais ou sociais, por exemplo. Além da leitura de um mesmo trecho por diversos falantes, como na versão clássica de Matched Guise, isso pode ser feito por meio da leitura de diferentes trechos de um mesmo texto por vários falantes ou da fala livre acerca de acontecimentos pessoais sobre um tema “neutro” (El-Dash, 1993; El-Dash e Tucker, 1975). Com esse objetivo, neste estudo, foram adotadas fábulas de Esopo (Apêndice p. 90 – 96), em inglês e português com vistas a tentar controlar a variável conteúdo nas respostas dos alunos. Contudo, como veremos na análise dos resultados, o fator conteúdo da fábula parece ter sido significativo apesar desses esforços.

3.1.2.1.3 Gravação das Fitas e Confecção do CD

As fitas foram gravadas em um laboratório de uma universidade de Campinas, bem como por meio de um gravador de som portátil de boa captação, tendo como resultado gravações de qualidade semelhantemente boas.

Após o processo de gravação de todos os 15 trechos em fitas k7 analógicas, os dados de voz foram digitalizados e transformados no formato de arquivo de som MP3. Dessa forma, as falas foram gravadas em um disco compacto (CD) e assim apresentadas aos alunos, sob o controle da pesquisadora.

Não foram incluídos nesta investigação falantes da vertente britânica de inglês, uma vez que em estudos anteriores com adolescentes brasileiros (El-Dash et al, 1991) não se constataram diferenças significativas de atitudes entre essas duas vertentes da língua inglesa. Cuidou-se para que os ouvintes não percebessem que se tratava de um mesmo falante em dois “guises”. Para tanto, intercalamos as falas dos diversos falantes, como pode ser observado na figura 2.

Um oitavo falante que gravou apenas uma amostra em português foi disposto em primeiro lugar. Sua fala serviu para familiarizar os falantes com os procedimentos e os resultados não foram incluídos na análise estatística. Houve um cuidado especial para se mesclarem as falas de homens e mulheres e a leitura de fábulas em inglês e em português, para não causar uma sensação de repetição no aluno. As narrações foram dispostas da seguinte forma:

FIGURA 2 - Disposição das narrações: seqüência dos falantes, idioma, fábula lida e duração da leitura

	Falante	Idioma	Fábula Lida / Duração
1	Homem (Exemplo)	Português	A Lebre e a Tartaruga (00m42s)
2	Homem 1	Português	O Corvo e o Jarro (00m47s)
3	Mulher 1	Inglês	The Lion in Love (01m08s)
4	Mulher 2	Português	A Raposa e a Cegonha (00m57s)
5	Falante Descartado	Inglês	The Ass Carrying Salt (01m30s)
6	Homem 2	Português	A Galha Vaidosa (01min04s)
7	Mulher 3	Inglês	The Fox without a Tail (01m16s)
8	Homem 3	Português	O Corvo e o Jarro (00m37s)
9	Homem 1	Inglês	The Ass Carrying Salt (01m52s)
10	Falante Descartado	Português	A Galha Vaidosa (01m04s)
11	Mulher 2	Inglês	The Fox without a Tail (01m21s)
12	Mulher 1	Português	A Raposa e a Cegonha (00m59s)
13	Homem 3	Inglês	The Lion in Love (01m07s)
14	Mulher 3	Português	A Galha Vaidosa (01m07s)
15	Homem 2	Inglês	The Ass Carrying Salt (01m42s)

3.1.2.2 Formulário

A confecção do formulário envolveu a escolha dos adjetivos para a avaliação, a sua disposição e o desenvolvimento de uma página em HTML para o registro das respostas dos sujeitos.

3.1.2.2.1 A Escolha dos Adjetivos

Na técnica de Matched Guise, costuma-se apresentar adjetivos tais como rico e pobre ou simpático e antipático para a avaliação dos falantes. Esses adjetivos são apresentados em pares semanticamente opostos em escala Likert a fim de que os sujeitos possam se posicionar mais ou menos próximos a essa ou aquela característica descrita pelos adjetivos. É necessário escolher adjetivos para a descrição de pessoas que sejam adequados à linguagem usual dos sujeitos a serem investigados. O primeiro estudo a utilizar a técnica de Matched Guise no Brasil, portanto, o primeiro a utilizar adjetivos em português vertente brasileira, investigou alunos de 7^{as} e 8^{as} séries do ensino fundamental e de 1^{as} séries do ensino médio (El-Dash et al, 1991). Para tanto, desenvolveu-se um estudo piloto que resultou em uma lista de adjetivos utilizados por adolescentes naquela época. As pesquisas que o sucederam (Thompson-Oliveira, 1998; de Souza, 2001; El-Dash e Doi, 2002 e Figueiredo, 2003) utilizaram os adjetivos daquele estudo seminal de El-Dash et al (1991) como referência, adotando alguns e acrescentando outros, de modo a tentar melhor adequá-los aos sujeitos a que foram submetidos. Da mesma forma, os pares de adjetivos adotados neste estudo foram escolhidos baseando-se em estudos anteriores, em especial no estudo de El-Dash e Busnardo (2001b). Após essa etapa, foi feito um teste prévio de adequação e atualização dos adjetivos utilizados por sujeitos de idades semelhantes aos deste estudo. Os adjetivos utilizados em alguns estudos brasileiros acerca de atitudes frente a línguas e sotaques, bem como os do

presente estudo, podem ser visualizados na figura 3.

FIGURA 3 - Adjetivos encontrados em alguns estudos brasileiros utilizando a técnica de Matched Guise para a avaliação de atitudes frente a línguas e sotaques

Adjetivos	El-Dash et al, 1991	Thompson-Oliveira, 1998	El-Dash e Doi, 2002	De Souza, 2001	Figueiredo, 2003	O presente estudo
Simpático/antipático	X	X		X		X
Sincero/fingido	X	Sincero/ mentiroso	Falso/ Sincero	X		X
Interessante/chato	X	X			X	X
Fiel/infiel	X	Leal/ desleal				
Competente/incompetente	X	X			X	X
Inteligente/burro	X	X	X	X	X	X
Chique/brega	X	X		X	X	X
Sucesso/fracasso	X	Bem sucedido/ fracassado	Bem sucedido/m al sucedido	Bem sucedido/ mal sucedido		Bem sucedido/ mal sucedido
Inseguro/seguro			X		X	
Ignorante/culto			X	X	X	X
Preguiçoso/esforçado			X		Preguiçoso/ trabalhador	
Meigo/agressivo			X		Dócil/ arrogante	dócil/ arrogante
Gentil/duro			X		Gentil/ Grosseiro	Gentil/ Grosseiro
Generoso/mesquinho			X		X	Generoso/ egoísta
Confiável/não confiável			X	X	X	X
Irritante/charmoso				X		
Mal educado/ bem educado				X		
Pobre/rico					X	X
Frio/caloroso						X

3.1.2.2.2 A Disposição dos Adjetivos

Os pares de adjetivos foram dispostos de forma que na coluna da esquerda se encontrassem tanto adjetivos positivos quanto negativos a fim de se evitar que os sujeitos respondessem automaticamente a todos os adjetivos de um ou de outro lado da escala (Figura 4)

FIGURA 4 - 6 dos 14 pares de adjetivos contidos no formulário

Competente	<input type="radio"/>	Incompetente						
Fria	<input type="radio"/>	Calorosa						
Dócil	<input type="radio"/>	Arrogante						
Brega	<input type="radio"/>	Chique						
Inteligente	<input type="radio"/>	Burra						
Mal-sucedido	<input type="radio"/>	Bem-sucedido						

Para garantir pontuações equivalentes para opções positivas e negativas foi feita uma modificação posteriormente de modo que escores mais perto de 1 correspondessem a avaliações mais positivas, enquanto a proximidade a 7 correspondesse a avaliações mais negativas. Os números (1 a 7), por serem dispostos a partir da direita e também da esquerda, não foram expostos no formulário, sendo que os sujeitos somente se utilizavam da visualização das lacunas, ou “bolinhas”, para suas respostas.

3.1.2.2.3 O Desenvolvimento da Página em HTML

Devido ao fato de a investigação envolver uma grande quantidade de sujeitos, surgiu a necessidade de se digitalizar a captação dos dados. Graças às instalações do colégio, foi possível, pela primeira vez no Brasil, realizar estudo utilizando a técnica de Matched Guise de forma totalmente digital. Nos cinco laboratórios de informática, do colégio, a coleta de dados foi realizada de forma relativamente rápida e eficaz, evitando possíveis erros de transcrição de dados para o computador. Dessa forma, foi desenvolvida uma página em HTML (acrônimo para a expressão inglesa “HyperText Markup Language”, que significa Linguagem de Marcação de Hipertexto) na internet.

As páginas em HTML foram desenvolvidas utilizando-se o programa “Visual Basic” (“VB Script”) em plataforma de execução “ASP” (“Active Server Page”). Após essa etapa, foi desenvolvido um banco de dados no programa “SQL (Structure Query Language) Server” Microsoft®. Dali recuperados, os dados foram exportados para uma planilha no Excel®. Feito isso, as páginas puderam ser encontradas em um endereço específico na internet e exibidas no navegador.

Todas as 15 páginas eletrônicas eram idênticas, com a devida identificação para o falante número 1, falante número 2 e assim por diante. Em cada uma delas, os sujeitos encontravam campos para preencher a nacionalidade percebida do falante, ou seja, de que país os sujeitos imaginavam que o falante era procedente

assim como a faixa etária percebida do falante. Na seqüência, logo abaixo, os sujeitos podiam encontrar 28 adjetivos dispostos na forma de pares bipolares, ou seja, semanticamente opostos. Os sujeitos puderam avaliar cada falante posicionando suas respostas mais proximamente a um ou outro adjetivo, separados por uma escala Likert de 7 lacunas (Apêndice p.99).

3.2 Métodos

3.2.1 Aplicação da Técnica

O estudo foi realizado entre os meses de maio e junho de 2005. Os 468 alunos foram levados em grupos de 20 aos laboratórios de informática do colégio, onde foram submetidos à minuciosa explicação de como proceder para preencher os questionários. Todas as sessões foram conduzidas pela pesquisadora a fim de que as instruções fossem fornecidas da forma mais parecida possível a todos os grupos e que se minimizasse a diferença do efeito da variável atitude ao pesquisador entre os grupos. Ao chegarem aos laboratórios, os sujeitos foram orientados a preencher a primeira página em HTML com seu número de identificação acadêmica, sua idade, sexo e escolaridade dos pais. Tomou-se o cuidado de explicar aos sujeitos que eles estavam prestes a ouvir 15 segmentos de fala e que deveriam julgá-las baseando-se nos adjetivos que encontrariam nas páginas subseqüentes, sendo cada página correspondente a um falante, em seqüência. Os juízes não tiveram qualquer informação sobre os falantes quanto à

sua ocupação, aparência ou qualquer outro dado, para que fizessem seus julgamentos baseados exclusivamente na percepção do insumo auditivo. Os sujeitos preencheram a página com suas informações e deram prosseguimento a pesquisa, avançando para a página eletrônica seguinte. Eles foram orientados a escolher suas respostas sem dedicar muito tempo para pensar sobre elas, de forma a expressar suas primeiras impressões acerca dos falantes. Os juizes foram informados de que deveriam prosseguir para a página seguinte assim que respondessem todas as questões e de que não deveriam retornar à página anterior. O programa foi desenvolvido de modo a impedir o aluno de prosseguir caso não completasse todo o questionário ou de retornar a página anterior. Dessa forma, a maioria dos sujeitos produziu somente questionários completos e executou a análise dos falantes sem compará-los a respostas dadas para amostras anteriores. Alguns formulários, no entanto, tiveram que ser descartados, pois os alunos que retornaram à página anterior tiveram todos os seus dados perdidos, restando, assim, os 468 formulários estudados.

Resumidamente, o processo se deu de forma que os alunos receberam as instruções, tiveram tempo para tirar suas dúvidas e foram submetidos à audição de 15 amostras de fala e concomitante preenchimento dos formulários. O processo teve a duração total de cerca de 40 minutos por sessão.

4. Análise dos Dados e Resultados

4.1 Metodologia Utilizada para Análise.

Os dados obtidos a partir das 6.084 páginas eletrônicas das respostas dos 468 sujeitos foram extraídos e transpostos para planilhas do programa Excel (Microsoft Office®). Todas as análises estatísticas foram feitas usando “SPSS” (“Statistical Package for the Social Sciences”), Pacote Estatístico para as Ciências Sociais (versão 13).

4.1.1 Identificação das variáveis dependentes

Para identificar as variáveis dependentes subjazendo as avaliações dos falantes, expressas nas reações aos adjetivos, foi feita uma análise fatorial. Como visto, a disposição dos pares de adjetivos foi feita intercalando aspectos positivos e negativos em cada pólo e por isso, esses pares precisaram ser manipulados de forma que escores numericamente menores (mais perto de 1) sempre refletissem avaliações mais positivas, enquanto os mais perto de 7 refletiam avaliações menos favoráveis.

Depois de uma análise fatorial com rotação ortogonal Varimax e normalização Kaiser, os dados convergiram em 2 fatores bem definidos, subjacentes aos 14 pares de adjetivos nas reações dos alunos. O primeiro fator

correspondeu às avaliações dos seguintes pares de adjetivos: dócil/arrogante, simpático/antipático, gentil/grosseiro, generoso/egoísta, caloroso/frio, confiável/não confiável, interessante/chato e sincero/fingido. O segundo fator englobava as avaliações dos seguintes pares de adjetivos: bem sucedido/mal sucedido, inteligente/burro, culto/ignorante, rico/pobre, competente/incompetente e chique/brega. Os resultados para ambos os fatores podem ser visualizados na tabela 1. Vários estudos utilizando o Matched Guise revelaram fatores semelhantes aos deste estudo. Uma vez que as dimensões de status (social) e solidariedade (com o grupo) são as mais críticas para a avaliação de variedades lingüísticas (Brown e Gilman,1960; Fishman, 1971; Ryan, 1979: apud Ryan e Giles, 1982), adotamos os mesmos termos de “solidariedade” e “status” dos estudos anteriores. As variáveis dependentes para representar esses fatores consideraram a média geral com pesos, de forma que os atributos mais altamente correlacionados aos fatores subjacentes recebessem mais peso nas análises.

TABELA 1 - Resultado da Análise Fatorial: Os Fatores de Status e Solidariedade

	Component	
	Solidariedade	Status
atrib6 => Dócil - Arrogante	0,823	
atrib2 => Antipática - Simpática	0,805	
atrib14 => Gentil - Grosseira	0,787	
atrib13 => Egoísta - Generosa	0,778	
atrib5 => Fria - Calorosa	0,757	
atrib10 => Confiável - Não confiável	0,700	
atrib1 => Interessante - Chata	0,676	
atrib3 => Sincera - Fingida	0,673	
atrib9 => Mal-sucedido - Bem-sucedido		0,816
atrib8 => Inteligente - Burra		0,794

atrib12 => Culta - Ignorante	0,791
atrib11 => Pobre - Rica	0,744
atrib4 => Competente - Incompetente	0,681
atrib7 => Brega - Chique	0,635

4.1.2 Identificação do efeito das variáveis independentes sobre os fatores

Status e Solidariedade

Para interpretar a relação linear entre as variáveis em um estudo é necessário construir um modelo a fim de entender o comportamento das variáveis dependentes com relação às variáveis independentes. Optamos neste estudo pela confecção de modelos lineares gerais para identificar a relação entre as variáveis independentes e o comportamento das variáveis dependentes e identificar se houve efeitos significativos das variáveis independentes nas dependentes, no caso, solidariedade e status. Também foi realizado um Teste Univariável F (Univariate F Test) para averiguar em quais níveis dessas variáveis residia a diferença. As Análises de Variância especificam as fontes de variabilidade (*sources*), os graus de liberdade (df) do numerador e do denominador da estatística F, e a própria estatística F, a qual é responsável pela conclusão de se há ou não evidências para dizer que essas fontes de variação interferem na variável dependente. Quanto maiores os valores de F, maiores as evidências de que as variáveis respostas sejam significativas para o modelo.

As variáveis independentes iniciais para o estudo foram: curso do aluno,

sexo do aluno, idade do aluno, nota final do aluno, sexo do falante, faixa etária do falante, nacionalidade percebida, fábula lida e idioma.

Após o estabelecimento das variáveis independentes, foram feitas Análises de Variância (ANOVA), para mostrar a correlação entre cada variável dependente e as independentes. Testou-se assim se as variáveis foram significativas para um dado modelo. Valores altos de F correspondem a valores baixos para o nível de significância, ou p-valor, o qual constitui o critério de decisão: a princípio, foi adotado um $p\text{-valor} < 0,05$ (ou 5%) para indicar significação, o que corresponde a um nível de confiança de 95%.

Foram inicialmente incluídas variáveis independentes refletindo certas informações sobre o falante, sendo que, as que não mostraram correlação com a variável dependente (como por exemplo a variável “faixa etária atribuída”) foram eliminadas dos modelos. É interessante apontar que se incluíram variáveis independentes englobando aspectos de ambos falantes e ouvintes, uma vez que seria possível uma interação entre o sexo do ouvinte e o do falante, como no estudo de Edwards e seus colaboradores (1985), ou também que a idade percebida do falante tivesse um efeito na avaliação pelo ouvinte. Também se incluíram variáveis tanto discretas (tais como sexo, curso e nacionalidade percebida) quanto contínuas (tais como idade do aluno e nota final no curso).

Nesse estudo existiram duas variáveis independentes que não puderam ser

usadas em um mesmo modelo, uma vez que existia uma sobreposição de informações. Saber o nome da fábula implicava em saber qual era seu idioma, já que cada fábula foi lida em somente uma língua. Assim, foram testadas ambas as variáveis (fábula e idioma da fábula) em quatro modelos lineares globais, sendo dois para a variável de status e dois para a de solidariedade.

4.1.3 Atribuição de Status

A relação entre “idioma da fábula” e o escore de status atribuído pelo ouvinte não foi significativa. Dessa forma a variável idioma foi considerada irrelevante e foi descartada. Somente utilizou-se o modelo linear geral que relacionava Status à fábula em si.

Encontrado o modelo, foi usada a tabela de estimativas dos coeficientes para indicar como cada variável independente influenciou a resposta positiva ou negativamente. Esses números são acompanhados de um p-valor. Esses coeficientes indicam como cada variável influencia a resposta positiva ou negativamente.

A tabela 2 ilustra que, para o fator Status, influenciaram as seguintes variáveis independentes: fábula lida, curso do aluno, idade do aluno, nota final do aluno, sexo do falante e nacionalidade percebida. A variável nacionalidade percebida se refere à nacionalidade que o sujeito atribui ao falante. A variável

sexo do aluno somente foi mantida em função do resultado de sua interação com a variável sexo do falante. Note-se que o idioma em que as fábulas foram lidas não exerceu em si nenhum efeito sobre a atribuição de status aos falantes, embora a nacionalidade atribuída a eles tenha tido efeito significativo. Com isso, foi mantido somente o modelo incluindo a variável independente fábula, excluindo-se o modelo com idioma.

TABELA 2 - Testes de Efeitos Fixos indicando as variáveis significativas para Status

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Intercept	1	5236,000	52,665	,000
Fábula	5	5236,000	35,850	,000
Curso do Aluno	4	5236,000	6,017	,000
Sexo do Aluno	1	5236,000	2,262	,133 (NS)
Sexo do Falante	1	5236,000	8,834	,003
Sexo do aluno X Sexo do Falante	1	5236,000	5,953	,015
Nacionalidade Percebida	4	5236,000	2,972	,018
Idade do Aluno x Nacionalidade Percebida	4	5236,000	2,373	,050
Idade do Aluno	1	5236,000	7,308	,007
Nota Final	1	5236,000	12,012	,001
Variável dependente: Status		NS= Não Significativo(s)		

A tabela 3 mostra o quanto cada nível de cada variável independente influenciou o escore da variável dependente Status. Observam-se nele os efeitos fixos das variáveis do modelo de regressão através de um coeficiente, o qual quantifica o peso dessa variável na resposta. No caso de variáveis categóricas, como sexo do falante ou nacionalidade percebida, por exemplo, existe um

coeficiente associado para cada nível, ou seja, se o sujeito por exemplo, for do curso 1 (enfermagem), o peso que esse fato terá sobre a variável resposta será de, em média, 0,074683, presente na coluna “estimate”. Para o caso de variáveis contínuas como idade e nota do aluno, se o coeficiente vinculado à idade for 1,5, por exemplo, e o modelo for linear, saberemos que uma variação de 1 ano na idade do aluno causa uma alteração média de 1,5 unidades na variável resposta.

TABELA 3 - Testes de Efeitos Fixos para a Variável Dependente Status

Parameter	Estimate (Coeficiente)	Std. Error (Erro Padrão)	df (Grau de Liberdade)	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	1,147177	1,026298	5236,000	1,118	,264	-,864794	3,159149
[fabula=1] A Galha Vaidosa	-,243043	,076715	5236,000	-3,168	,002	-,393437	-,092649
[fabula=3] A Raposa e a Cegonha	-,023199	,081794	5236,000	-,284	,777	-,183550	,137152
[fabula=4] O Corvo e o Jarro	,420854	,078568	5236,000	5,357	,000	,266828	,574881
[fabula=5] The Ass Carrying Salt	,224486	,053428	5236,000	4,202	,000	,119744	,329227
[fabula=6] The Fox without a Tail	,084601	,052396	5236,000	1,615	,106	-,018117	,187320
[fabula=7] The Lion in Love	0(a)	0	.	.	.	.	.
[CURSO_CD=1,00] Enfermagem	,074386	,056761	5236,000	1,310	,190	-,036890	,185662
[CURSO_CD=2,00] Alimentos	,025049	,051536	5236,000	,486	,627	-,075983	,126080
[CURSO_CD=3,00] Eletroeletrônica	,200199	,044252	5236,000	4,524	,000	,113447	,286950
[CURSO_CD=4,00] Informática	,037862	,043696	5236,000	,866	,386	-,047801	,123525
[CURSO_CD=5,00] Mecânica	0(a)	0	.	.	.	.	.
[SEXO_=2] Suj. Fem	-,127248	,048649	5236,000	-2,616	,009	-,222620	-,031876
[SEXO_=3] Suj. Masc	0(a)	0	.	.	.	.	.
[FAL_SEXO=1,00] Masc	,074615	,053332	5236,000	1,399	,162	-,029938	,179167
[FAL_SEXO=2,00] Fem.	0(a)	0	.	.	.	.	.
[SEXO_=2] * [FAL_SEXO=1,00]	,133375	,054664	5236,000	2,440	,015	,026211	,240540
[SEXO_=2] * [FAL_SEXO=2,00]	0(a)	0	.	.	.	.	.
[SEXO_=3] * [FAL_SEXO=1,00]	0(a)	0	.	.	.	.	.
[SEXO_=3] * [FAL_SEXO=2,00]	0(a)	0	.	.	.	.	.
[NACION_PERC2=1,00] Inglês outros	1,028383	1,461132	5236,000	,704	,482	-1,836045	3,892811
[NACION_PERC2=2,00] Americano	1,429402	1,075365	5236,000	1,329	,184	-,678761	3,537565

[NACION_PERC2=3,00] Britânico	1,953453	1,255084	5236,000	1,556	,120	-,507036	4,413942
[NACION_PERC2=4,00] Português	2,648313	1,051038	5236,000	2,520	,012	,587841	4,708786
[NACION_PERC2=5,00] Outros	0(a)	0	.	.	.	.	.
idade([NACION_PERC2 =1,00]) Inglês Outros	,078989	,066792	5236,000	1,183	,237	-,051951	,209929
idade([NACION_PERC2 =2,00]) Americano	,056624	,023231	5236,000	2,437	,015	,011082	,102166
idade([NACION_PERC2 =3,00]) Britânico	,002442	,047064	5236,000	,052	,959	-,089822	,094707
idade([NACION_PERC2 =4,00]) Português	-,002219	,019149	5236,000	-,116	,908	-,039759	,035321
idade([NACION_PERC2 =5,00]) Outros	,162181	,064112	5236,000	2,530	,011	,036495	,287868
idade	0(a)	0	.	.	.	.	.
NOT_FINAL_	-,042467	,012253	5236,000	-3,466	,001	-,066488	-,018446

4.1.4 *Atribuição de Solidariedade*

Como no caso de status, foram desenvolvidos dois modelos para o fator solidariedade uma vez que saber a fábula implicava em saber qual o idioma usado, pois cada fábula foi narrada em uma única língua. O modelo utilizado para a análise foi o que incluía o idioma, uma vez que apresentava informações mais interessantes. As variáveis independentes utilizadas foram: idioma, curso do aluno, idade do aluno, nota final do aluno, sexo do falante. Uma vez que existiu uma interação entre idade do aluno e nacionalidade percebida, foi também incluída a variável nacionalidade percebida, que, individualmente, não havia sido considerada significativa (Tabela 4).

TABELA 4 - Testes de Efeitos Fixos indicando as variáveis significativas para Solidariedade

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Intercept	1	5.242,000	46,209	0,000
Idioma	1	5.242,000	29,919	0,000
Curso	4	5.242,000	6,857	0,000
Sexo do Falante	1	5.242,000	195,629	0,000
Idade	1	5.242,000	9,275	0,002
Nota Final	1	5.242,000	5,351	0,021
Nacionalidade Percebida	4	5.242,000	2,178	0,069 (NS)
Idade x Nacionalidade Percebida	4	5.242,000	2,403	0,048

Encontrado o modelo, foi usada a tabela de estimativas dos coeficientes (os números que acompanham as variáveis independentes no modelo linear para indicar como cada variável influencia a resposta positiva ou negativamente). Esses números também são acompanhados de um p-valor, indicando a probabilidade de ser significativo.

Todas as variáveis incluídas no modelo foram significativas, à exceção de nacionalidade percebida (0,069). Não havendo diferença significativa na atribuição de solidariedade ligada à nacionalidade percebida, não há evidências para afirmar que a nacionalidade que os alunos supuseram ser a dos falantes tenha influenciado diretamente a atribuição de solidariedade. Isso quer dizer que os sujeitos não consideram os norte-americanos mais ou menos, digamos, dóceis que os brasileiros, por exemplo. No entanto, a interação com a idade do aluno mostrou que alunos mais velhos atribuíram menos solidariedade aos falantes

considerados americanos e menos ainda aos considerados britânicos, porém isso não atingiu significância estatística, representando apenas uma tendência no padrão de atribuição de Solidariedade . A tabela 5 mostra como cada nível de cada variável influenciou, ou não, a variável dependente Solidariedade.

TABELA 5 - Testes de Efeitos Fixos para as Variáveis Dependentes do Fator Solidariedade

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	1,870478	1,175257	5.242,000	1,592	0,112	-0,433516	4,174472
[idioma=1] Inglês	0,420940	0,076957	5.242,000	5,470	0,000	0,270073	0,571807
[idioma=3] Português	0	0	.	.	.	.	.
[CURSO_CD=1,00] Enfermagem	-0,004082	0,052631	5.242,000	-0,078	0,938	-0,107261	0,099097
[CURSO_CD=2,00] Alimentos	0,063688	0,048187	5.242,000	1,322	0,186	-0,030778	0,158153
[CURSO_CD=3,00] Eletrônica	0,232859	0,050944	5.242,000	4,571	0,000	0,132988	0,332731
[CURSO_CD=4,00] Informática	0,062538	0,048941	5.242,000	1,278	0,201	-0,033406	0,158482
[CURSO_CD=5,00] Mecânica	0	0	.	.	.	.	.
[FAL_SEXO=1,00] Masculino	0,440411	0,031488	5.242,000	13,987	0,000	0,378682	0,502141
[FAL_SEXO=2,00] Feminino	0	0	.	.	.	.	.
idade	0,114783	0,073773	5.242,000	1,556	0,120	-0,029843	0,259410
NOT_FINAL_	-0,032400	0,014007	5.242,000	-2,313	0,021	-0,059858	-0,004941
[NACION_PERC2=1,00] Inglês Outros	-0,083240	1,680280	5.242,000	-0,050	0,960	-3,377288	3,210808
[NACION_PERC2=2,00] Americano	0,712750	1,237325	5.242,000	0,576	0,565	-1,712922	3,138423
[NACION_PERC2=3,00] Britânico	0,237047	1,443104	5.242,000	0,164	0,870	-2,592037	3,066132
[NACION_PERC2=4,00] Português	1,887590	1,209362	5.242,000	1,561	0,119	-0,483263	4,258444
[NACION_PERC2=5,00] Outros	0	0	.	.	.	.	.
idade([NACION_PERC2=1,00]) Ing. Outro	-0,005163	0,106153	5.242,000	-0,049	0,961	-0,213266	0,202941

idade([NACION_PERC 2=2,00]) Americano	-0,047858	0,077951	5.242,000	-0,614	0,539	-0,200673	0,104958
idade([NACION_PERC 2=3,00]) Britânico	-0,010151	0,090926	5.242,000	-0,112	0,911	-0,188404	0,168101
idade([NACION_PERC 2=4,00]) Português	-0,124617	0,076472	5.242,000	-1,630	0,103	-0,274533	0,025299
idade([NACION_PERC 2=5,00]) Outros	0	0	.	.	.	.	.

4.2 Resultados

4.2.1 Atribuição de Status

4.2.1.1 O Efeito da Fábula:

A variável fábula foi significativa para a percepção de status do falante pelos sujeitos. Seu nível de significância pode ser observado no teste de efeitos fixos para com status (Tabela 6)

TABELA 6 - Resultado do teste de efeitos fixos mostrando o efeito da variável fábula para o ator status

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
fábula	5	5236,000	35,850	,000

Os escores relacionados com o status dos falantes mostraram diferenças significativas com relação a fábulas específicas (Tabelas 7 e 8). A fábula (interpretada como seu conteúdo), dessa forma, influenciou a percepção do status

da pessoa que a leu. O instrumento consistia em 6 fábulas; “A Galinha Vaidosa” (média=3,031), “A Raposa e a Cegonha” (média=3,251), “O Corvo e o Jarro” (média=3,695), “The Ass Carrying Salt” (média=3,498), “The Fox without a Tail” (média=3,359), e “The Lion in Love” (média=3,274).

TABELA 7 - Médias das Fábulas para o fator Status

Fábula	Mean Média	Std Error Erro Padrão	Df Grau de Liberdade	95% Intervalo de Confiança	
				Lower Bound	Upper Bound
A GRALHA VAIDOSA	3,031(a)	,059	5236,000	2,915	3,147
A RAPOSA E A CEGONHA	3,251(a)	,065	5236,000	3,123	3,379
THE LION IN LOVE	3,274(a)	,042	5236,000	3,193	3,355
THE FOX WITHOUT A TAIL	3,359(a)	,047	5236,000	3,265	3,452
THE ASS CARRYING SALT	3,498(a)	,048	5236,000	3,405	3,592
O CORVO E O JARRO	3,695(a)	,062	5236,000	3,574	3,816

A As Covariantes do modelo são avaliadas usando-se os seguintes valores: idade = 15,92; nota final = 7,2680.
B Variável dependente: status.

A fábula “A Galinha Vaidosa” evocou reações mais positivas ao status do falante (percebido através do escore médio de 3,031), enquanto “O Corvo e o Jarro” recebeu o escore médio de 3,695, portanto, mais negativo do que a fábula mais bem recebida, uma vez que escores mais próximos a 1 mostram avaliações mais positivas, enquanto os mais perto de 7 mostram avaliações mais negativas.

Para entendermos as diferenças entre as fábulas em si, podemos analisar a

tabela 8, que compara as diferenças entre as médias de cada par de níveis e os resultados do teste estatístico que indica se essa diferença é significativa.

TABELA 8 - Comparação 2 a 2 para Fábulas

(I) fal_fab	(J) fal_fab	Mean Difference (I-J)	Std. Error	df	Sig.(a)	95% Confidence Interval for Difference(a)	
						Lower Bound	Upper Bound
	A GRALHA VAIDOSA						
A GRALHA VAIDOSA	A RAPOSA E A CEGONHA	-,220(*)	0,053	5236	0	-0,324	-0,116
	O CORVO E O JARRO	-,664(*)	0,052	5236	0	-0,766	-0,561
	THE ASS CARRYING SALT	-,468(*)	0,081	5236	0	-0,626	-0,309
	THE FOX WITHOUT A TAIL	-,328(*)	0,081	5236	0	-0,487	-0,168
	THE LION IN LOVE	-,243(*)	0,077	5236	0,002	-0,393	-0,093
A RAPOSA E A CEGONHA	A GRALHA VAIDOSA	,220(*)	0,053	5236	0	0,116	0,324
	A RAPOSA E A CEGONHA						
	O CORVO E O JARRO	-,444(*)	0,067	5236	0	-0,575	-0,313
	THE ASS CARRYING SALT	-,248(*)	0,093	5236	0,007	-0,429	-0,066
	THE FOX WITHOUT A TAIL	-0,108	0,08	5236	0,175 (NS)	-0,264	0,048
O CORVO E O JARRO	THE LION IN LOVE	-0,023	0,082	5236	0,777(NS)	-0,184	0,137
	A GRALHA VAIDOSA	,664(*)	0,052	5236	0	0,561	0,766
	A RAPOSA E A CEGONHA	,444(*)	0,067	5236	0	0,313	0,575
	O CORVO E O JARRO	,196(*)	0,076	5236	0,01	0,048	0,345
	THE ASS CARRYING SALT	,336(*)	0,089	5236	0	0,161	0,511
THE ASS CARRYING SALT	THE FOX WITHOUT A TAIL	,421(*)	0,079	5236	0	0,267	0,575
	A GRALHA VAIDOSA	,468(*)	0,081	5236	0	0,309	0,626
	A RAPOSA E A CEGONHA	,248(*)	0,093	5236	0,007	0,066	0,429
	O CORVO E O JARRO	-,196(*)	0,076	5236	0,01	-0,345	-0,048
	THE ASS CARRYING SALT						
THE FOX WITHOUT A TAIL	THE ASS CARRYING SALT	,140(*)	0,067	5236	0,037	0,009	0,271
	THE LION IN LOVE						
	A GRALHA VAIDOSA	,224(*)	0,053	5236	0	0,12	0,329
	A RAPOSA E A CEGONHA	,328(*)	0,081	5236	0	0,168	0,487
	O CORVO E O JARRO	0,108	0,08	5236	0,175 (NS)	-0,048	0,264
THE LION IN LOVE	THE ASS CARRYING SALT	-,336(*)	0,089	5236	0	-0,511	-0,161
	THE FOX WITHOUT A TAIL	-,140(*)	0,067	5236	0,037	-0,271	-0,009
	THE LION IN LOVE						
		0,085	0,052	5236	0,106 (NS)	-0,018	0,187
THE LION IN LOVE	A GRALHA VAIDOSA	,243(*)	0,077	5236	0,002	0,093	0,393

A RAPOSA E A CEGONHA	0,023	0,082	5236	0,777 (NS)	-0,137	0,184
O CORVO E O JARRO	-,421(*)	0,079	5236	0	-0,575	-0,267
THE ASS CARRYING SALT	-,224(*)	0,053	5236	0	-0,329	-0,12
THE FOX WITHOUT A TAIL	-0,085	0,052	5236	0,106 (NS)	-0,187	0,018
THE LION IN LOVE						

A reação aos narradores da fábula “A Galha Vaidosa” foi a mais positiva. A reação aos narradores das fábulas: “The Fox without a Tail”, “The Lion in Love” e de “A Raposa e a Cegonha” foi equivalente entre si; entretanto, a reação ao status dos narradores de “The Ass Carrying Salt” foi significativamente mais negativa, embora não tão negativa quanto a reação aos de “O Corvo e o Jarro”, o que pode ser observado na figura 5.

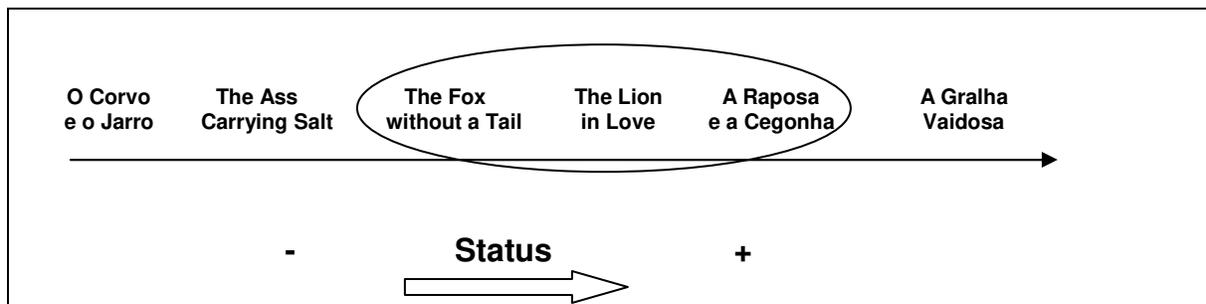


FIGURA 5 - Influência das fábulas na atribuição de status ao narrador. As fábulas dentro da circunferência foram consideradas estatisticamente equivalentes entre si.

Tanto a fábula “O Corvo e o Jarro”, quanto a “The Ass Carrying Salt” foram lidas apenas por falantes do sexo masculino e foram justamente elas as que receberam atribuições mais baixas de status. No entanto, a fábula que recebeu os maiores índices de status “A Galha Vaidosa” foi lida tanto por um homem quanto

por uma mulher. Além disso, também o idioma em que a fábula foi lida não se mostrou significativo. Tanto a fábula “A Gralha Vaidosa” quanto a fábula “O Corvo e o Jarro” estavam em português.

4.2.1.2 O Efeito do Curso

O curso do aluno foi significativo em relação ao status atribuído ao narrador (Tabela 9).

TABELA 9 - Resultado do teste de efeitos fixos mostrando o efeito da variável curso do aluno para o fator status

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Curso	4	5236,000	6,017	,000

As avaliações dos alunos de eletroeletrônica (média de 3,484) foram diferentes das avaliações dos alunos dos demais cursos (médias de 3,284; 3,309; 3,322 e 3,358 para mecânica, alimentos, informática e enfermagem, respectivamente), o que pode ser visualizado nas tabelas 10 e 11. Os alunos de eletroeletrônica atribuíram menos status aos falantes em geral, tanto quando esses leram em português quanto em inglês.

TABELA 10 - Média da avaliação de status por alunos dos vários cursos

Curso	Média	Erro Padrão	df	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Mecânica	3,284(a)	0,043	5236	3,2	3,367
Alimentos	3,309(a)	0,039	5236	3,232	3,386
Informática	3,322(a)	0,039	5236	3,246	3,397
Enfermagem	3,358(a)	0,043	5236	3,273	3,443
Eletroeletrônica	3,484(a)	0,043	5236	3,4	3,568

As covariantes do modelo são avaliadas nos seguintes valores: idade = 15,92, NOT_FINAL_ = 7,2680.

TABELA 11 - Atribuição de Status por Curso: Comparação Dois a Dois (Pairwise Comparisons)

(I) curso	(J) curso	Mean Difference (I-J)	Std. Error	df	Sig.(a)	95% Confidence Interval for Difference(a)	
						Lower Bound	Upper Bound
	Enfermagem						
Enfermagem	Alimentos	0,049	0,044	5236	0,267	-0,038	0,136
	Eletroeletrônica	-,126(*)	0,058	5236	0,029	-0,239	-0,013
	Informática	0,037	0,051	5236	0,47	-0,062	0,136
	Mecânica	0,074	0,057	5236	0,19	-0,037	0,186
Alimentos	Enfermagem	-0,049	0,044	5236	0,267	-0,136	0,038
	Alimentos						
	Eletroeletrônica	-,175(*)	0,053	5236	0,001	-0,279	-0,071
	Informática	-0,013	0,045	5236	0,777	-0,102	0,076
Eletroeletrônica	Mecânica	0,025	0,052	5236	0,627	-0,076	0,126
	Enfermagem	,126(*)	0,058	5236	0,029	0,013	0,239
	Alimentos	,175(*)	0,053	5236	0,001	0,071	0,279
	Eletroeletrônica						
Informática	Informática	,162(*)	0,045	5236	0	0,074	0,25
	Mecânica	,200(*)	0,044	5236	0	0,113	0,287
	Enfermagem	-0,037	0,051	5236	0,47	-0,136	0,062
	Alimentos	0,013	0,045	5236	0,777	-0,076	0,102
Mecânica	Eletroeletrônica	-,162(*)	0,045	5236	0	-0,25	-0,074
	Informática						
	Mecânica	0,038	0,044	5236	0,386	-0,048	0,124
	Enfermagem	-0,074	0,057	5236	0,19	-0,186	0,037
Enfermagem	Alimentos	-0,025	0,052	5236	0,627	-0,126	0,076
	Eletroeletrônica	-,200(*)	0,044	5236	0	-0,287	-0,113
	Informática	-0,038	0,044	5236	0,386	-0,124	0,048
	Mecânica						

Baseado na Média Marginal Estimada

* A diferença de média é significativa no valor do nível ,05.

a Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

B Variável Dependente: status.

4.2.1.3 O Efeito da Interação entre Sexo do Falante e Sexo do Aluno

Apenas a variável sexo do aluno (p-valor de 13,3%) não foi significativa (isoladamente) para status (Tabela 12), o que quer dizer que alunos de ambos os sexos atribuíram status equivalente a todos os falantes.

TABELA 12 - Resultado do teste de efeitos fixos mostrando que a variável sexo do aluno não foi significativa para o fator status

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Sexo do Aluno	1	5236,000	2,262	,133(NS)

Embora o sexo do aluno não tenha isoladamente exercido um efeito significativo na atribuição de status, houve uma interação entre sexo do falante e o do aluno. (Tabelas 13 e 14) com ouvintes mulheres atribuindo a falantes homens menos status do que o status atribuído pelos homens a falantes de ambos os sexos (Tabela 15).

TABELA 13 - Resultado do teste de efeitos fixos mostrando o efeito da interação sexo do aluno com sexo do falante para o fator status

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Sexo do Falante	1	5236,000	8,834	,003
Sexo do Aluno x Sexo do Falante	1	5236,000	5,953	,015

TABELA 14 - Teste de efeitos fixos para Status mostrando a interação entre os sexos do aluno e do falante

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Sujeito feminino x Falante homem	,133375	,054664	5236,000	2,440	,015	,026211	,240540
Sujeito feminino x Falante mulher	0(a)	0	.	.	.	.	.
Sujeito masculino x Falante homem	0(a)	0	.	.	.	.	.
Sujeito masculino x Falante mulher	0(a)	0	.	.	.	.	.

TABELA 15 - Comparação 2 a 2 : Sexo do Falante e Sexo do Aluno: falantes do sexo masculino receberam maior pontuação (portanto a eles foi atribuído menos status)

(I) SEXO FALANTE	(J) SEXO FALANTE	Mean Difference (I-J)	Std. Error	df	Sig.(a)	95% Confidence Interval for Difference(a)	
						Lower Bound	Upper Bound
MASCULINO	MASCULINO						
	FEMININO	,141(*)	0,048	5236	0,003	0,048	0,235
FEMININO	MASCULINO	-,141(*)	0,048	5236	0,003	-0,235	-0,048
	FEMININO						

* The mean difference is significant at the ,05 level.

b Dependent Variable: status.

4.2.1.4 O Efeito da Nacionalidade Percebida

Quanto à nacionalidade percebida, também aqui referida como nacionalidade atribuída, falantes percebidos como nativos de Brasil e Portugal foram agrupados como “Português”, dos Estados Unidos como “Inglês Americano”, do Canadá Austrália e Nova Zelândia como “Inglês Outros”, e do Reino Unido como “Inglês Britânico”. Como os alunos puderam escrever livremente a nacionalidade no campo do formulário reservado para isso, houve

ocorrências de países como Uzbequistão, Zimbábue e Croácia. Isso pode ter ocorrido graças à zombaria por parte de alguns sujeitos, como ocorreu em Figueiredo (2003) e em Oliveira (1998). Essa reação poderia demonstrar uma reação negativa ao estudo ou até mesmo às pesquisadoras. Países tais como esses, com baixa incidência nas respostas, foram agrupados na categoria de nacionalidade “Outros Países”. Em princípio, os países figuravam sozinhos e foram agrupados posteriormente no modelo por não exercerem significância estatística isoladamente.

A nacionalidade percebida se mostrou significativa (Tabelas 16 e 17) em relação aos falantes considerados brasileiros ou portugueses, que foram sistematicamente julgados como tendo menor status do que os todos falantes percebidos como anglofones. Ou seja, os sujeitos atribuem mais status aos falantes da língua inglesa do que aos falantes de português.

TABELA 16 - Média de atribuição de status por nível da variável nacionalidade percebida

(I) Nacionalidade Percebida	(J) Nacionalidade Percebida	Mean Difference (I-J)	Std. Error	df	Sig.(a)	95% Confidence Interval for Difference(a)	
						Lower Bound	Upper Bound
	Inglês/Outros						
Inglês/Outros	Inglês Americano	-0,045	0,08	5236	0,573	-0,201	0,111
	Inglês Britânico	,294(*)	0,09	5236	0,001	0,118	0,469
	Português	-,327(*)	0,1	5236	0,001	-0,523	-0,131
	Outros países	-,296(*)	0,108	5236	0,006	-0,507	-0,085
Inglês Americano	Inglês/Outros	0,045	0,08	5236	0,573	-0,111	0,201
	Inglês Americano						
	Inglês Britânico	,339(*)	0,053	5236	0	0,235	0,442
	Português	-,282(*)	0,07	5236	0	-0,419	-0,145

	Outros países	-,251(*)	0,081	5236	0,002	-0,41	-0,093
	Inglês/Outros	-,294(*)	0,09	5236	0,001	-0,469	-0,118
Inglês Britânico	Inglês Americano	-,339(*)	0,053	5236	0	-0,442	-0,235
	Inglês Britânico						
	Português	-,621(*)	0,081	5236	0	-0,779	-0,462
	Outros países	-,590(*)	0,09	5236	0	-0,767	-0,413
	Inglês/Outros	,327(*)	0,1	5236	0,001	0,131	0,523
Português	Inglês Americano	,282(*)	0,07	5236	0	0,145	0,419
	Inglês Britânico	,621(*)	0,081	5236	0	0,462	0,779
	Português						
	Outros países	0,031	0,076	5236	0,687	-0,119	0,181
	Inglês/Outros	,296(*)	0,108	5236	0,006	0,085	0,507
	Inglês Americano	,251(*)	0,081	5236	0,002	0,093	0,41
Outros Países	Inglês Britânico	,590(*)	0,09	5236	0	0,413	0,767
	Português	-0,031	0,076	5236	0,687	-0,181	0,119
	Outros países						

TABELA 17 - Resultado do teste de efeitos fixos mostrando que a variável nacionalidade percebida foi significativa para o fator status

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Nacionalidade Percebida	4	5236,000	2,972	,018

Os falantes percebidos como provenientes do Reino Unido (“Inglês Britânico”) foram aqueles cujo status foi mais bem avaliado. Os falantes agrupados em “Inglês-Outros”, ou seja, falantes percebidos como nativos do Canadá, Nova Zelândia e Austrália receberam avaliações de status semelhantes às recebidas por falantes percebidos como americanos (“Inglês Americano”), enquanto o status dos falantes tidos como brasileiros ou portugueses (“Português”) foi o mais baixo.

As médias de atribuição de Status por nacionalidade percebida podem ser visualizadas na tabela 18.

TABELA 18 - Média de status atribuída a falantes de acordo com a nacionalidade Percebida

Nacionalidade Percebida	Mean	Std. Error	df	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Inglês Britânico	2,983(a)	0,058	5236	2,87	3,096
Inglês/Outros	3,276(a)	0,083	5236	3,114	3,439
Inglês Americano	3,321(a)	0,041	5236	3,241	3,401
Outros Países	3,573(a)	0,069	5236	3,438	3,707
Português	3,603(a)	0,035	5236	3,534	3,673

A AS Covariantes do modelo foram avaliadas baseando-se nos seguintes valores: idade = 15,92, NOTA FINAL = 7,2680.

Variável dependente: status

Para saber se as diferenças percebidas na tabela18 foram estatisticamente significativas, utilizou-se um teste de comparação 2 a 2 (Tabela17). Os países de língua portuguesa (Brasil e Portugal) receberam status menor do que todos os outros.

Na figura a seguir, os grupos assinalados por um mesmo círculo não possuem diferenças estatisticamente significativas.

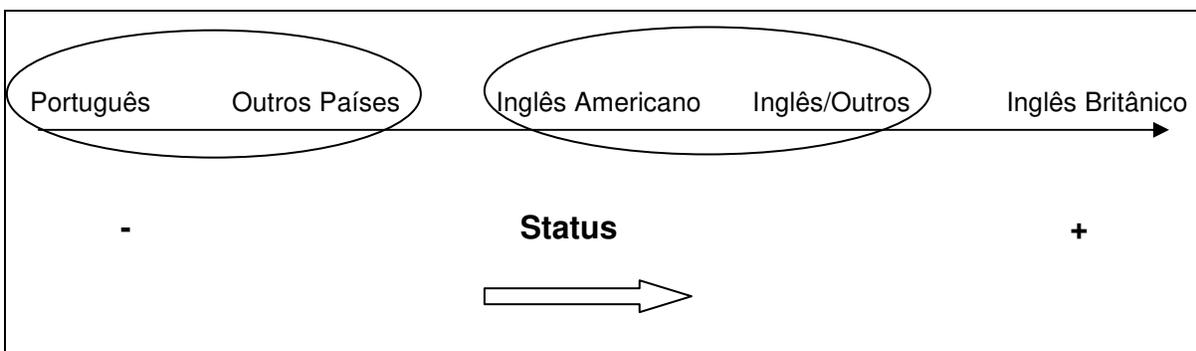


FIGURA 6 - Atribuição de status de acordo com a nacionalidade percebida ao falante. Falantes considerados britânicos receberam avaliações mais altas de status. Nacionalidades dentro de um mesmo círculo indicam equivalência estatística

4.2.1.5 O Efeito da Interação entre nacionalidade percebida e idade do aluno

A interação entre idade do aluno e nacionalidade percebida surtiu um efeito no valor atribuído para status (Tabela 19).

TABELA 19 - Resultado do teste de efeitos fixos mostrando que a interação entre as variáveis idade do aluno e nacionalidade percebida exerceu influência sobre o fator status do falante

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Idade do Aluno x Nacionalidade Percebida	4	5236,000	2,373	,050

A percepção do falante como americano exerceu um efeito claro, dependendo da idade do ouvinte, i.e. os falantes julgados como americanos receberam avaliações mais negativas de status à medida em que aumentou a idade do ouvinte, ou seja, alunos mais velhos atribuíram menos status a falantes que consideraram americanos (Tabela 20).

TABELA 20 - Testes de efeitos fixos para a variável status mostrando a atribuição de coeficiente positivo a falantes considerados americanos (portanto, conferindo-lhes um índice de status negativo)

Parameter	Estimate (Coeficiente)	Std. Error (Erro Padrão)	df (Grau de Liberdade)	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
idade([NACION_PERC Inglês Outros	,078989	,066792	5236,000	1,183	,237	-,051951	,209929
idade([NACION_PERC Inglês Americano	,056624	,023231	5236,000	2,437	,015	,011082	,102166
idade([NACION_PERC Inglês Britânico	,002442	,047064	5236,000	,052	,959	-,089822	,094707
idade([NACION_PERC Português	-,002219	,019149	5236,000	-,116	,908	-,039759	,035321
idade([NACION_PERC Outros	,162181	,064112	5236,000	2,530	,011	,036495	,287868

A variável idade do aluno foi significativa (sig.0,002) para o modelo. Embora a variável série do aluno tivesse sido incluída no modelo, sua influência não foi significativa. Entretanto, isso provavelmente tenha acontecido graças à inclusão da variável idade do aluno, tanto no modelo de status quanto no de solidariedade.

Para melhor entender o resultado foi usada a ferramenta estatística de correlação linear. O coeficiente de correlação linear mediu o quanto as duas variáveis, no caso, série e idade, estavam linearmente associadas (Figura 7). Pode-se afirmar que se duas variáveis estão linearmente relacionadas, as conclusões acerca da significância das duas para o modelo tendem a ser as mesmas.

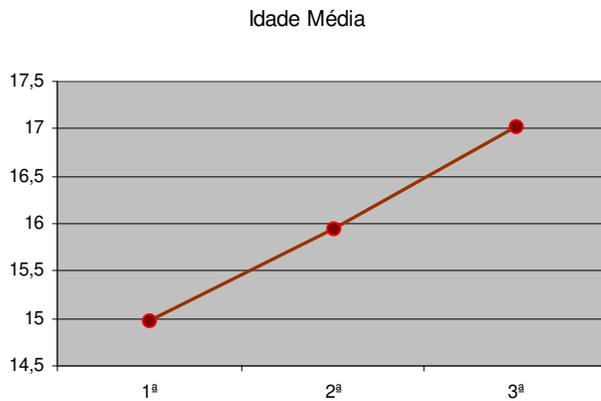


FIGURA 7 - Correlação Linear entre Idade e Série do Aluno

A correlação linear entre idade e série mostrou ser alta, portanto, os resultados com respeito à idade podem ser estendidos para série.

4.2.1.6 O Efeito da Nota Final do Aluno

A nota final na disciplina língua inglesa também está correlacionada com a percepção de status, sendo que os alunos com notas maiores atribuíram maior status a todos os falantes, de todas as nacionalidades percebidas.

4.2.2 Atribuição de Solidariedade

4.2.2.1 O Efeito da Nota Final do Aluno

A nota final do aluno em inglês mostrou ter uma correlação também com

solidariedade (Tabela 21) avaliada em relação aos falantes, de modo inversamente proporcional. Ou seja, quanto maior a sua nota, menos solidariedade o aluno atribuiu a todos os falantes.

TABELA 21 - Testes de Efeitos Fixos para a Variável Dependente Solidariedade: Relação com Nota Final

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Intercept	1	5.242,000	46,209	0,000
Nota Final	1	5.242,000	5,351	0,021

4.2.2.2 O Efeito da Interação entre Nacionalidade Percebida e Idade do Aluno

Não houve diferença na atribuição de solidariedade devido à nacionalidade percebida (Tabela 22). No entanto, a interação entre essa variável e a idade do aluno mostrou uma correlação com a atribuição de solidariedade (Tabela 23).

TABELA 22 - A variável nacionalidade percebida não foi significativa para o fator Solidariedade

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Nacionalidade Percebida	4	5.242,000	2,178	0,069 (NS)

TABELA 23 - Interação entre as variáveis nacionalidade percebida e idade do aluno para o fator solidariedade

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Idade do Aluno x Nacionalidade Percebida	4	5.242,000	2,403	0,048

O coeficiente estimado para a idade em se tratando de falantes percebidos como sendo provenientes de países de língua portuguesa é maior que os outros (Tabela 24). Ou seja, existe uma tendência, embora não significativa, que, quanto maior a idade do sujeito, melhor seja a avaliação do falante quanto à solidariedade. Dessa forma, quanto mais velho o aluno, mais solidariedade ele atribuiu a falantes de português.

TABELA 24 - Testes de Efeitos Fixos para Fator Solidariedade (Interação entre idade e nacionalidade percebida)

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
idade([NACION_PERC 2=1,00]) Ing. Outro	-0,005163	0,106153	5.242,000	-0,049	0,961	-0,213266	0,202941
idade([NACION_PERC 2=2,00]) Americano	-0,047858	0,077951	5.242,000	-0,614	0,539	-0,200673	0,104958
idade([NACION_PERC 2=3,00]) Britânico	-0,010151	0,090926	5.242,000	-0,112	0,911	-0,188404	0,168101
idade([NACION_PERC 2=4,00]) Português	-0,124617	0,076472	5.242,000	-1,630	0,103	-0,274533	0,025299

4.2.2.3 O Efeito do Idioma

O idioma no qual foram lidos os textos foi significativo para o modelo da variável dependente solidariedade (Tabela 25), diferentemente do que aconteceu com a variável dependente status.

TABELA 25 - Teste de efeitos fixos da variável idioma para o fator solidariedade

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Inglês	0,420940	0,076957	5.242,000	5,470	0,000	0,270073	0,571807
Português	0	0	.	.	.	.	.

A diferença entre as médias de atribuição de solidariedade aos falantes ao utilizarem o idioma inglês e português foi altamente significativa (Tabelas 26 e 27). Falantes lendo em português tenderam a ser mais bem avaliados (média de 3,707) quanto à solidariedade do que os que leram em inglês (média de 4,128) (Figura 8).

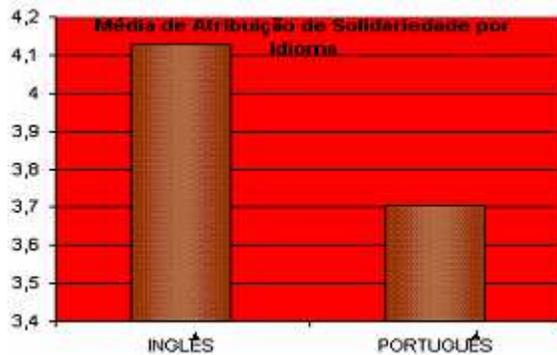


FIGURA 8 - Média de Atribuição de Solidariedade por Idioma (índices mais altos indicam uma avaliação mais negativa aos falantes do idioma)

TABELA 26 - Média de atribuição de solidariedade de acordo com o idioma

Idioma	Mean	Std. Error	df	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Inglês	4,128	0,035	5.242,000	4,058	4,197
Português	3,707	0,060	5.242,000	3,589	3,824

TABELA 27 - Comparação 2 a 2 (Pairwise Comparison) :diferença entre as médias para idiomas inglês e português

(I) fal_idio	(J) fal_idio	Mean Difference (I-J)	Std. Error	df	Sig.(a)	95% Confidence Interval for Difference(a)	
						Lower Bound	Upper Bound
Inglês	Inglês						
	Português	0,421	0,077	5.242,000	0,000	0,270	0,572
Português	Inglês	-0,421	0,077	5.242,000	0,000	-0,572	-0,270
	Português						

4.2.2.4 O Efeito do Sexo do Falante

O Sexo do falante apresentou-se altamente significativo para o modelo (Tabela 28), tendo falantes do sexo feminino recebido uma avaliação mais positiva do que falantes homens em relação à solidariedade.

TABELA 28 - Teste de Efeitos Fixos para Sexo do Falante em Relação a Solidariedade

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Sexo do Falante	1	5.242,000	195,629	0,000

Os falantes do sexo masculino receberam uma avaliação mais alta (4,137) do que as mulheres (3,697) (Tabelas 29 e 30). Isso significa que mulheres receberam uma avaliação mais positiva em relação à solidariedade do que os falantes homens.

TABELA 29 - Média por sexo do falante com relação ao fator solidariedade

SEXO FALANTE	Mean	Std. Error	df	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
MASCULINO	4,137	0,035	5.242,000	4,069	4,206
FEMININO	3,697	0,034	5.242,000	3,630	3,764

Os sujeitos (de ambos os sexos), portanto, atribuíram mais solidariedade a falantes do sexo feminino (Tabela 30).

TABELA 30 - Comparação 2 a 2 :diferença entre as médias de sexo dos falantes

(I) SEXO FALANTE	(J) SEXO FALANTE	Mean Difference (I-J)	Std. Error	df	Sig.(a)	95% Confidence Interval for Difference(a)	
						Lower Bound	Upper Bound
MASCULINO	MASCULINO						
	FEMININO	0,440	0,031	5.242,000	0,000	0,379	0,502
FEMININO	MASCULINO	-0,440	0,031	5.242,000	0,000	-0,502	-0,379
	FEMININO						

.4.2.2.5 O Efeito do Curso do Aluno

O curso do aluno influenciou a atribuição de solidariedade para com o falante (tabela 31).

TABELA 31 - Teste de Efeitos Fixos para Curso do Aluno em Relação à Solidariedade

Source	Numerator df	Denominator df	F	Sig.
Curso do Aluno	4	5.242,000	6,857	0,000

Assim como aconteceu com status, alunos do curso de eletroeletrônica atribuíram menos solidariedade em relação aos falantes em geral, como pode ser observado nas tabelas 32 e 33.

TABELA 32 - Médias de atribuição de solidariedade por curso

Curso	Mean	Std. Error	df	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Enfermagem	3,842	0,046	5.242,000	3,751	3,933
Alimentos	3,910	0,043	5.242,000	3,826	3,994
Eletronica	4,079	0,044	5.242,000	3,992	4,166
Informatica	3,909	0,044	5.242,000	3,823	3,994
Mecanica	3,846	0,045	5.242,000	3,759	3,933

TABELA 33 - Comparação 2 a 2 de cursos para o fator solidariedade

(I) curso	(J) curso	Mean Difference (I-J)	Std. Error	df	Sig.(a)	95% Confidence Interval for Difference(a)	
						Lower Bound	Upper Bound
Enfermagem	Enfermagem						
	Alimentos	-0,068	0,051	5.242,000	0,184	-0,168	0,032
	Eletrônica	-0,237	0,053	5.242,000	0,000*	-0,341	-0,132
	Informática	-0,067	0,051	5.242,000	0,196	-0,168	0,034
Alimentos	Mecânica	-0,004	0,053	5.242,000	0,938	-0,107	0,099
	Enfermagem	0,068	0,051	5.242,000	0,184	-0,032	0,168
	Alimentos						
	Eletrônica	-0,169	0,050	5.242,000	0,001*	-0,266	-0,072
	Informática	0,001	0,047	5.242,000	0,980	-0,091	0,093
	Mecânica	0,064	0,048	5.242,000	0,186	-0,031	0,158

Eletroeletrônica	Enfermagem	0,237	0,053	5.242,000	0,000*	0,132	0,341
	Alimentos	0,169	0,050	5.242,000	0,001*	0,072	0,266
Informática	Eletrônica						
	Informática	0,170	0,050	5.242,000	0,001*	0,072	0,269
	Mecânica	0,233	0,051	5.242,000	0,000*	0,133	0,333
	Enfermagem	0,067	0,051	5.242,000	0,196	-0,034	0,168
Mecânica	Alimentos	-0,001	0,047	5.242,000	0,980	-0,093	0,091
	Eletrônica	-0,170	0,050	5.242,000	0,001*	-0,269	-0,072
	Informática						
	Mecânica	0,063	0,049	5.242,000	0,201	-0,033	0,158
	Enfermagem	0,004	0,053	5.242,000	0,938	-0,099	0,107
Mecânica	Alimentos	-0,064	0,048	5.242,000	0,186	-0,158	0,031
	Eletrônica	-0,233	0,051	5.242,000	0,000*	-0,333	-0,133
	Informática	-0,063	0,049	5.242,000	0,201	-0,158	0,033
	Mecânica						

* =Significativo

5. Discussão dos Resultados e Conclusões

Como vimos, as atitudes dos sujeitos frente aos falantes se deram em função das variáveis independentes: curso, sexo, idade e nota final do aluno, sexo do falante, nacionalidade percebida, fábula lida e idioma. O elevado número de sujeitos da pesquisa assim como a utilização de meio eletrônico tanto para o preparo, como para a coleta de dados ofereceram um fator de confiabilidade importante para este trabalho. Não é comum em estudos sobre atitudes lingüísticas estabelecer-se o cruzamento entre os dados do aluno aqui considerados e os do falante. Com isso, alcançou-se uma gama interessante de resultados. O fator status, contudo, ofereceu mais dados de significância estatística, proporcionando, dessa forma, mais riqueza de informações do que o fator solidariedade.

Verificou-se que os alunos de eletroeletrônica são os que atribuíram os menores índices de status e de solidariedade a todos os falantes tanto quando esses leram em português quanto em inglês. Em um estudo anterior (Thompson-Oliveira, 1998), alunos de eletroeletrônica do mesmo colégio dos sujeitos deste estudo aferiram mais status e menos solidariedade a falantes de inglês, o que se julgou ter ocorrido em função da necessidade do uso do inglês para fins acadêmicos e profissionais daquela área técnica. O fato de um subgrupo de alunos deste estudo demonstrar os menores índices de status e solidariedade para com falantes de todas as nacionalidades é intrigante e requer futuras

investigações de cunho qualitativo para possivelmente elucidar esse fenômeno.

Os narradores da fábula “A Galinha Vaidosa” receberam os maiores índices de status, e os de “O Corvo e o Jarro”, os menores. A diferença de atribuição de status às diferentes fábulas mostra, portanto, que a opção por utilizá-las não conseguiu oferecer a “neutralidade” almejada pela técnica de Matched Guise, uma vez que algumas delas evocaram reações mais positivas a seus leitores do que outras. É possível que as fábulas em português tenham evocado reações mais fortes em relação ao status do narrador (tanto positiva quanto negativamente) justamente devido ao fato dos sujeitos terem-nas compreendido melhor, uma vez que o idioma não representou uma barreira, e assim teriam reagido ao conteúdo das fábulas. A fábula “A Galinha Vaidosa” pode ter influenciado escores maiores de status por tratar de um assunto que diretamente diz respeito a status. Trata-se de uma fábula em que “*o mais bonito seria declarado rei*”. É possível que os sujeitos tenham identificado como fatores de status a realeza e também a beleza (considerada símbolo de status na sociedade ocidental atual) presentes na fábula e que, assim, tenham atribuído esses valores àqueles que a leram. Em contrapartida, na fábula “O corvo e o Jarro”, apesar de seu enredo versar sobre a superação de dificuldades por meio do uso de estratégias cognitivas (o corvo consegue ter acesso à água graças a uma idéia colocada em prática), essa fábula evocou os menores índices para status. Ocorre que o protagonista da história é um corvo, animal que sobrevive de restos orgânicos e remete à idéia de mau agouro na cultura popular. É compreensível

que tal imagem evoque pouca sensação de status, o que pode ter se refletido na atribuição de índices mais baixos de status aos leitores dessa fábula.

Como a utilização de fábulas em português e inglês não propiciou a neutralidade de conteúdo almejada neste estudo, permanece o desafio de se encontrarem textos que alcancem a neutralidade exigida pela técnica original de Matched Guise em estudos que envolvam dois ou mais idiomas.

Na interação entre o sexo do aluno e o do falante observou-se que homens atribuíram mais status a falantes de ambos os sexos enquanto mulheres atribuíram mais status a falantes do sexo feminino. Isso pode sugerir que mulheres tenham conferido status especial a mulheres falando uma língua estrangeira. Outra possível implicação desse resultado é a de que homens e mulheres tenham naturalizado o fato de que homens devam falar uma língua estrangeira, não atribuindo especial valor a isso. Às falantes femininas foi atribuída mais solidariedade por sujeitos de ambos os sexos. Isso pode ter se dado devido ao fato de os sujeitos considerarem mais “adequado” que mulheres contassem as fábulas, função normalmente atribuída às mães e menos comum entre homens.

Todos os falantes lusófonos receberam avaliações de menos status do que os anglófonos. Os sujeitos então, de um modo geral, consideram que sua língua materna traga menos status àqueles que a falam e que ser falante de inglês,

independente do país de origem, traz status. Isso pode ser reflexo da percepção desses alunos do alcance global que o inglês, por razões apontadas em capítulos anteriores, alcançou. Ou seja, “o prestígio da nação hegemônica se transfere para a língua da nação hegemônica” (Abreu, 2008), e neste caso, subseqüentemente para o falante da língua da nação hegemônica. Uma pedagogia crítica do inglês se faz necessária, portanto, com vistas à reversão desse quadro.

Os alunos com as maiores notas em inglês atribuíram os maiores índices de status a todos os falantes, de todas as nacionalidades percebidas. Isso pode significar que os alunos com melhor aproveitamento na disciplina inglês valorizem o conhecimento de todas as línguas. Para eles, tanto o inglês quanto o português podem ser vistos como um meio para obtenção de sucesso. Esses alunos com bom desempenho em inglês parecem valorizar o conhecimento tanto da língua materna, como do idioma estrangeiro, no caso, o inglês. Com isso, os sujeitos parecem oferecer uma “fidelidade” a seus pares, falantes de português, bem como à sua cultura, sem, contudo, que isso se dê em detrimento do status atribuído ao inglês. Isso pode significar que, para esses alunos, o conhecimento de inglês, bem como o reconhecimento da importância da proficiência em língua materna se fazem necessários para a obtenção de benefícios sociais, educacionais e econômicos, tais como passar no vestibular ou conseguir um bom emprego, por exemplo. Por outro lado, quanto mais altas as notas obtidas pelos alunos, tanto menos solidariedade eles conferiram aos falantes. Esses resultados se mostraram surpreendentes, uma vez que estudos anteriores (Gardner e Lambert,

1972) identificaram que alunos com uma orientação mais integrativa, portanto mais ligada a fatores referentes à solidariedade, eram não somente mais motivados a aprender uma segunda língua como também atingiram maior proficiência no idioma. Dessa forma, esperava-se que os alunos com maiores notas na disciplina inglês conferissem mais solidariedade aos falantes de inglês, o que não ocorreu.

Verificou-se uma tendência, embora não significativa, dos falantes serem mais bem avaliados quanto à solidariedade ao lerem em português do que em inglês. Quanto mais velho o aluno, mais solidariedade ele atribuiu a falantes de português, o que pode significar uma identificação dos sujeitos, em especial dos mais velhos, com seus pares e com sua própria língua e cultura, expressando, assim, uma tênue tendência de valorização da língua materna conforme o aumento da idade (El-Dash et al, 2001b; Honey, 2005). Estudos de atitudes frente ao inglês com alunos de idades semelhantes (7^{as} e 8^{as} séries e 1^{as} séries do ensino médio) realizados na década de 90 (El-Dash et al 1991) revelaram quatro sub-grupos de sujeitos, dentre os quais, cerca de 50% conferiu tanto mais status quanto mais solidariedade a falantes de inglês. Os resultados do presente estudo podem indicar que os alunos mais velhos tendam a se enquadrar no padrão de atribuição de status e de solidariedade de adultos (El-Dash e Doi, 2002), atribuindo mais solidariedade aos falantes da língua materna. Por outro lado, isso pode significar uma tendência a uma maior valorização da língua portuguesa (assim como da cultura nacional) em um contexto pós 11 de setembro. De certa

forma, esses resultados eram esperados, uma vez que os sujeitos deste estudo tiveram a oportunidade de ser expostos a idéias que questionavam as ações políticas adotadas pelos Estados Unidos e que se contrapunham à visão do inglês como uma língua de qualidade intrínseca (Pennycook, 2008).

Alunos mais velhos, que por correlação linear se verificou serem os das 2^{as} e 3^{as} séries, atribuíram menos status a falantes que consideraram americanos. Para os falantes de outras nacionalidades, no entanto, a idade do aluno não teve efeito em relação à atribuição de status. Isso indica que a hipótese de que o discurso antiamericanista dos alunos mais velhos possa realmente ser reflexo de suas atitudes internas negativas frente àquela língua e a seus falantes. É estranho, contudo, que esses alunos tenham registrado baixas avaliações para status com relação ao inglês (americano), justamente por necessitarem dos conhecimentos desse idioma para tão diversos fins como internet, vestibular, carreira acadêmica e profissional iminentes, viagens, etc. Além do mais, pesquisas anteriores mostraram que alunos mais velhos tendem a atribuir mais status ao inglês (El-Dash et al, 2001b) devido à (compreensão da) necessidade do uso desse idioma. O fato dos alunos mais velhos desta investigação atribuírem menor status a falantes considerados americanos do que aos considerados britânicos, por exemplo, pode evocar diversas explicações. Como visto anteriormente, a influência do professor na formação de atitudes passa a se sobrepor até mesmo à influência dos pais em crianças ao crescerem. Como todos os sujeitos do estudo (de 1^{as}, 2^{as} e 3^{as} séries) foram expostos basicamente aos

mesmos meios de comunicação, os fatores que diferenciam os alunos de 2^{as} e 3^{as} séries dos demais incluem, pelo menos, as aulas a que assistiam, bem como a própria idade deles. Reiterando, isso pode significar que o comportamento antiamericano demonstrado por eles se devesse, de certa forma, a atitudes implícitas menos favoráveis ao inglês americano.

É importante aferir periodicamente as atitudes frente a línguas e variações lingüísticas para melhor entender sua presença em uma sociedade. Seria interessante dar prosseguimento a pesquisas sobre atitudes frente ao inglês dos alunos do último ano do ensino médio para verificar se existe uma tendência de queda na atribuição de status pelos alunos de 3^a série do ensino médio. Caso isso se confirme, caberá investigar os possíveis fatores que estejam atuando a favor disso no contexto histórico em questão.

Futuras pesquisas na área de atitudes lingüísticas podem ajudar a desvendar o universo sócio-psicológico de alunos com características de atribuição negativa de status e solidariedade tanto a seu próprio grupo lingüístico quanto a outros, tal como aconteceu no caso dos alunos de eletroeletrônica neste estudo.

Os acontecimentos que abalaram a maior potência do ocidente possivelmente contribuíram para um questionamento acerca da maneira como os Estados Unidos são vistos e proporcionaram o princípio de conscientização do

que vinha sendo a naturalização da visão do inglês como língua hegemônica do mundo. Uma língua não se sobrepõe a outra - tal como acontece com o inglês hoje - por razões intrínsecas, por ser simplesmente mais “bonita” ou mais “sonora” que outra. Há políticas de Estado(s) envolvidas na manutenção ou imposição da presença de uma língua estrangeira em um dado momento histórico. A compreensão dessa realidade por parte dos alunos deve ser não somente bem-vinda como também estimulada pelo professor. Por ser o inglês hoje a língua franca global, é saudável e necessário para os alunos e para o professor de língua inglesa o despertar da inocência geopolítica em que muitos ainda se encontram. O inglês global que se instala no mundo não mais categoriza os usuários da língua entre falantes de inglês como segunda língua ou como língua estrangeira. Questiona-se a própria validade do termo “falante nativo”, uma vez este ou aquele país não mais “possui” a língua inglesa (Graddol, 2006 a). Quanto mais pessoas souberem inglês, cada vez mais ele deixará de ser um fator diferencial para favorecimento de poucos em detrimento de muitos (Pennycook, 1998), para se transformar em uma habilidade básica. Quanto mais pessoas souberem inglês, mais esse fator deixará de ser um agente excludente que contribui para a manutenção das diferenças sociais, econômicas e culturais que ainda observamos (Graddol, 2006 b). O papel da pesquisa de atitudes frente ao inglês, por trazer luz ao aproveitamento do aluno nessa língua, se faz ainda mais fundamental diante dessa realidade.

A Lebre e a Tartaruga

Uma lebre vangloriava-se de sua rapidez, perante os outros animais:

- “Nunca perco de ninguém. Desafio a todos aqui a tomarem parte numa corrida comigo”.

- “Aceito o desafio!” Disse a tartaruga calmamente.

- “Isto parece brincadeira”. “Poderia dançar à sua volta, por todo o caminho, respondeu a lebre”.

A um sinal dado pelos outros animais, as duas partiram. A lebre saiu a toda velocidade. Mais adiante, para demonstrar seu desprezo pela rival, deitou-se cochilou. A tartaruga continuou avançando, com muita perseverança. Quando a lebre acordou, viu-a já pertinho do ponto final e não teve tempo de correr para chegar primeiro

A Raposa e a Cegonha

A raposa e a cegonha mantinham boas relações e pareciam ser amigas sinceras. Certo dia, a raposa convidou a cegonha para jantar e, por brincadeira, botou na mesa apenas um prato raso contendo um pouco de sopa. Para ela, foi tudo muito fácil, mas a cegonha pode apenas molhar a ponta do bico e saiu dali com muita fome.- Sinto muito, disse a raposa, parece que você não gostou da sopa. - Não pense nisso, respondeu a cegonha. Espero que, em retribuição a esta visita, você venha em breve jantar comigo.

No dia seguinte, a raposa foi pagar a visita. Quando sentaram à mesa, o que havia para o jantar estava contido num jarro alto, de pescoço comprido e boca estreita, no qual a raposa não podia introduzir o focinho. Tudo o que ela conseguiu foi lambe a parte externa do jarro. - Não pedirei desculpas pelo jantar, disse a cegonha, assim você sente no próprio estomago o que senti ontem.

O Corvo e o Jarro

Um corvo, quase morto de sede, foi a um jarro, onde pensou encontrar água. Quando meteu o bico pela borda do jarro, verificou que só havia um restinho no fundo. Era difícil alcançá-la com o bico, pois o jarro era muito alto. Depois de várias tentativas, teve que desistir, desesperado. Surgiu, então, uma idéia, em seu cérebro. Apanhou um seixo e jogou-o no fundo do jarro. Jogou mais um e muitos outros. Com alegria verificou que a água vinha, aos poucos, se aproximando da borda. Jogou mais alguns seixos e conseguiu matar a sede, salvando a sua vida.

The Ass Carrying Salt

The rumor reached a certain huckster who owned an ass that salt was to be had cheap at the seaside. So he and the ass proceeded down to the shore to buy some. There he loaded his poor beast with as much as he could bear and started for home. As they were passing a slippery ledge of rock, the sorely laden ass fell into the stream below. The water melted the salt, thus relieving the beast of its burden. Gaining the bank with ease, he pursued his journey homeward light in body and in spirit. The huckster, nothing daunted, set out again for the seashore for a load of salt. He piled an even heavier burden upon the ass. On their return, as they crossed the stream into which the ass previously had fallen by accident, this time he fell down on purpose. As before, the water dissolved the salt and freed him from his load. Very much provoked by his loss, the master began to think how he could cure the animal of his tricks. So, on the next journey to the seacoast he freighted the ass with a load of sponges. When they arrived at the same stream as before, the beast was up to his old tricks once more. No sooner was he in the river than the sponges became soaked with water, and instead of lightening his burden, he found as he staggered homeward that he had more than doubled the weight of it.

The Lion in Love

It happened in days of old that a lion fell in love with the beautiful daughter of a woodman, and one day he came to ask the maiden's hand in marriage. It was only natural that the woodman was not greatly pleased with the lion's offer, and he declined the honor of so dangerous an alliance. Then the lion threatened the parents of the maiden with his royal displeasure. The poor father did not know what to do. Finally he said: "We are greatly flattered by your proposal. But, you see, our daughter is a tender child, and her mother and I fear that in expressing your affection for her you may do her an injury. Would your majesty consent to having your claws removed and your teeth extracted before becoming a bridegroom?" So deeply was the lion in love that he permitted the operation to take place. But when he came again to the woodman's home to claim the maiden for his bride the father, no longer afraid of the tamed and disarmed king of beasts, seized a stout club and drove the unhappy suitor from his door.

A Galha Vaidosa

Júpiter deu a notícia de que pretendia escolher um rei para os pássaros e marcou uma data para que todos eles comparecessem diante de seu trono. O mais bonito seria declarado rei. Querendo arrumar-se o melhor possível, os pássaros foram tomar banho e alisar as penas às margens de um arroio. A galha também estava lá no meio dos outros, só que tinha certeza de que nunca ia ser escolhida, porque suas penas eram muito feias. "Vamos ter que dar um jeito" - pensou ela. Depois que os outros pássaros foram embora, muitas penas ficaram caídas pelo chão; a galha recolheu as mais bonitas e prendeu em volta do corpo. O resultado foi deslumbrante: nenhum pássaro era mais vistoso que ela. Quando o dia marcado chegou, os pássaros se reuniram diante do trono de Júpiter; Júpiter examinou todo mundo e escolheu a galha para rei. Já ia fazer a declaração oficial quando todos os outros pássaros avançaram para o futuro rei e arrancaram suas penas falsas uma a uma, mostrando a galha exatamente como ela era

The Fox Without a Tail

A fox had the misfortune to have his bushy tail caught in a trap. When he saw that it was a question of his life or his tail he left his tail behind him. He felt himself disgraced, however, and for a time did not go near his friends for fear of ridicule. But one day the idea came to him how he could make the best of a bad bargain. He called a meeting of all the rest of the foxes and proposed to them that they should follow his example. "You have no idea", said he, "of the ease and comfort I am enjoying. I don't know why I didn't cut off my tail long ago. I could never have believed it if I had not tried it myself. When you come to think about it, friends, a tail is such an inconvenient and unnecessary appendage that it is strange we have put up with it so long. My sincere advice to you all is to share this new freedom and part with your tails at once." As he concluded, one of the older and wiser foxes stepped forward and said: "There is not one of us who does not believe that you found it convenient to cut off your tail. However, we are not so convinced that you would advise us to part with our tails if there were any chance of recovering your own."

Formulário (Originais em HTML)

Muitas vezes, julgamos as pessoas com base em sua fala. Por exemplo, quando falamos ao telefone com alguém que não conhecemos, passamos a imaginar como deve ser aquela pessoa. Você vai ouvir algumas pessoas que gravaram fábulas de Esopo. Depois de ouvir cada uma delas, você deve assinalar a opção que mais se aproxima da imagem que você fez da pessoa. Por exemplo, se você achou que a pessoa que falou é muito interessante você deve assinalar o botão mais próximo da palavra "interessante". Caso contrário, assinale o botão mais próximo da palavra "chato". Note que existem botões intermediários, para situações onde você tenha uma impressão não tão fortemente positiva ou negativa da pessoa.

Ao responder, não fique pensando sobre cada um dos itens. Confie na sua primeira impressão, pois é ela que vale. Também não há respostas certas ou erradas.

Por favor, preencha as informações abaixo solicitadas e pressione o botão

[Prosseguir], para iniciarmos a análise das falas.

RA	<input type="text"/>
Idade	<input type="text"/>
Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
Série	<input type="text"/>
Curso	<input type="text"/>
Escolaridade do seu pai	<input type="text" value="nenhuma até 1a série"/>
Escolaridade do sua mãe	<input type="text" value="nenhuma até 1a série"/>
Profissão de seu pai	<input type="text"/>
Profissão de sua mãe	<input type="text"/>

Falante número 1

1- Qual é a faixa etária dessa pessoa? Assinale a opção referente à faixa escolhida:

- 18-25anos
- 26-35 anos
- 36-45 anos
- 46-55 anos
- 56-65 anos
- 66 ou mais anos

2- De que país é essa pessoa?

3- Na sua opinião, este falante é :

Interessante	O O O O O O O	Chato
Antipático	O O O O O O O	Simpático
Sincero	O O O O O O O	Fingido
Não-confiável	O O O O O O O	Confiável
Competente	O O O O O O O	Incompetente
Frio	O O O O O O O	Caloroso
Dócil	O O O O O O O	Arrogante
Brega	O O O O O O O	Chique
Inteligente	O O O O O O O	Burro
Mal-sucedido	O O O O O O O	Bem-sucedido
Confiável	O O O O O O O	Não confiável
Pobre	O O O O O O O	Rico
Culto	O O O O O O O	Ignorante
Egoísta	O O O O O O O	Generoso
Gentil	O O O O O O O	Grosseiro

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A.S. Não Vai Pegar. **Carta na Escola** ed. 23. Disponível em <<http://www.cartanaescola.com.br/edicoes/23/nao-vai-pegar/>> Visualizado em 12 de Fevereiro de 2008.

AGER, D.E. **Sociolinguistics and Contemporary French**. Great Britain. Cambridge University Press.1990.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. et al; A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no primeiro grau. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 17: p. 67-97.1991.

ALVES, M. M. Efeito Bush, **Jornal O Globo**, 04 julho de 2002

ANDERSON, J. American Hegemony after 11 September: Allies, Rivals and Contradictions. In Brunn, S. D. **11 September and Its Aftermath: The Geopolitics of Terror**. Frank Cass Publisher. p. 35-60. 2004.

BAKER, C. **Attitudes and Language**. Clevedon: Multilingual Matters. 1992.

BOHNER, G.; WANKE, M. **Attitudes and Attitude Change**. New York, N.Y.: Psychology Press Ltd. 2002.

BRASIL: Ministério das Relações Exteriores. Disponível em <<http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/relext/mre/orgreg/mercom/>> Acessado em 17/11/2007

BRUNN, D.S. **11 September and its Aftermath : The Geopolitics of Terror**. Frank Cass Publisher. p 1-15. 2004

BUSNARDO, J. ; EL-DASH, L.G. Brazilian Adolescents Confront English: Reflexions of Status and Solidarity in Attitude Verbalizations. **1st Knowledge and Discourse Conference**, Hong Kong. 1996.

BYRNES, P. Ilustração. Publicado pela primeira vez em **The New York Times**. (Direito de publicação para fim acadêmico cedido pelo autor da obra).

CHAMBERS, J.K., **Sociolinguistic Theory**, 2nd edition Blackwell Publishing 2003

CHOMSKY, N. **11 de Setembro**. Editora Bertrand Brasil. 2005.

_____. **Poder e Terrorismo: Entrevistas e Conferências Pós 11 de Setembro**. Trad. Ribeiro, V. Record, São Paulo. 2003.

_____. **O que o Tio Sam Realmente Quer**. Ed. Universidade de Brasília. Trad: Testa, S e Santarrita, M. 2a Edição, p.84. 1999.

_____. **O Império Americano: Hegemonia ou Sobrevivência**, trad. Lyra R. Rio de Janeiro. Ed. Elsevier. 2004.

COOPER, R.; FISHMAN, J.A. . A study of language attitudes. In FISHMAN, J.A. et al, org. **The spread of English: The Sociology of English as an additional language**. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers. 1977.

EAGLY, A.H.; CHAIKEN, S. **The Psychology of Attitudes**. NY Harcourt. Brace Jovanovich. 1993.

EDWARDS, J.. **Language, Society and Identity**. Oxford: Basil Blackwell. 1985

EI-DASH, L.G. **Reactions of Egyptian Students to Five Language Varieties Encountered in Egypt**. Dissertação de Mestrado. American University in Cairo. Egito.1973.

_____ et al. Brazilian Attitudes Towards English : A Pilot Study. In: **4th International Conference on Language and Social Psychology** – Santa Barbara, CA – USA. 1991.

_____. **Compreensão Auditiva em Língua Estrangeira: Efeito de Visuais e Atitudes**. Tese de doutorado. Universidade de Campinas. 1993.

_____; TUCKER, G.R.. Subjective reactions to various speech styles in Egypt. In **Linguistics: An International Review**. Holanda. 1975

_____; BUSNARDO, J. Perceived In-Group and Out-Group Stereotypes among Brazilian Foreign Language Students. **International Journal of Applied Linguistics**, v.11, n2, p.224-237, 2001a.

_____; BUSNARDO, J. Brazilian Attitudes toward English: Dimensions of Status and Solidarity. **International Journal of Applied Linguistics**, v.11, n.1, p.224-237, 2001b.

_____; DOI, E.T. Attitudes towards varieties of Portuguese in Brazil I: University students from the state of São Paulo. In: AILA 13th World Congress of Applied Linguistics, **Proceedings of the 13th World Congress of Applied Linguistics AILA**. Cingapura. 2002.

ESOPO **As fábulas de Esopo**. Rio de Janeiro, Thex Ed. 2002.

FAZIO, R. H. et al. The Role of Attitude Accessibility in the Attitude-to-Behavior Process. In **The Journal of Consumer Research**, Vol. 16, No. 3. 1989.

FIGUEIREDO, S. E. A. **Atitudes de estudantes brasileiros diante de falantes de alemão, espanhol, francês, inglês e português**. Dissertação de Mestrado – Universidade de Campinas. 2003.

FISHMAN, J.A. English: Neutral tool of ideological protagonist? A 19th century East-Central European Jewish Intellectual views English form Afar.
In: **English World-Wide : A Journal of Varieties of English**, 8. Amsterdam. p.1-10. 1987.

GARDNER, R.C. Language attitudes and language learning. In Ryan, E e Giles H., **Attitudes towards language variation**. p132-147. Edward Arnold. 1982.

_____. **Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**. London: Edward Arnold. 1985.

_____; SMYTHE, P. Second language acquisition: a social psychological approach. **Research Bulletin** No 332. Department of Psychology, University of Western Ontario. 1975.

_____; LAMBERT, W. **Attitudes and Motivation in Second-Language Learning**. Rowley Massachusetts: Newbury House Publishers. 1972.

Garrett, P. et al. **Investigating Language Attitudes. Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance**. Cardiff. University of Wales Press. 2003.

GILES, H. et al. Communication Length as a Behavioral Index of Accent Prejudice. **International Journal of the Sociology of Language**. 1975.

_____; COUPLAND, N. **Language : Contexts and consequences**. Open University Press. 1991.

_____; POWESLAND, P.F. **Speech Style and Social Evaluation**. London: Academic Press. 1975.

GRADDOL, D. **English Next**. British Council. Visualizado em 14/06/2006
Disponível em:
<<http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>>. 2006a.

_____. **Vídeo Conferência** . Realizada na Sede do Conselho Britânico - British Council. São Paulo em 13 de Janeiro de 2006. 2006b.

Helb: **Linha do Tempo sobre a História do Ensino de Línguas no Brasil**. UnB Universidade de Brasília – Departamento de Línguas Estrangeiras. Disponível em <http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php> acessado em 20/11/2007.

HONEY, J. Sociophonology. In COULMAS, F. **The Handbook of Sociolinguistics**. Blackwell Publishing. 2005.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. Oxford University Press. 2007.

LACOSTE, Y. **A Geopolítica do Inglês**. Parábola. São Paulo. 2005.

LAMBERT, W.E. et al. A Social Psychology of Bilingualism. In: **Journal of Social Issues**, v. 23. p. 91-108. 1967.

LAITIN, D.D. **Identity in Formation: The Russian Speaking Populations in the Near Abroad**. Cornell University. EUA. 1998.

LEMONICK, M.D. The Mystery Deepens. **Time Magazine (online)**. Disponível em <<http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,182908-1,00.html>>. Acessado em 05/11/2001.

MACHADO, R. **Linha do Tempo – 1961**. Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=31:ldb-de-1961&catid=35:1961&Itemid=54>. Acessado em 10/12/2007

MELLO, H.A.B. Atitudes Lingüísticas de Adolescentes Americano-Brasileiros de uma Comunidade Bilíngüe no Interior de Goiás. In **Revista Letras**, PUCCAMP, Campinas, v. 22, n. 1/2 p. 85-114, dez. 2003

MOITA LOPES, L.P. Inglês no Mundo Contemporâneo: Ampliando Oportunidades Sociais por meio da Educação. Texto-base de Teaching English as a Second Language (TESOL) Research Foundation (TIRF). São Paulo. 2005.

MONIZ BANDEIRA, L.A. Os EUA e a Política Exterior do Rambo. **Jornal do Brasil**. 08/07/2002.

MOORE, M. **Cara, Cadê o Meu País?** Trad. Carelli, W et al. São Paulo. Francis. 2004.

LEFFA, V.J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

PAIVA, V.L.M.O. (org.) **A Língua Inglesa no Brasil e no Mundo, em Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências**. Pontes. 1996.

USIS United States Information Service. Disponível em:

<http://www.usis.com/> . Visualizado em 10/11/2007.

PALTRIDGE, J.; GILES, H. **Attitudes towards Regional Speakers of French**. Linguistische Berichte. 1984.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. Language in Social Life Series. New York . Longman. 1996

_____, A. **English and the Discourses of Colonialism**. The Politics of Language. New York. Routledge. 1998.

_____, A. **Development, culture and language: ethical concerns in a postcolonial world**. The Fourth International Conference on Language and Development. Disponível em <http://www.languages.ait.ac.th/hanoi_proceedings/pennycook.htm>. Visualizado em 04/01/2006.

Pew Research Center. **Trends 2005**. Washington: Pew Research Center. 2005.

Portal do Mercosul Educacional . Disponível em <<http://www.sic.inep.gov.br/>> Visualizado em 10/11/2007.

RAJAGOPALAN, K. Comunicação pessoal durante o Hornby School Brasil. Evento realizado pelo British Council. Janeiro de 2006.

RICHARDS, J.C. et al **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. Longman. 1993.

RYAN, E.B.; GILES, H. **Attitudes towards Language Variation**. Great Britain. The Chaucer Press. 1982.

SIQUEIRA, S. **O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês**. Disponível em < <http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm> > . Visualizado em 12/11/2007.

de SOUZA, E.C.A. **Reações de Atitude ao Sotaque Suprasegmental**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas. 2001

SPOLSKY, B.; SHOHAMY, E. The Languages of Israel: Policy, Ideology, and Practice. **Bilingual Education and Bilingualism**. V 17. Multilingual Matters Limited. 1999.

THOMPSON-OLIVEIRA, A. de **Atitudes de Alunos de Eletroeletrônica frente a Falantes de Inglês.** Trabalho de conclusão da disciplina Aspectos Sociopsicológicos da Aprendizagem e Aquisição de Línguas. IEL. Universidade de Campinas. 1998.

VIDOTTI, J.; DORNELAS, R. **Helb: História do Ensino de Língua Estrangeira no Brasil.** Disponível em http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=28. Visualizado em 27/12/2007.

WARDHAUGH, R. **An Introduction to Sociolinguistics.** Blackwell Textbook in Linguistics. Blackwell Publishing. USA. Fifth Edition. 2006.