

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

**AS ATITUDES DE ESTUDANTES DE E/LE COM RELAÇÃO
ÀS VARIEDADES DIATÓPICAS DO ESPANHOL**

Autora: María Hortensia Blanco García Murga

Orientadora: Profa. Dra. María Luisa Ortiz Álvarez

Brasília
2007

MARÍA HORTENSIA BLANCO GARCÍA MURGA

**AS ATITUDES DE ESTUDANTES DE E/LE COM RELAÇÃO
ÀS VARIEDADES DIATÓPICAS DO ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. María Luisa Ortiz Álvarez

Brasília

2007

G216

García Murga, María Hortensia Blanco.

As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do Espanhol. / María Hortensia Blanco García Murga. -- Brasília, 2007.

xiv, 107 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: María Luisa Ortiz Álvarez

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2007.

1. Lingüística – ensino. 2. Língua espanhola. 3. Ensino de línguas. 4. Variedade diatópica. 5. Atitude. I. Álvarez, María Luisa Ortiz. II. Título.

CDU 81'1(07)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. María Luisa Ortiz Álvarez

Orientadora

Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Cláudio Vaz Torres

Examinador Externo

Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen

Examinador Interno

Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Examinador Suplente

Universidade de Brasília (UnB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora pela sua paciência e pela motivação para levar adiante esta pesquisa.

Ao professor Cláudio Vaz Torres pela sua generosidade e por ter despertado meu interesse por um tema tão complexo e apaixonante.

Aos professores Hernández Campoy, Ros I García, Dagmar Scheu, Tália Bugel, Leila Matffolk pela sua disponibilidade e pelas sugestões, que contribuíram para esta dissertação.

Agradeço cada aluno participante da pesquisa e àqueles que tão generosamente se ofereceram para as gravações.

Aos que leram esta dissertação e me deram seus valiosos comentários.

A toda a minha família e amigos por terem me apoiado.

Finalmente, agradeço à CAPES pelo financiamento da bolsa concedida.

“Língua cem vezes ilustre a portuguesa. Ilustre por ser a expressão de uma grande epopéia histórica que deixou suas marcas em todo o mundo conhecido, e ainda soube abrir novos caminhos ao esforço humano. Navegação e descobrimento, civilização e conquista: tais as proezas do peito sempre invicto lusitano. Quem de fato ama a língua castelhana tem que amar também a língua portuguesa. Ambas se fertilizam, uma a outra, e mutuamente se acariciam e se afagam.”

Octavio Paz

RESUMO

O objetivo deste trabalho de pesquisa foi a análise e a interpretação das atitudes em relação às variedades diatópicas do Espanhol, bem como os fatores subjacentes. Os sujeitos participantes da pesquisa eram alunos brasileiros universitários de um curso de Letras/Espanhol em uma universidade de Brasília. O trabalho é um Estudo de Caso e a pesquisa se enquadra dentro da linha quanti-qualitativa. Os dados foram obtidos por meio de questionários e de entrevistas. Os resultados mostraram que essas atitudes dos sujeitos-participantes manifestavam uma preferência pelos falantes das duas variedades peninsulares em relação à dimensão avaliativa de *status*, ao passo que a preferência pelo falante da variedade mexicana foi com relação à dimensão avaliativa de solidariedade. Entretanto, observaram-se atitudes pouco favoráveis com relação ao falante da variedade argentina em razão de percepções estereotipadas, bem como perante os falantes da variedade cubana e chilena devido à dificuldade para sua compreensão. Os fatores que intervieram para influenciar essas atitudes são, por conseguinte, tanto de natureza lingüística quanto extralingüística. Os primeiros foram especialmente significativos quando ainda não tinha sido reconhecida a origem regional do falante. Entretanto, quanto aos fatores de caráter extralingüístico, estes tiveram uma ampla presença logo após a identificação dessa origem regional. Tais fatores operaram, portanto, em um contexto de relações intergrupais e afetaram as atitudes manifestadas pelos sujeitos-participantes em relação às comunidades de falantes e, em decorrência disso, também se viram afetadas as variedades diatópicas.

PALAVRAS-CHAVE: Atitudes. Variedade diatópica. Ensino de espanhol como língua estrangeira. Preconceito. Prestígio social.

ABSTRACT

This thesis is a case study which analyzes the attitudes of a group of Brazilian students learning Spanish in a formal setting. The principal objective in the research project is to analyze and interpret the attitudes related to the linguistic varieties of the Spanish. The subjects that participated in the research are all Brazilian college students in the undergraduate course of the Spanish in one of the Brazilian universities. It is a case study in the qualitative research, and the data was obtained through questionnaires and interviews. The results revealed that those attitudes indicated the subjects' preferences for the two varieties of the Peninsular Spanish with regard to the dimension of status, while their preference to the speaker of the Mexican variety showed another dimension that is related to the solidarity. However, it was also observed that the attitudes towards the Argentina's variety were less favorable owing to the perception of the stereotype, as well as to the Cuban or Chilean varieties because of the difficulty of comprehension. The factors that come to influence these attitudes are, consequently, by the linguistic as well as extra-linguistic features. The former, especially, has the significance while the regional origin of the speaker has not revealed to the subjects or recognized by them. Nevertheless, as to the factor of the extra-linguistic characteristics, they were remarkably present in the subjects' attitudes, soon after the origin of the speakers was disclosed. Those factors appeared, therefore, in a context of the inter-group relations and affected the attitudes that were obviously reflected the speakers' communities. At the end of the process, they also affected the linguistic varieties.

KEYWORDS: Attitudes. Diatopic variety. Teaching Spanish as a Foreign Language. Prejudice. Social prestige.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fluxograma 1 – Modelo da Teoria da Ação Racional de Fishbein e Ajzen (1975)	29
Gráfico 1 – Gráfico de correlação dos questionários I e II.....	50
Gráfico 2 – Gráfico de avaliação das médias dos questionários I e II.....	51
Gráfico 3 – Histograma de contagem.....	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados do questionário I.....	41
Tabela 2 – Resultados do questionário II	49
Tabela 3 – Questionário III.....	66
Tabela 4 – Médias dos componentes do questionário III	67
Tabela 5 – Atitudes com relação aos falantes.....	72
Tabela 6 – Atitudes com relação aos falantes das variedades diatópicas do Espanhol	73

ABREVIATURAS

AA – Anotações de aula proferidas de Abril a Junho de 2006 na disciplina de Tópicos Especiais em Psicologia Social.

LE – Língua Estrangeira. Termo que faz referência à língua ensinada em um contexto formal de aprendizagem.

L2 – Segunda língua. Corresponde à língua usada como língua de comunicação. Embora na nossa pesquisa, autores como Dörnyei e Kalaja, usem o termo de L2 para fazer referência tanto à LE quanto à L2.

E/LE – Espanhol como Língua Estrangeira.

SLA – Aquisição de Segunda Língua.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – O ESPANHOL NO BRASIL. Caracterização da pesquisa.....	1
1.1 – Introdução.....	1
1.1.1 – O Espanhol no contexto brasileiro	1
1.1.2 – O problema da “proximidade” entre as duas línguas	2
1.1.3 – Unidade e diversidade	4
1.1.4 – Pesquisa e grupos de trabalho sobre política lingüística do Mercosul	7
1.2 – Justificativa, escolha e importância do tema	9
1.3 – Objetivos e perguntas de pesquisa.....	10
1.3.1 – Objetivos gerais.....	10
1.3.2 – Objetivos específicos.....	10
1.3.3 – Perguntas de pesquisa.....	10
1.4 – Metodologia.....	10
1.4.1 – Tipo de pesquisa.....	10
1.4.2 – Instrumentos	12
1.4.3 – Procedimentos	15
1.5 – Organização do trabalho.....	16
CAPÍTULO II – ATITUDES LINGÜÍSTICAS E FATORES DE INFLUÊNCIA	18
Fundamentação teórica	
2.1 – Áreas de estudo.....	18
2.1.1 – A Lingüística Aplicada e o estudo sobre atitudes lingüísticas	19
2.1.2 – A Psicologia Social e as atitudes.....	21
2.2 – Pesquisa em atitudes.....	22
2.2.1 – Definição e estrutura componencial das atitudes	24
2.2.1.1 – Fontes de formação das atitudes	25
2.2.1.2 – Até que ponto as atitudes predizem o comportamento?.....	26
2.2.1.3 – Modelos teóricos de atitudes-comportamento	28
2.2.1.4 – Mudança de atitude	29
2.2.2 – Fatores que podem influenciar as atitudes lingüísticas	30
2.3.2.1 – Compreensão do discurso e atitudes	31
2.3.2.2 – Relações intergrupais: o conceito de identidade	33

2.3.2.3 – Do modelo sócio-educacional de aquisição ao modelo do <i>Ideal Self Language</i>	35
2.3.2.4 – O processo de estereotipia.....	36
2.3.2.5 – A Vitalidade Etnolingüística Subjetiva.....	37
2.3.2.6 – Do prestígio e não prestígio à atitude de preconceito	38
2.3.2.7 – Outros fatores.....	39

CAPITULO III – DAS ATITUDES LINGÜÍSTICAS ÀS ATITUDES SOCIAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Análise e interpretação dos dados	40
3.1 – Análise das atitudes dos alunos em relação às variedades diatópicas ainda não identificadas e fatores que intervêm na formação dessas avaliações	41
3.1.1 – Apresentação das respostas ao Questionário I	41
3.1.2 – As reações afetivas com relação aos falantes das variedades	42
3.1.3 – Apresentação das respostas às entrevistas.....	42
3.1.3.1 – Breve caracterização do contexto de pesquisa.....	42
3.1.3.2 – Os traços prosódicos e a compreensão do discurso	43
3.1.3.3 – Características da personalidade e atitudes.....	47
3.2 – Análise das atitudes dos alunos em relação às variedades diatópicas já identificadas e fatores subjacentes.....	49
3.2.1 – Apresentação das respostas ao questionário II.....	49
3.2.2 – Reações afetivas em relação ao grupo de falantes	50
3.2.3 – Correlação entre as medidas do questionário I e II.....	50
3.2.4 – Apresentação da resposta às entrevistas.....	53
3.2.4.1 – A estética das variedades e sua influência nas atitudes.....	53
3.2.4.2 – Valorações de correção das variedades e atitudes.....	54
3.2.4.3 – A vitalidade do grupo.....	55
3.2.4.4 – Atitudes e intenção comportamental.....	57
3.2.4.5 – Os estereótipos	59
3.2.4.6 – Atitude de preconceito e intenção comportamental.....	60
3.2.4.7 – Experiências passadas e o meio familiar.....	61
3.2.4.8 – Os Outros: a identidade cultural.....	63
3.3 – Ao final, que é atitude nesta pesquisa?.....	65
3.3.1 – Apresentação das respostas ao questionário III.....	65

3.3.2 – Atitudes com relação ao Espanhol peninsular e ao Espanhol americano.....	70
3.4 – Discussão dos resultados	72
3.4.1 – Atitudes com relação aos falantes das variedades.....	72
3.4.2 – Os fatores que subjazem as atitudes reveladas.....	75
CAPITULO IV – OUTROS CAMINHOS. Considerações finais.....	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	89
ANEXOS.....	93
Anexo A – Questionário I aplicado aos sujeitos participantes da pesquisa	94
Anexo B – Questionário II	96
Anexo C – Questionário III	98
Anexo D – Roteiro da entrevista	100
Anexo E – Transcrição de uma entrevista	101
Anexo F – Termo de consentimento	107

CAPÍTULO I – O ESPANHOL NO BRASIL. PONTO DE DESENCONTRO.

Contextualização da pesquisa

1.1 – Introdução

O objetivo deste trabalho de pesquisa é a análise e a interpretação das atitudes de estudantes de Espanhol como língua estrangeira em relação às variedades diatópicas. Por isso, antes da descrição teórica desse construto, bem como dos fatores envolvidos no processo é necessário fazer referência ao cenário do ensino/aprendizagem do Espanhol no país. No entanto, há que considerar que este cenário caracteriza-se pelo pouco prestígio com o qual contaria não apenas o Espanhol, mas também a própria profissão de docente na área de Letras/Espanhol. A proximidade das línguas leva muitos a acreditarem que não haveria razão para seu estudo e, portanto, carece de prestígio ser professor de algo que ninguém precisa estudar. Porém, esse panorama parece estar mudando em função das medidas de implementação da lei de obrigatoriedade e devido à alta demanda de profissionais para o ensino da língua. Dessa maneira, o Espanhol vai adquirindo mais prestígio à medida que permite acesso a um emprego, e que ações institucionais estão impulsionando o seu ensino no país. Assim, estaríamos assistindo a uma mudança de atitudes no nível social com relação à língua espanhola — identificada erroneamente com determinada variedade diatópica — mas não especificamente com relação a muitas das variedades regionais. Por isso, esta pesquisa pretende mostrar a relevância que o estudo dessas atitudes teria na execução do projeto do ensino obrigatório da língua espanhola. A seguir vamos fazer uma breve introdução sobre a situação do Espanhol no Brasil, a qual exige seu contraste com a situação do Inglês. Vamos também nos referir à “proximidade” entre o Português e o Espanhol e, porque isso se tornou um problema em termos de atitudes e, finalmente veremos o que está sendo feito pelos grupos de trabalho sobre política lingüística do Mercosul educacional em relação à promoção das variedades diatópicas ou regionais do Espanhol.

1.1.1 - O Espanhol no contexto brasileiro

No começo deste trabalho faz-se necessário um breve panorama sobre a situação do Espanhol como língua estrangeira no Brasil e sua relação no nível sociolingüístico, com as outras línguas estrangeiras com as quais divide esse mesmo espaço. A comparação entre essas línguas que disputam o terreno no âmbito do ensino de língua estrangeira (LE) pode oferecer uma visão particular do Espanhol dentro do imaginário brasileiro. O motivo desta exposição é o de desenhar um quadro sobre a valoração desta

língua em contraste com o Inglês, a fim de contextualizar o tema de pesquisa, isto é, as atitudes com relação às variedades diatópicas da língua espanhola.

De acordo com o que vem sendo apontado por vários autores (BUSNARDO & EL-DASH, 2001a), conforme veremos mais à frente, vivemos hoje no Brasil uma situação na qual a presença social do Espanhol não tem o mesmo reconhecimento do Inglês. O Espanhol é considerado apenas uma língua para nos aproximarmos dos nossos vizinhos, estabelecer escassas relações no nível cultural ou no nível educativo (programas de intercâmbio), uma língua necessária para se trabalhar nas empresas de capital espanhol ou a língua considerada por alguns como instrumento de alavanca para o Brasil se tornar líder da América Latina, ensejo que nos últimos tempos pudemos ouvir da boca de vários dos candidatos à presidência do país.

Entretanto, o Inglês é necessário para não ficar fora de nossa sociedade tecnológica e, portanto, as manifestações culturais nessa língua, bem como os profissionais dedicados ao ensino da mesma contam com um prestígio social que é negado ao Espanhol e seus profissionais.

Diante desse cenário haveria “uma espécie de política de línguas não-oficial que estaria afetando o *status* das línguas estrangeiras a serem ensinadas no país. Essas políticas lingüísticas se tornaram politizadas pelos interesses particulares de grupos para terem um ganho político ou econômico” (BROWN, 2000, p. 191). Nesse sentido, Busnardo & El-Dash (2001, p. 58), ao considerarem o aumento do interesse pelo Espanhol em decorrência da criação do Mercosul, destacam que “(...) tem criado um conflito no nível institucional relacionado com a obrigatoriedade da língua espanhola”. Dessa maneira, conforme essas duas pesquisadoras, a luta para estabelecer uma política lingüística de LE mostra a “importância simbólica da escolha de uma língua estrangeira”. Nesse caso, as autoras consideram que a imposição do Inglês¹ representa a opção por determinado tipo de integração internacional, ao passo que a imposição do Espanhol estaria relacionada com um tipo de identidade continental idealizada.

1.1.2 - O problema da “proximidade” entre as duas línguas

O fato de o Português e o Espanhol serem aparentemente línguas próximas levaria às pessoas a questionarem a utilidade do ensino e da aprendizagem dessa língua e a

¹ Essa imposição poderia ser resultado do etnocentrismo imposto desde os países de fala inglesa.

acreditarem que aprender Espanhol é fácil. Assim, deveria acontecer o que Celada (2005, p. 78) descreve como “apropriação espontânea da língua do Outro”.

Essa relação de proximidade tipológica entre as duas línguas tem uma incidência nas atitudes dos aprendizes de Espanhol como língua estrangeira (E/LE). Embora alguns autores, como Moreno Fernández (2005, p. 21), considerem essa proximidade “como fomentadora de atitudes favoráveis dos brasileiros com relação à cultura hispânica”, isso não significa de forma alguma que haja um sentimento de afinidade com a cultura em Espanhol. De fato, pode-se dizer que vivemos uma situação caracterizada pelo desprestígio social com relação à língua e culturas hispânicas e que, portanto, essa proximidade teria contribuído para a formação de uma atitude social pouco favorável, que se reflete na desvalorização da cultura e língua espanholas.

Caberia citar nesta ocasião o que Kulikowski (2005, p. 45) caracteriza como uma situação de dissociação entre “a língua concebida como uma estrutura (...) e os países que se utilizavam dela para sua comunicação, expressão e criação”. A dissociação, entre a língua espanhola e as culturas dessas comunidades:

(...) criava no brasileiro um imaginário que correspondia a uma língua parecida com o Português, uma língua cuja fala e escrita eram a de um “outro” desconhecido ou esporadicamente representado por algumas comunidades, especialmente de origem espanhola, que chegavam aos brasileiros através de imagens fortemente tipificadas e/ou estereotipadas. (KULIKOWSKI, 2005, p. 46)

No entanto, o Espanhol vinculado à Espanha contaria, sim, com certo prestígio, como consta em algumas pesquisas: “(...) uma cultura que antes não interessava devido a que o Espanhol era visto como língua de pouco prestígio social, agora é do interesse de todos, seja por motivos econômicos, ou porque a cultura da Espanha começou a adquirir certo prestígio social” (DAHER & SANT’ANNA, 1998, p. 106). Dessa maneira, ficaria estabelecida uma divisão no seio da língua espanhola que se manifesta nas próprias atitudes.

Diante da situação acima exposta e levando em conta que o tema desta dissertação é a atitude com relação às variedades diatópicas ou regionais do Espanhol, consideramos importante analisar brevemente o que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da língua estrangeira — PCNs (MEC, 1998) — têm a dizer sobre essa questão. Assim, no apartado de pluralidade cultural, falam de “desmitificar compreensões homogeneizadoras de culturas específicas, que envolvem generalizações típicas de aulas de língua estrangeira do tipo (...) os ingleses (...) são assim (...)” (1998, p. 48). A seguir, tratam dos “aspectos sóciopolíticos referentes à aprendizagem de uma LE”, falam do Espanhol, de

sua crescente importância devido ao Mercosul, e de sua inclusão nos currículos escolares. A aprendizagem dessa língua é considerada “um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política (um bloco de nações que podem influenciar a política internacional)” (PCNs, 1998, p. 49), um interesse que contribuiria, segundo eles, para uma relativização da hegemonia do Inglês dentro do ensino.

No final desse apartado sobre a pluralidade cultural é feito um paralelismo entre o papel dos Estados Unidos na economia internacional e a vinculação com a língua inglesa (a demanda pelo Inglês falado nos Estados Unidos), e se mostra que a mesma situação estaria acontecendo entre Espanha e a língua espanhola (a aprendizagem do Espanhol da Espanha). Finalmente, se comenta sucintamente que deve ser “chamada a atenção por meio de trabalhos de pesquisa para os países que usam o espanhol tanto como língua materna e/ou língua oficial nas Américas” e que isto “(...) traz para a sala de aula aspectos de natureza sociopolítica da aprendizagem de uma LE, além de contribuir para uma percepção intercultural da América Latina” (PCNs, 1998, p. 49).

No entanto, todas essas propostas, como se observa, estão bem longe da realidade das nossas salas de aula, pois, na maioria das vezes o ensino da LE é desprovido do contexto sócio-cultural no qual se insere a língua e suas variedades diatópicas. Como resultado dessa situação, nossos estudantes carecem de referências sobre aspectos sócio-culturais dos países que falam o Espanhol. Nesse sentido, considera-se que tal situação tem efeitos nas atitudes dos estudantes com relação aos falantes e variedades do espanhol. Por isso, além da própria abordagem de ensino de LE, construtos como a identidade ou a vitalidade de determinados grupos de falantes, bem como as atitudes manifestadas com relação a estas variedades e grupos deveriam ser levados em conta para a elaboração de propostas de ensino de uma língua construída na própria diversidade.

1.1.3 – Unidade e diversidade

Nesse sentido, é necessário fazer uma “caracterização da unidade e diversidade da língua espanhola” (MORENO, 2000, p. 12) a fim de mostrar como esta língua não é um todo homogêneo, mas uma “multiplicidade de manifestações geoletais e socioletais” (MORENO, 2000, p. 10). Dentro desse cenário, há que se considerar o que são as variedades, mais especificamente as variedades diatópicas, para a continuação fazer uma breve apresentação acerca de qual variedade serviria de modelo para o ensino e aprendizagem do

Espanhol como língua estrangeira (E/LE), apesar de não ser este um objetivo prioritário dentro da nossa pesquisa.

Portanto, aquilo que denominamos de Espanhol seria, de fato, um conceito teórico, uma espécie de denominador comum abstrato que Rona (apud LÓPEZ MORALES, 1989, p. 23) denominava *diasistema*. Esse conceito estruturalista faz referência ao sistema lingüístico base para o desenvolvimento de diversos sistemas em comunidades geográficas diferentes. Portanto, a língua espanhola é considerada como “língua histórica que é constituída pela existência de uma ‘língua comum’ por cima da diversidade geoletal, bem como pela consciência lingüística dos falantes (...)” (GIMENO, M., 1990, p. 27). Esse *diasistema* é composto por um complexo *continuum* de variedades, as quais são realizadas diatópica, diacrônica (dimensão espaço-temporal), diastrática (dimensão social) e diafasicamente (dimensão situacional). Assim, o Espanhol é um “*diasistema* multiletal” (COSERIU, apud GIMENO, 1990, p. 27), uma “complexidade de dialetos geográficos e uma superposição de dialetos sociais”, um complexo dialetal dentro da unidade da língua espanhola (...)” (GIMENO, 1990, p. 59).

Por outro lado, o termo variedade (FISHMAN, apud LÓPEZ MORALES, 1989, p. 43) surgiu da área da Sociolingüística com o objetivo de superar a dicotomia língua/dialeto, termos diferenciados, muitas vezes, a partir de critérios puramente extralingüísticos (ligados ao prestígio, por exemplo). Assim, o termo variedade lingüística, contrariamente ao termo dialeto, não aponta para a presença de um *status* lingüístico determinado, tampouco é associado a um vínculo de subordinação em relação à língua (como era no caso dos dialetos). Fishman (1995, p. 47) destaca a presença de dois tipos de variedades: por um lado estariam as variedades sociais e, por outro, aquelas variedades que representam origens geográficas divergentes, estas seriam as variedades regionais. As variedades lingüísticas são, na verdade, geográficas e sociais (geoletais) ao mesmo tempo, já que o falante tem uma localização geográfica e uma adscrição social específica.

A variedade diatópica² –que é a que nos ocupa no nosso estudo- é a variedade que a língua espanhola apresenta conforme as diferentes regiões. Esta variedade diatópica ou regional é denominada por alguns autores (Hernández Campoy, 2004) como acentual, pois grande parte das diferenças entre as diversas variedades do Espanhol residem no sotaque.

² Termo entendido em seu sentido estritamente etimológico (di(a)- + -tópico) de geográfico, regional, relativo a lugar.

Por outro lado, a variedade pode ser considerada no nível regional (Espanhol na sua variedade murciana ou andaluza) ou local (variedade de Sevilha). Quanto à variedade no nível nacional (variedade mexicana ou argentina), esta faz referência à variedade da capital, a qual se torna como exemplo a ser seguido pelos cidadãos das outras regiões, sendo a variedade adotada pela mídia e instituições governamentais. Esta seria a denominada variedade padrão, o modelo de língua próprio de falantes cultos e que teria um papel de coesão nessa comunidade de fala em questão. Este mesmo fenômeno é observado no nível regional, as variedades andaluzas, por exemplo, são representadas pelos usos lingüísticos de uma das cidades mais influentes dessa região que é a de Sevilha (capital da região andaluza) e, por isso, o *seseo* seria próprio da variedade padrão dessa região enquanto na região castelhana acontece o caso contrário.

Do anterior deduz-se que na comunidade lingüística do Espanhol existem várias variedades padrão (a variedade padrão do Chile não é a mesma da Venezuela, por exemplo), junto às normas correspondentes. Portanto, na área de Sociolingüística Hispânica, considera-se o Espanhol como língua de *estandarización*³ monocêntrica (MORENO F., 2000, p. 77); isto significa que há uma aceitação por parte da comunidade hispanofalante das mesmas normas e regras, há uma norma acadêmica única que é a norma das diversas academias da língua espanhola. Por outro lado, esta *estandarización* é baseada no modelo lingüístico do próprio país. Portanto, a norma culta do Espanhol é de natureza múltipla e, por isso, o autor citado anteriormente afirma que essa *estandarización* monocêntrica está construída sobre uma realidade multi-normativa (norma culta policêntrica). Isso significaria que nenhuma das comunidades de fala que integra essa comunidade lingüística poderia considerar os respectivos falantes prestigiosos como um referente lingüístico para o resto das comunidades.

No entanto, dentro do cenário de E/LE a realidade é outra, pois observa-se que falantes de uma variedade específica (norma culta castelhana) tornaram-se referentes a serem seguidos no âmbito de ensino e aprendizagem do Espanhol. Sendo essa variedade a adotada em muitas das ocasiões como modelo. Nesse sentido, segundo Moreno F. (2000, p. 76-77) na área de ensino de Espanhol a questão principal e indiscutível seria partir dos usos lingüísticos que formam a norma culta de uma variedade lingüística específica, isto é, os usos dos falantes instruídos e prestigiosos de determinada comunidade de fala. Depois haveria três rumos

³ Stewart (apud FISHMAN, 1995, p. 50) define a *estandarización* como a codificação e aceitação, dentro de uma comunidade lingüística, de um conjunto de normas ou hábitos que definem o uso correto.

diferentes no momento de ser adotada uma variedade: o primeiro é o que privilegia o modelo de um lugar, neste caso seria a variedade peninsular, e mais especificamente a castelhana. Um segundo corresponderia ao modelo dos usos pan-hispânicos (Espanhol geral), um paradigma idealizado cuja gramática e fonética seriam pouco marcados regionalmente; e uma terceira via seria a escolha de um modelo do Espanhol de cada zona, por exemplo, o ensino de Espanhol rio-platense nas áreas do Brasil mais próximas da Argentina.

Diante deste panorama, observa-se que um dos desafios para os professores de Espanhol é como enfrentar a tarefa de ensinar uma língua que é unitária e ao mesmo tempo plural. Um só Espanhol com múltiplas variedades: por um lado, as variedades do Espanhol americano e, por outro, as variedades regionais peninsulares ou variedades do Espanhol peninsular.

1.1.4 - Pesquisa e grupos de trabalho sobre Políticas Lingüísticas do Mercosul

A criação do Mercosul é um dos fatores que levou à implementação da oferta obrigatória do Espanhol na rede pública de ensino. Por isso, o foco de interesse neste apartado centra-se nas ações em prol da difusão da língua espanhola e das suas variedades realizadas dentro dos grupos de trabalho sobre políticas lingüísticas dos países do Mercosul⁴ que estariam contribuindo para a construção de um cenário de integração regional não circunscrito apenas em nível econômico.

Na primeira reunião do *Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas del Mercosur Educativo- Montevideo*, realizadas entre os dias 18 e 19 de agosto de 1997, foi feito um diagnóstico da situação do ensino de língua nos países integrantes do bloco, reconhecendo que não estavam sendo elaboradas políticas lingüísticas explícitas. E devido ao processo de integração regional, recomendaram discutir propostas que considerassem as variedades da região. Uma das recomendações foi a elaboração de provas específicas de conhecimento da língua na própria região. Por isso, na segunda reunião, em Buenos Aires, que aconteceu entre os dias 15 e 16 de março de 2000, surgiu a questão que trata dos diplomas de proficiência. Assim, na Ata fala-se da “promoção das variedades americanas do Espanhol e do Português como um caminho indispensável para a integração regional e o conhecimento mútuo entre seus povos”. Nesse sentido, e para se completar tais dados, cabe lembrar que um dos avanços em matéria de superação dessa dicotomia Espanha/América foi a proposta de criação do

⁴ As seguintes informações têm como base o artigo de Gabbiani: “*Las lenguas extranjeras en el MERCOSUR: el lugar de la formación docente*”. II Seminario Interamericano sobre la Gestión de Lenguas (2004).

Sistema de Certificación Internacional de Dominio del Español como Lengua Extranjera (SICE), acordado durante reunião em Salamanca convocada pelo Instituto Cervantes em outubro de 2005 entre Reitores de universidades, representantes de instituições públicas e privadas de 20 países hispanofalantes. Nesse certificado, que será reconhecido em todos esses países, é contemplado o respeito às variedades lingüísticas.

Outros projetos em prática, como a prova de proficiência *Certificado de Español: Lengua y Uso* (CELU)⁵, convênios de intercâmbio acadêmico com os países vizinhos e a criação de programas de estudos hispânicos nas universidades, colaboram para incorporar dentro do ensino de Espanhol a especificidade regional, fundamentalmente no âmbito lingüístico e cultural.

Por outro lado, considera-se que os países integrantes do Mercosul têm um grande interesse em que o Espanhol se desenvolva no Brasil, já que muitas vezes, é a língua que impede uma maior aproximação nos campos econômico, tecnológico ou no próprio âmbito institucional.

Por último, Canclini (2002, p. 14.) destaca um fenômeno que denomina de *neohispanoamericanización* da América Latina, cuja característica é a “apropriação de editoras, linhas aéreas, bancos e telecomunicações por parte de empresas espanholas na Argentina (...). No Brasil, os espanhóis ocuparam o segundo lugar no ano de 1999 com 28 % dos investimentos estrangeiros”. O autor fala do lado positivo disso, pois mostra uma diversificação dos intercâmbios com a Espanha e a Europa como um todo para corrigir segundo ele, “a tendência de ficarmos subordinados apenas aos capitais norte-americanos”. Porém, matiza que no caso da Espanha e da Europa “as condições assimétricas limitam a participação de artistas e meios de comunicação latino-americanos”. Como exemplo do relacionamento assimétrico assim como fato revelador dos interesses econômicos em jogo, cabe destacar medidas como a do acordo de perdão de parte da dívida externa, a qual será convertida em verbas educacionais, nesse caso com especial ênfase na formação e capacitação de professores de Espanhol, assinada entre os governos da Espanha e do Brasil.

Diante dessas circunstâncias, Bugel faz um chamado de alerta para que a situação não chegue ao ponto que a pesquisadora descreve nos seguintes termos: “(...) o interesse pelo Espanhol, como fator de integração regional, pode acabar sendo substituído por

⁵ A primeira edição do CELU foi realizada em 2004, quando foi criado um consórcio integrado pelas Universidades Nacionais de Buenos Aires, Córdoba e Litoral, encarregado de elaborar as provas.

uma necessidade “criada” a partir do aumento dos investimentos espanhóis no Brasil” (BUGEL, 2003, p. 2).

1.2 - Justificativa, escolha e importância do tema

Trabalhos de pesquisa anteriores (BUGEL, 1998; BARRIOS, 2002) verificaram a existência de um ensino de Espanhol que não corresponde a nenhuma das variedades existentes, e em decorrência disso chegaram a propor o ensino de variedades americanas, em coerência com o contexto geográfico e cultural que nos rodeia.

No entanto, a discussão sobre a variedade regional a ser usada no ensino deve vir acompanhada pelo estudo das atitudes dos protagonistas do processo e, conseqüentemente, este deveria ser ampliado ao âmbito da língua em si. Deste modo, uma política de planejamento lingüístico do ensino do Espanhol como língua estrangeira deveria estar “informada pelos *insights* da pesquisa em atitudes e mudança das mesmas” (LEWIS, apud BAKER, 1992, p. 9).

A implementação do projeto de ensino obrigatório do Espanhol nas escolas do nosso país com mais ou menos sucesso passa por uma análise das atitudes que nossos estudantes e professores mantêm com relação às variedades diatópicas do Espanhol e seus falantes. O estudo dessas atitudes pode revelar tanto um excesso de prestígio atribuído a certos grupos e variedades quanto várias atitudes preconceituosas com relação às diversas comunidades de fala⁶ que fazem parte da comunidade lingüística⁷ do Espanhol. Por isso, na atual conjuntura seria justificável a elaboração de uma pesquisa que tivesse como ponto de partida a identificação de tais atitudes lingüísticas.

Portanto, o tema desta pesquisa são as atitudes lingüísticas de alunos brasileiros estudantes de E/LE com relação ao ensino das variedades diatópicas do Espanhol.

⁶ Segundo Moreno F. (1998, p. 19-20), comunidade de fala é formada por um conjunto de falantes que compartilham não apenas uma língua, mas também um conjunto de normas e valores de caráter sociolingüístico; as mesmas atitudes lingüísticas, as mesmas regras de uso e os mesmos padrões sociolingüísticos. Para Hymes, a comunidade de fala é o conjunto de falantes que compartilham as mesmas regras de fala e as mesmas interpretações do uso lingüístico (1972, p. 20).

⁷ Conforme Moreno F. (1998, p. 19), a comunidade lingüística é o conjunto de falantes de uma língua em um momento e em um território determinados. Quanto à comunidade idiomática, ela é o conjunto de falantes de uma língua histórica. Assim, aqueles que utilizam, utilizaram ou irão utilizar o Espanhol em qualquer uma de suas variedades geográficas, sociais ou estilísticas formam essa comunidade idiomática.

1.3 – Objetivos e perguntas de pesquisa

1.3.1 – Objetivos gerais

Pretende-se saber quais são as atitudes dos sujeitos da pesquisa com relação às variedades diatópicas do Espanhol. Uma vez identificadas, o foco da pesquisa são os fatores que podem estar por trás dessas avaliações, e se os mesmos podem exercer alguma influência na sua formação. Dessa maneira, isto nos permitiria uma melhor interpretação e explicação do fenômeno estudado.

1.3.2 - Objetivos específicos

— Identificar as atitudes lingüísticas dos sujeitos participantes da pesquisa com relação às variedades diatópicas da língua espanhola.

— Identificar os fatores que podem influenciar essas respostas avaliativas com relação às variedades diatópicas.

1.3.3 – Perguntas de pesquisa

Desta forma, as perguntas que nortearam o estudo são:

— Como as atitudes do aprendiz de E/LE em relação às variedades diatópicas do Espanhol são reveladas na situação de pesquisa?

— Quais os fatores que podem influenciar as atitudes reveladas e qual o impacto dos mesmos sobre estas?

1.4 - Metodologia

1.4.1 - Tipo de pesquisa

Foi realizada uma pesquisa quanti-qualitativa de caráter exploratório a fim de que se identifiquem e analisem as atitudes em relação às variedades do Espanhol. Na sua primeira fase exigia uma análise estatística para mensurar as atitudes (seu componente afetivo) em escala. Porém, devido às limitações que apresentava a pesquisa quantitativa para a interpretação dos dados obtidos nos questionários, foi feita paralelamente uma pesquisa de natureza qualitativa. A adoção desta última é a apropriada não apenas para se descrever aquilo que é revelado pelas atitudes, mas para compreender os fatores que podem influenciar tais. Desta maneira, o método de pesquisa é tanto qualitativo quanto quantitativo, e a pesquisa realizada é de corte transversal.

A escolha de um paradigma de pesquisa qualitativo para a interpretação de uma parte dos dados produzidos tem a ver com os pressupostos nos quais esse paradigma se

assenta. Assim sendo, esse paradigma tem sua origem em uma concepção subjetivista ou fenomenológica de conhecimento, a qual preconiza que ao se adentrar no universo conceitual dos participantes da pesquisa pode-se entender como e que tipo de sentido é dado por eles aos acontecimentos e interações sociais, às suas experiências cotidianas e aos significados atribuídos a elas. A interpretação é a maneira de se chegar a uma compreensão desses significados. A realidade é constituída, portanto, a partir do sentido dado a essas experiências, e por isso Berger e Luckmann (1985) a descrevem como “socialmente construída”. Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa qualitativa leva em conta a perspectiva do sujeito pesquisado, e não a perspectiva do pesquisador. Destaca-se que, nesse sentido, na elaboração dos nossos questionários há uma série de categorias pré-estabelecidas pelo pesquisador, com as quais se partiria da perspectiva e pressupostos do próprio pesquisador e não daqueles estabelecidos mediante consenso junto aos participantes da pesquisa. Todavia, nas entrevistas pode-se observar que pelo seu caráter semi-aberto favorecer-se-ia uma interação pesquisador-participante, de forma que o participante também interpreta o evento do seu ponto de vista. Portanto, um dos objetivos é compreender como esses sujeitos-participantes dão um sentido a determinado fenômeno, o que isso significa para esses participantes, em que acreditam e como se sentem.

Por outro lado, a pesquisa de um fenômeno tão amplo e complexo como as atitudes, sua descrição e compreensão dentro de um contexto como é uma sala de aula de E/LE muito específica, integrada por uma amostra pequena de estudantes de um curso de Letras, determinaram a realização de um estudo de caso com enfoque quanti-qualitativo. A opção por esse tipo de pesquisa deve-se em parte às dificuldades que apresentava o estudo do construto de atitudes, bem como à falta de tempo — fator este que inviabilizou que a pesquisa fosse realizada em um número maior de salas de aula e com outros professores.

Cohen e Manion (1985) descrevem o estudo de caso nos seguintes termos: o pesquisador observa as características de uma única entidade — uma sala de aula, uma pessoa, uma escola ou comunidade — a fim de “provar com profundidade e analisar a intensidade de um fenômeno multifacetado, que constitui o ciclo de vida da unidade com uma visão para estabelecer generalizações sobre uma ampla população à qual pertence essa unidade” (COHEN & MANION, 1985, p. 181). Para muitos, tais características colocam em dúvida a validade desse tipo de pesquisa. A solução para isso foi estabelecer a triangulação dos dados, assim os resultados obtidos mediante a utilização de diferentes instrumentos, como a entrevista e os questionários contribui para a validade da pesquisa, evitando dessa maneira a subjetividade. Cabe ainda ressaltar que os resultados obtidos por meio dos questionários —

que visariam à identificação das atitudes em relação aos falantes de diversas variedades do Espanhol — fazem referência ao grupo, ao passo que na entrevista a atenção foi dada a quatro pessoas.

Quanto à generalização, destacamos que não podemos generalizar os resultados para além desse contexto, pois sendo o nosso foco de interesse apenas um único caso, é na sua idiossincrasia e complexidade que temos de nos centrar e, portanto, não haveria um especial interesse em sua generalização.

O contexto de pesquisa é uma instituição de nível superior do DF, no curso de Letras/Espanhol. Com relação à origem regional dos professores que ministram aulas nesse curso de Letras, três deles são espanhóis, três hispano-americanos (porto-riquenha, peruana e cubana) e dois brasileiros. No momento que foi realizada esta pesquisa, o professor — a própria pesquisadora — desse grupo de participantes era de nacionalidade espanhola. Por outro lado, cabe destacar a existência de quatro disciplinas cujo foco é a formação e evolução da língua, as civilizações hispânicas e da América Latina, e os aspectos culturais correspondentes. Outras seis disciplinas estudam a literatura hispano-americana e a espanhola.

Quanto aos participantes, estes são professores pré-serviço de ambos os sexos. Formandos em Letras, no seu terceiro semestre de faculdade. Quase todos estudam e trabalham para custear a faculdade. Alguns trabalham dando aula de Espanhol em cursos de idiomas. O contato com as diversas manifestações culturais, incluída a língua, é dentro do contexto de sala de aula, porém um pequeno grupo assiste aulas de Espanhol em instituições privadas e centros de línguas.

Trata-se de uma amostra representativa, integrada por 22 pessoas com idades entre 18 e 35 anos. Dos participantes da pesquisa, 22 responderam ao primeiro e segundo questionários e 21 ao terceiro questionário. Entretanto, para a entrevista foram escolhidos quatro sujeitos participantes, sendo que um dos requisitos era que deveriam estar ligados ao ensino do Espanhol naquele momento ou que tivessem como objetivo dedicar-se ao ensino dessa língua, pois há de se lembrar que nem todos os estudantes fazem o curso para depois se dedicarem à docência.

1.4.2 – Instrumentos

A resposta às questões levantadas anteriormente foi dada a partir da elaboração e aplicação de dois questionários, os quais com base em uma gravação que servia para estímulo, permitiram a identificação e análise das atitudes lingüísticas (nesse caso, do componente afetivo) manifestadas pelos participantes da pesquisa com relação às seis

variedades diatópicas. O terceiro questionário tinha como função eliciar o componente cognitivo, bem como as variáveis da intenção comportamental e da norma subjetiva. Posteriormente, foi realizada a gravação das entrevistas, instrumento que nos permitiu saber do componente cognitivo das atitudes e identificar alguns dos fatores envolvidos na sua formação. Lembramos que do ponto de vista prático é difícil medir com um mesmo instrumento os componentes das atitudes e, além disso, dependendo do objeto aparecerá um ou outro deles.

Por outro lado, é necessário fazer um breve histórico das técnicas utilizadas na pesquisa de atitudes dentro da Sociolinguística, a fim de justificarmos a escolha da fita-estímulo. Desde a década de 1960 as pesquisas fizeram uso principalmente de três técnicas para a medição desse construto. A primeira é a Análise do Conteúdo, uma fonte de informação sobre o *status* relativo à importância das variedades linguísticas. A segunda técnica é a direta, em que se pergunta às pessoas quais as suas atitudes em relação a vários comportamentos linguísticos. Aqui as atitudes linguísticas podem ser medidas diretamente, por meio de questionários e entrevistas. Em algumas pesquisas que utilizaram essa técnica pôde-se trazer à tona o componente cognitivo das atitudes, porém um dos problemas apresentados é o das respostas socialmente desejáveis. Além disso, uma das desvantagens do uso de medidas diretas seria que cada questão formulada pode ser interpretada de muitas maneiras diferentes, pois não haveria um contexto comunicativo por trás delas (BIERBACH, apud SOLÍS OBIOLS, 2002, p. 2). Para evitar as respostas socialmente desejáveis começaram a utilizar técnicas de medida indireta das atitudes. Assim, surgiu a terceira técnica, Matched-Guise (doravante MG), ou técnica dos pares ocultos (LAMBERT, apud LOPEZ MORALES, 1989, p. 207). Sua origem encontra-se na aplicação da técnica de diferenciação semântica. A técnica é baseada no pressuposto de que quando o propósito do instrumento não é aparente, os respondentes vão distorcer muito menos as suas respostas a questões atitudinais. Assim, o ouvinte não sabendo qual seria o objeto de interesse avaliaria ao falante em vez da língua. Apesar disso, não houve evidência alguma de que essas medidas indiretas pudessem produzir medidas mais válidas da verdadeira atitude das pessoas que as geradas pela abordagem direta.

No entanto, nesta pesquisa, em vez de se usar a técnica de MG, na qual apenas uma voz produz textos diferentes, foi utilizada a fita-estímulo — baseada na MG —, já que, no caso dessa técnica de MG a imitação de outras variedades diatópicas requer um altíssimo poder de imitação, quase impossível de atingir. Com relação aos fragmentos de fala gravados,

eles são (relativamente) espontâneos e não fragmentos de texto fixos lidos⁸, porque os primeiros contêm uma ampla variedade de “dicas” relacionadas à variedade regional, ao passo que os fragmentos de texto lidos por falantes de diversas variedades não têm essa variação tão marcada, especialmente com relação aos aspectos prosódicos, pois a prosódia da fala lida, é mais padronizada que a da fala espontânea. Além disso, segundo El-Dash (apud FASOLD, 1996, p. 238), no caso do fragmento lido poderia ser julgada a qualidade desse falante como leitor.

Essa fita-estímulo consistia em uma gravação de seis vozes diferentes: três de mulheres e três de homens. Todos hispanofalantes, sendo quatro deles de Hispano-América e dois de Espanha. A idade das pessoas gravadas variava entre 20 e 50 anos. As seis amostras de língua estavam constituídas por variedades⁹ do Espanhol peninsular — a variedade de Madri e a de Sevilha — e do espanhol americano: variedade cubana, mexicana, chilena e argentina. A origem dos falantes das amostras era da capital de seus respectivos países, e o tempo de estadia dos falantes no Brasil era superior a 5 anos — com exceção da falante chilena, que residia em Brasília devido a um intercâmbio acadêmico.

O tema versava sobre a aprendizagem do Português e suas dificuldades, contatos e melhora dessa língua. Esse tema foi único para todos os falantes gravados, que dispuseram de entre um minuto e meio e dois minutos para falar. Destacar que o assunto não podia ser controvertido, para não influenciar a avaliação do ouvinte. A gravação foi feita no laboratório da própria universidade. O equipamento instalado no laboratório de línguas digital era o sistema digital de áudio Sanako-Tandberg Educational Lab 100 com 40 cabines, dotado de programa computacional “SANAKO Lab 100” (LSW 100) com unidade de armazenamento de mídia (MSU032) de taxa de amostragem de 32 kHz e de fones de ouvido modelo (TLH082) com as seguintes características: resposta de frequência: 20 Hz – 15 kHz; ± 3 dB; distorção: $< 1\%$, 1 kHz, 0 dBV; relação sinal-ruído: > 70 dBA, 1 kHz, 0 dBV; impedância de saída: 200 ohm; nível nominal: 30 mV, - 10 dBV. A gravação foi realizada com microfone com as seguintes características: nível nominal 30 mV; impedância 2,2 kohm

⁸ Os textos lidos têm como desvantagem o tédio, que levaria a uma falta de interesse (EL-DASH, L., apud FASOLD, 1996, p. 246).

⁹ F. Moreno (1998, p. 86) considera as variedades como padrões lingüísticos associados a fatores externos, quer sejam contextos situacionais, grupos sociais ou áreas geográficas. Por outro lado, a variável lingüística (CERDEGREN, apud LÓPEZ M., 1989, p. 84-85), seria um conjunto de equivalência de realizações de um mesmo elemento no nível fonológico (/s/), suas realizações de superfície — nível fonético — são variantes dela.

(+ 6 V) e programa de gravação “Lab 100 master recorder (CRE 100 / CRU 100)”. A seguir serão expostas as diferentes fases de que é composta a coleta de registros.

1.4.3 – Procedimentos

Na primeira fase da pesquisa foram aplicados dois questionários, e os dados produzidos foram analisados quantitativamente. O objetivo era eliciar as reações afetivas a partir de amostras de língua de falantes nativos de diversas variedades diatópicas do Espanhol. O componente afetivo das atitudes foi medido por meio do Método de Soma de Avaliações de Likert (1932), escala que avalia o quanto as pessoas concordam ou não com itens favoráveis ou desfavoráveis sobre um objeto. Os sujeitos participantes da pesquisa ouviram essa gravação dentro do laboratório de línguas da universidade.

A fita-estímulo foi colocada duas vezes: a primeira vez sem se falar a origem da variedade regional, já na segunda vez esta informação poderia ser passada. Dessa forma, pretendia-se estabelecer uma forma de controle da variável e encontrar uma correlação entre as medidas de atitude no momento inicial, quando o participante da pesquisa ainda não sabia da origem do falante, e as medidas que surgem na hora de fornecer a informação sobre a procedência regional deste, para verificar se existia uma correlação alta ou baixa entre as duas.

Depois de os participantes da pesquisa terem escutado a gravação, procedeu-se a avaliação do falante da variedade diatópica segundo esta escala de diferencial semântico bipolar de Likert (1932). Para isso aplicou-se um questionário, no qual se encontrava uma lista de classificação segundo a dimensão agradável/não-gradável. A escala era de 1 a 5, sendo 5 para a variedade muito agradável e 1 para muito pouco agradável.

No segundo momento da fase inicial da pesquisa, logo após de medir o componente afetivo, aplicou-se o terceiro questionário, elaborado com base na Teoria da Ação Racional¹⁰ (AJZEN, I. & FISHBEIN, M. 1975). Esse questionário foi utilizado para medir o componente cognitivo das atitudes e as variáveis da norma subjetiva e da intenção comportamental. Todos eles foram medidos a partir de questões relacionadas à dimensão avaliativa de *status* em relação ao Espanhol peninsular e ao americano. As questões formuladas foram pontuadas na escala de 1 a 5, sendo 5 para aquelas com as quais os

¹⁰ Existem diferentes modelos teóricos para explicar a composição das atitudes — bem como para a predição do comportamento —. Por isso optamos por esse modelo, já que ele consegue integrar tanto as variáveis que influenciam o comportamento, quanto os componentes das atitudes, oferecendo, dessa maneira, melhores possibilidades para captar esse construto.

participantes concordavam totalmente ou consideravam muito positivo e 1 para as questões com as quais não concordavam.

Por meio desse questionário buscava-se saber também da necessidade que haveria dessas anteriores variáveis e do componente cognitivo para captar as atitudes, ou se pelo contrário, seria suficiente apenas com o componente afetivo medido nos dois primeiros questionários. A fim de respondermos a essa questão, foram comparados os resultados das médias do componente afetivo com os resultados das médias das médias obtidas no componente cognitivo e nas duas variáveis já citadas. A seguir foi realizado um histograma de contagem para mostrar como a tendência de marcação dos pontos se reflete nos gráficos.

Na segunda fase da nossa pesquisa foi feita a entrevista semi-estruturada. Dessa forma, os dados produzidos foram analisados qualitativamente, à luz dos fundamentos teóricos do segundo capítulo. Essa análise pode mostrar as compreensões subjetivas dos participantes sobre os fenômenos que estavam sendo pesquisados. As entrevistas forneceram dados que serviram para iluminar os resultados dos questionários aplicados na fase anterior da pesquisa. Assim, pudemos obter informações não apenas sobre a experiência pessoal do aluno em relação à língua, mas também sobre suas intenções comportamentais, ou sobre as crenças que subjazem às atitudes. Portanto, a função desse instrumento foi tentar esclarecer por que os participantes avaliaram como agradável determinada variedade, ou determinado falante de uma variedade em particular, e o que o termo “agradável” significava para cada um deles.

A entrevista foi dividida em dois blocos temáticos: o primeiro com a história de vida e experiências pessoais dos sujeitos participantes, e o segundo tratava da valoração da língua, suas variedades e seus falantes. Esse instrumento estaria contribuindo para a contextualização das atitudes.

Durante a entrevista seguiu-se um roteiro que serviu como guia, mas sem rigidez, pois queríamos que o informante se sentisse à vontade para se expressar com relação a essas questões.

1.5 - Organização do trabalho

No Capítulo 2 da nossa pesquisa começamos fazendo um breve percurso do estudo das atitudes dentro da nossa área de Lingüística Aplicada, bem como um adiantamento sobre a pesquisa desse construto na Psicologia Social. Mais adiante será feita uma relação dos trabalhos publicados no país sobre atitudes no contexto de aquisição de segunda língua. Na

fundamentação teórica será apresentada uma exposição do histórico da pesquisa em atitudes na área da Psicologia Social e, posteriormente, a partir dessa disciplina será feita a definição, a descrição da estrutura componencial das atitudes, assim como seu papel como preditora do comportamento. Esse último ponto abre espaço para a apresentação dos modelos teóricos, um dos quais serviu como base para a elaboração dos questionários. Uma vez finalizado o estudo sobre o construto das atitudes vamos-nos adentrar nos fenômenos que contribuem para a interpretação dos fatores que subjazem às atitudes. No Capítulo 3 temos a fase da análise e interpretação dos dados, à luz das teorias descritas anteriormente. Por último, nas considerações finais, serão feitas algumas observações acerca dos limites da pesquisa, assim como sobre novas linhas de pesquisa para possíveis trabalhos posteriores.

CAPÍTULO II – ATITUDES E FATORES DE INFLUÊNCIA

Fundamentação teórica

2.1 – Áreas de estudo

O estudo das atitudes lingüísticas tem uma extensa tradição de pesquisa enraizada em diferentes disciplinas. A Sociologia da Linguagem, a Psicologia Social da Linguagem, a Sociolingüística, a Antropologia Lingüística, a Análise do Discurso, entre outras, têm trazido suas contribuições para o estudo desse construto.

Entretanto, na compreensão de uma questão tão complexa como é a atitude recorreu-se a várias disciplinas teóricas que nos obrigaram, conforme Moita Lopes (1998, p. 115), a fazer “uma integração de idéias de campos variados”. Portanto, nesta pesquisa sobre atitudes com relação às variedades diatópicas do Espanhol faz-se necessária a busca de subsídios teóricos de outras disciplinas. A primeira será a Psicologia Social, que nos fornece as bases para uma definição clara e uma explicação acerca da composição e das medidas do construto. Em segundo lugar, a identificação dos fatores que influenciam as atitudes reveladas exige a presença de uma abordagem baseada nas relações intergrupais, já que o contexto de aquisição de língua estrangeira envolve a relação entre grupos lingüísticos diferentes. Em terceiro lugar estão as teorias de base fonética, que consideram os traços fonético-segmentais e prosódicos característicos dessas variedades.

Assim, os conceitos norteadores da pesquisa procedem da teoria da Psicologia Social, da Sociolingüística e da própria Lingüística, proporcionando um marco teórico adequado para explicar as atitudes com relação a outras variedades regionais, assim como perante seus falantes.

Portanto, fala-se de uma pesquisa de natureza interdisciplinar, que é, conforme Moita Lopes (1996), uma das características de trabalhos feitos dentro da área de Lingüística Aplicada. O autor, diante de um problema surgido durante o uso da linguagem em nossas práticas sociais, argumenta sobre a necessidade de procurarmos “subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, (...)” (1998, p. 114). Porém, caracterizar a pesquisa como interdisciplinar pode ser questionável, pois pode-se perguntar se na verdade não estamos diante de uma mera “importação dos *insights* de outras disciplinas”, tal como Evensen (1998, p. 94) apontou. Nesse sentido, lembremos que diversos autores, como Celani (1998), declararam que a colaboração entre as diferentes disciplinas no estudo de um objeto deve ser em uma situação de integração.

Se obviarmos a discussão acerca da natureza interdisciplinar desta pesquisa, a complexidade do problema das atitudes com relação às variedades diatópicas de uma língua e seus falantes determina a necessidade de uma colaboração de várias disciplinas no nível interdisciplinar.

2.1.1 - A Lingüística Aplicada e o estudo sobre atitudes lingüísticas

Segundo Garret (2001, p. 630), a pesquisa de atitudes lingüísticas em comunidades sociolingüísticas pode revelar “a dinâmica interacional e as forças relacionais funcionando no seu interior. Isto inclui preconceitos a favor ou em contra de outras variedades sociais ou regionais, sentimentos filiativos com relação à fala do outro grupo ou a do próprio grupo e estereótipos do estilo da fala”. Outros autores, sociolingüistas como Agueyisi e Fishman (1970), mencionam a importância dos estudos sobre atitudes no campo da Sociolingüística para conhecer assuntos como a escolha de uma língua em sociedades multilingües, o planejamento lingüístico ou o ensino de línguas.

Portanto, é evidente a importância da inclusão desse construto no âmbito da Aquisição de Segunda Língua (SLA), no qual o estudo das atitudes lingüísticas remonta a situações de contato de línguas. Esses estudos têm se baseado fundamentalmente na relação desse construto com o sucesso na aprendizagem de uma segunda língua. Dessa forma, diversos autores têm elaborado diferentes hipóteses sobre as relações das atitudes, da motivação e das orientações com o sucesso. Por exemplo, Gardner (apud MASGORET, A., 2003, p. 170) propôs que as variáveis de atitude favorecem a motivação para aprender outra língua e que a motivação por sua vez, promove o sucesso na aprendizagem. Todavia, Oller e Au (apud MASGORET, A., 2003, p. 175) consideram que as relações entre atitudes, motivação e orientações e as medidas de sucesso são inconsistentes, podendo ser influenciadas pela idade dos estudantes, o meio, etc. Dörnyei, Ellis, Oxford (apud MASGORET, A., 2003, p. 175) fazem observações similares. Masgoret e Gardner (2003) falam da influência do meio sócio-cultural nas correlações das medidas de atitude, de motivação e de orientação com índices de sucesso. Por sua parte, Oxford e Shearin (apud MASGORET, A., 2003, p. 178) sugerem que a influência das atitudes e a motivação na aquisição de uma segunda língua podem depender da questão de se os estudantes estão aprendendo uma segunda língua (L2) ou uma língua estrangeira (LE).

Como se pode observar, a pesquisa mais usada no estudo desse construto é a correlacional, já que são utilizados diversos procedimentos para descrever a natureza das relações entre as variáveis, com a tentativa de mostrar a relação entre esse construto e o

sucesso na aprendizagem de uma segunda língua. Um exemplo desse tipo de pesquisa é o modelo sócio-educacional de Gardner (1985), o qual foi submetido a várias revisões centradas nas dificuldades teóricas da definição e conceitualização da motivação, assim como na sua distinção de conceitos como a orientação, as atitudes e o afeto. No entanto, conforme Cantos Gómez (1998), as contribuições de Gardner e Lambert em relação à motivação e atitudes são de grande relevância para a Lingüística Aplicada, apesar de algumas vezes seus postulados terem sido interpretados “de forma extremamente literal e/ou como verdadeiros axiomas (...) as baterias de testes padronizadas para medir atitudes e motivação não foram planejadas nem pensadas para contextos educacionais de uma língua estrangeira” (CANTOS G., 1998, p. 87).

Apesar de tudo, a pesquisa em atitudes parece não ocupar um lugar relevante no domínio da Lingüística Aplicada. Observa-se que são poucos os trabalhos dentro dessa área sobre tal assunto. Como uma amostra de tal ausência, por exemplo, Ellis (1994) dedica menos do que duas páginas para falar das atitudes dos aprendizes, embora reconheça que elas “têm um forte impacto no nível de proficiência de uma segunda língua (L2)” (1994, p. 198).

Nesse sentido, Dörnyei (2005) considera que a pesquisa em motivação¹¹ — o que poderia ser aplicado no caso desta pesquisa em atitudes — não conseguiu integrar-se na área tradicional da Lingüística Aplicada devido aos diferentes *backgrounds* acadêmicos dos pesquisadores: a pesquisa sobre motivação foi iniciada pelos psicólogos sociais interessados em segundas línguas (L2), ao passo que os acadêmicos dentro da pesquisa em SLA possuem uma formação lingüista. Outro ponto, destacado pelo autor é o de que até a década de 1990, a maioria das pesquisas sobre esse construto foi focada na motivação como produto (como foi anteriormente exposto). Dessa forma, esse foco no produto seria irreconciliável com a pesquisa orientada para o processo dentro da SLA; esta abordagem de pesquisa tem como foco os fatores situacionais que podem afetar a motivação ou atitudes dos aprendizes. Nesse sentido, Kalaja (1998), no seu estudo sobre motivação, fez uma breve exposição com relação às pesquisas realizadas a respeito — e que também poderia se estender para o âmbito das atitudes —. A autora argumenta que o paradigma mais usado na pesquisa da motivação (e também das atitudes) dentro da área de aquisição de línguas se insere dentro de uma visão claramente positivista. Quanto ao nível epistemológico, o construto é considerado como um

¹¹ Segundo Dörnyei (2005, p. 84), a motivação é considerada como um conjunto de processos que proporciona ímpeto para iniciar a aprendizagem de uma segunda língua e, posteriormente, se torna uma força de manutenção do longo processo de aprendizagem que faz tender para uma meta. Seus componentes seriam portanto, afetivos, cognitivos e pulsionais.

estado de disposição mental em relação fatos sociolingüísticos concretos. Com relação à metodologia aplicada, a medição do construto é feita por meio de instrumentos indiretos, como é o *Attitude/ Motivation Test Battery* (1972, 1985).

Entretanto, Dörnyei (2005) nos lembra que tem havido recentemente dentro da Lingüística Aplicada uma abertura à inclusão de fatores psicológicos e processos nas pesquisas da área. Da mesma maneira, Kalaja (1998) no estudo citado anteriormente, comenta que foi a partir de 1990 que passou a haver maior ênfase em pesquisas cujo foco é o contexto, dessa maneira, os estudos centraram-se em como as motivações — atitudes, no nosso caso — do aprendiz se refletem nos eventos e processos de sala de aula. Conforme a autora, “essa nova abordagem oferece instrumentos para ganhar *insights* sobre as maneiras como os aprendizes configuram e negociam na fala e na escrita suas compreensões e orientações com relação a uma L2” (1998, p. 8).

2.1.2 - Psicologia Social e atitudes

Qual é o objeto de estudo da Psicologia Social?

A Psicologia Social tenta entender e explicar como o pensamento, sentimentos e comportamentos dos indivíduos são influenciados pela presença atual, imaginada ou implícita dos outros. Ela se preocupa em compreender o comportamento dos indivíduos como resultado de serem membros de um grupo cultural, neste sentido, o desenvolvimento das atitudes com relação a membros de diferentes grupos étnicos ou do mesmo grupo social ou étnico são assuntos desta área de pesquisa. (ALLPORT, 1968, p. 2)

A partir dessa definição da disciplina Psicologia Social pode-se estabelecer uma ligação com o assunto da pesquisa, pois a variedade regional ou diatópica é intrinsecamente unida à comunidade de falantes. Por essa razão se justifica o interesse em contextos em que indivíduos de um grupo lingüístico, e também cultural, aprendem a língua de um segundo grupo em situação de não-contato. E é nesse contexto que surge a questão das atitudes desenvolvidas com relação a tais grupos e, portanto, manifestações culturais a eles associadas, incluindo-se a própria variedade regional.

Por outro lado, caberia ressaltar que na literatura sobre aquisição de segundas línguas, o construto de atitudes aparece associado e, muitas vezes confundido, com o de motivação. Nesse sentido, segundo Ellis:

(...) há um amplo número de variáveis individuais do aprendiz que têm sido identificadas como influenciando os resultados da aprendizagem. No entanto, estes construtos foram definidos vagamente, o que torna difícil sintetizar os resultados de

diferentes estudos e chegar a um quadro coerente e completo. Assim, muitas vezes atitude, crença ou estado aparecem como não diferenciados, também não são esclarecidas as inter-relações entre as atitudes e os outros construtos como as crenças, a motivação e/ou a percepção (ELLIS, 1994, p. 471).

Devido a esse fato, nossa decisão foi a de partir da perspectiva da Psicologia Social para chegarmos a uma melhor compreensão da natureza das atitudes com relação às variedades diatópicas do Espanhol.

2.2 – Pesquisa em atitudes

Os estudos sobre as atitudes lingüísticas feitos no Brasil têm o Inglês como ponto de referência. Dentre eles cabe destacar os trabalhos de pesquisa realizados por pesquisadores da Unicamp (BUSNARDO, J. & EL-DASH, L., 1993) que elaboraram um teste (a partir da técnica de MG) em forma de entrevista para reunir informações sobre as atitudes com relação a brasileiros falando Português e Inglês. El-Dash & Busnardo (2001a) realizaram diferentes estudos sobre atitudes dos aprendizes brasileiros com relação à aprendizagem de Inglês como LE, cujas bases teóricas partiam de uma abordagem das relações intergrupais que combinava pressupostos relacionados à Teoria da Identidade Social, à Teoria da Vitalidade Etnolingüística e à Teoria da Acomodação (GILES, BOURHIS & TAYLOR, 1977) Uma das conclusões das autoras foi a de que o Inglês era avaliado favoravelmente em termos de *status*, em detrimento do Português. Além disso, as duas pesquisadoras fizeram investigações com relação às noções de prestígio e vitalidade da LE, a partir de medidas de atitude e crenças.

Além dos trabalhos dessas duas pesquisadoras, os resultados de algumas dissertações e pesquisas estudam as atitudes dentro de um contexto bilíngüe em comunidades polonesa (DUQUEVITZ, B., 2002) e americana (MELLO, H., 2001), por exemplo. Esses trabalhos têm como base teórica o modelo sócio-psicológico de aquisição de segunda língua (Gardner, 1985).

Outro trabalho a destacar é a dissertação de Silveira Ribeiro (2006), em sua pesquisa são analisados os efeitos das atitudes e da motivação em relação a aspectos da aprendizagem do Inglês e da cultura americana no desempenho dos alunos. Os resultados dessa pesquisa mostraram uma rejeição ao povo americano e a sua cultura, embora tenham afetado muito pouco o desempenho dos alunos.

Com relação ao Espanhol, apesar das publicações sobre a situação das diferentes variedades dentro do contexto de ensino/aprendizado do Espanhol, são raros os trabalhos cujo ponto de partida sejam as atitudes com relação a essas variedades diatópicas.

Um dos primeiros estudos sobre as atitudes face ao Espanhol como LE é o de G. Daher e Sant'Anna (1998). As autoras fizeram um levantamento das atitudes — entendidas como o resultado da organização de cognições — de professores universitários com relação ao Espanhol. Os resultados mostraram, em primeiro lugar, a dificuldade dos profissionais de passar uma visão aberta, — livre de atitudes preconceituosas e impressões estereotipadas — sobre as culturas americanas; em segundo lugar, as autoras consideram que os “formadores apresentam um quadro de atitudes culturais que privilegiam uma determinada opção que se reproduzirá na prática” constatando, dessa forma que “as manifestações da cultura espanhola aparecem num nível hierárquico superior às da América Hispânica” (1998, p. 110).

Por enquanto, os trabalhos que mais contribuíram para a pesquisa sobre atitudes em relação às variedades diatópicas do Espanhol como LE são os publicados pela pesquisadora T. Bugel (1998). Na própria dissertação a autora manifesta que pretende fomentar a reflexão sobre a problemática da interação das variedades na sala de aula e destaca a situação de “indefinição cultural na qual aparecem submersas as variantes (americanas) da língua” (BUGEL, 1998, p. 7). Por sua parte, Barrios (2002) no seu trabalho de dissertação também expõe uma situação bem parecida e descreve o ensino como descontextualizado. Porém, com relação às atitudes não há um trabalho de pesquisa específico dentro das duas dissertações citadas que leve em conta a sua definição ou caracterização, embora nos dois trabalhos sejam analisadas as atitudes de professores e alunos quanto às variedades e os resultados tenham evidenciado o prestígio exercido pela variedade peninsular sobre as variedades americanas. Entretanto, Bugel (1998, cap.V, p. 4) destaca que apesar da adoção de um Espanhol neutro por parte dos professores pesquisados ninguém manifesta a necessidade de se ensinar a variedade peninsular, e isso mostraria uma mudança de atitude em que a língua e cultura peninsular não são mais o destino a ser alcançado. Num trabalho posterior, as atitudes lingüísticas se tornaram o foco do seu estudo, no qual são avaliadas as atitudes de falantes de Espanhol e de Português do Cone Sul (Uruguai, Argentina e Brasil). A pesquisadora analisa as atitudes com relação às variedades diatópicas do Espanhol e os resultados indicam que na medida da categoria de solidariedade, as atitudes são altamente positivas mostrando uma preferência pela variedade rio-platense. Porém, as avaliações mudam na dimensão de *status*, sendo mais altas para a variedade do Espanhol peninsular.

Por outro lado, numa pesquisa sobre variedades do Espanhol realizada com alunos do curso Letras/Espanhol, Irala V. (2004) constata uma atitude muito favorável (do ponto de vista afetivo) com relação ao Espanhol da Espanha e muito menos favorável com relação ao Espanhol da América. Porém, o estudo oferece resultados diferentes quando os

alunos estão no último semestre da licenciatura; caso em que as atitudes são contrárias àquelas medidas no caso anterior. Nesse sentido, segundo Irala, o fato de os professores incentivarem o uso das variedades americanas, nesse caso a rio-platense, poderia influenciar na mudança de atitudes. Nas suas conclusões, coloca a questão da preferência dos professores e futuros professores pelo Espanhol da Espanha por estar “culturalmente em situação favorável, já que remete à tradição europeia secular” (IRALA, 2004, p. 116). Dessa forma, na sua pesquisa a autora considera que tal Espanhol parece não ser o mesmo que o dos países vizinhos, e que apesar de alguns dos pesquisados terem gostado mais desse espanhol americano, ficavam na dúvida, já que atribuíam o prestígio ao Espanhol da Espanha.

A seguir passaremos a fazer um histórico da pesquisa em atitudes na Psicologia Social que abrange a definição, componentes do construto e sua relação com o comportamento.

2.2.1 - Definição e estrutura componencial das atitudes

Segundo Ajzen e Fishbein (2000, p. 3) “a atitude representa uma avaliação de um objeto psicológico captado através das dimensões de atributos como bom/ruim, agradável/desagradável”.

Para Eagly e Chaiken (1993, p. 1) as atitudes são “uma tendência psicológica expressa na avaliação de uma determinada entidade com algum grau de favoritismo ou não”.

A partir dessas duas definições podemos constatar que o foco deste construto está em sua natureza avaliativa. Por outro lado, dependendo da perspectiva adotada, quanto à sua estrutura componencial as atitudes são compostas por um ou por três componentes (posteriormente veremos outro modelo no qual há dois componentes), adquiridos em estágios diferentes do processo de tomada de decisão.

Segundo Haddock (2004) as primeiras teorias sobre esse construto, diversos estudos consideraram que as atitudes se desenvolviam por meio da aprendizagem condicional (a atitude seria uma resposta a um estímulo) e que experiências afetivas determinavam a resposta avaliativa. De acordo com essa perspectiva, a atitude é uma resposta avaliativa estabelecida pela associação temporal de um estímulo que elicia uma reação afetiva com relação ao objeto de atitude. Em outras palavras, as atitudes como conceitos unidimensionais são avaliações dos objetos em termos de sua qualidade e desejabilidade, cuja característica principal é o componente afetivo.

Entretanto, nessa visão de atitude informava-se *como* uma pessoa se sentia em relação a um objeto, mas não *por quê* ela se sentia desse modo, ou o que estava por trás dessa

atitude específica. Assim, tivemos que esperar até a década de 1960 quando, com a chegada do paradigma cognitivo em Psicologia Social, começaram a ser contemplados os processos cognitivos que intervêm na formação das atitudes. Dessa maneira, os indivíduos, de acordo com regras algébricas, inferem suas atitudes de uma maneira deliberada e racional, a partir das suas crenças ou da informação sobre o objeto de atitude. O modelo de Expectância (AJZEN & FISHBEIN, 1975), que analisaremos mais tarde, se enquadra neste marco referencial.

Por último, tendências contemporâneas dentro da Psicologia Social partem da consideração de que essas avaliações de objetos atitudinais derivam de três fontes de informação, que juntas formam o construto atitude. A primeira é constituída pelo componente afetivo — sentimentos, emoções, relacionados com o objeto atitudinal, gostar ou não de X; a segunda, pelo componente cognitivo — crenças sobre o objeto da atitude; por último, temos o componente comportamental — comportamentos associados com o objeto da atitude (EAGLY & CHAIKEN, 1993).

Então, sob essa perspectiva, as atitudes são ao mesmo tempo cognitivas, afetivas e comportamentais pela sua natureza. São cognitivas porque supõem crenças e pensamentos sobre o mundo, por exemplo, “o Espanhol é uma língua útil para se saber”, ou “as pessoas de X são grossas”; são afetivas porque envolvem sentimentos com relação a um fenômeno objeto de atitude (gostam da língua espanhola), e também são comportamentais porque encorajam a certas ações (entrar no curso de Espanhol).

Consideramos que este breve resumo acerca da definição e composição das atitudes deve ser ampliado, pois dada a complexidade do construto esta apresentação não faria jus ao que realmente significa atitude. Por isso, faz-se necessário abordar a questão da formação das atitudes, como esse processo acontece (as diversas teorias para a explicação desse processo), assim como sua validade como preditoras do comportamento, junto aos modelos de atitude desenvolvidos.

2.2.1.1 – As fontes de formação das atitudes

Se considerarmos a atitude como avaliação, a primeira fonte de criação das atitudes são os Exemplares, isto é, as respostas avaliativas são resultantes de um processo de abstração e generalização, formando-se dessa forma um Exemplar. Esses conceitos são portanto, cognitivos.

A segunda fonte de formação de atitude são os Valores. Eles são carregados afetivamente, são subjetivos e estão no topo da hierarquia de abstração e generalização, sendo

dominantes em relação à atitude. Uma vez formados, um processo de generalização aplica esses valores às atitudes perante novos objetos, então, as atitudes que serão desenvolvidas posteriormente são filtradas pelo valor. Ao mesmo tempo, os valores também são criados por meio da generalização de atitudes, e com isso podemos dizer então que os valores são um conglomerado de atitudes. (AA)

Por último, há que se considerar que a formação das atitudes é consequência direta do processo de tomada de conhecimento do ambiente social que nos circunda. Segundo Rodrigues (2005, p. 97) elas se formam durante o nosso processo de socialização e decorrem de processos comuns de aprendizagem. Isso também nos mostra a dificuldade que temos para efetuar uma mudança nas atitudes.

2.2.1.2 - Até que ponto as atitudes predizem o comportamento?

De acordo com as teorias psicossociais conhecidas como Teorias de Consistência (FESTINGER, apud RODRIGUES, 2005, p. 113-116), os três componentes (afetivo, cognitivo e comportamental) devem ser internamente consistentes. Eles são independentes e interdependentes, isto é, se influenciam mutuamente na direção de um estado de harmonia. Portanto, qualquer mudança num desses três componentes é capaz de modificar os outros. Nesse sentido, pode-se falar que há uma consistência entre os três, de maneira que cognições favoráveis tendem a se associar com afetos positivos, e cognições desfavoráveis com afetos negativos (AA). No entanto, podem acontecer inconsistências entre os componentes cognitivo, afetivo e comportamental das atitudes. Por exemplo, o aprendiz de E/LE pode ter manifestado uma resposta favorável com relação a determinada variedade lingüística, porém, quanto a fazer um curso na região onde se fala essa variedade, ele pode não aceitar fazer esse curso. Por isso, essa inter-relação entre cognição, afeto e ação deve ser ampliada para podermos lidar adequadamente com tais inconsistências.

Assim, segundo Ajzen (2005), nos primórdios da pesquisa em atitudes muitos pesquisadores aceitaram como fato que o comportamento humano é guiado por atitudes sociais, sendo assim a atitude seria a chave para compreender o comportamento humano. Entretanto, a visão de que as atitudes oferecem um *insight* de como as pessoas se comportam foi desafiada por alguns pesquisadores (LAPIERE, apud AJZEN, 2005, p. 174-175). Depois de diferentes pesquisas, os resultados dos estudos mostraram as atitudes como sendo pobres preditoras do comportamento real, e muitos psicólogos sociais começaram a ficar preocupados quanto à utilidade do construto. Por isso, enfoques posteriores levaram a considerar que as variáveis em adição à atitude deveriam ser levadas em conta. Assim, Ajzen

e Fishbein (2005) argumentam que no estudo de LaPiere (1931) há contradição com relação às intenções e a ação, isto é, entre aquilo que as pessoas dizem que fariam e aquilo que na verdade fazem. Segundo esses autores, embora LaPiere tivesse achado que estava lidando com atitudes *versus* ações, sua medida de desejo de aceitar membros do grupo cultural chinês como convidados era considerada melhor como uma medida de intenção comportamental. Portanto, a correspondência entre atitude e comportamento aumenta se considerarmos as intenções, mas essa questão será discutida mais amplamente no item seguinte.

Por outro lado, de acordo com o modelo dual de atitudes (WILSON et al., apud HADDOCK, 2004, p. 279-281), as pessoas podem manter simultaneamente duas atitudes diferentes com relação a um objeto no mesmo contexto: uma atitude habitual, ou implícita, e a outra explícita. Assim, quando anteriormente foi destacada a validade das medidas verbais de atitude como um dos fatores que explicaria a inconsistência entre atitudes e comportamento, pesquisadores argumentaram que as medidas poderiam ser sistematicamente distorcidas, e por isso não refletiriam a verdadeira atitude da pessoa (COOK & SELTZ, apud HADDOCK, 2004, p. 275-278). Nesse sentido, foi mostrada a tendência em tais inventários de atitudes a se dar respostas socialmente desejáveis, e essa possibilidade trouxe à tona uma explicação pronta para a falha das atitudes no momento de prever o comportamento.

Entretanto, as pessoas também podem não manifestar suas verdadeiras atitudes por não terem familiaridade com o objeto da atitude. Dessa forma, Sivacek e Crano (apud RODRIGUES, A., 2005, p. 103) consideraram que a correspondência entre atitudes e comportamento será tanto maior quanto maior for o interesse pessoal envolvido no assunto sobre o qual trata a atitude.

A partir do que foi dito, pode-se concluir que as atitudes sozinhas não predizem exatamente o comportamento, sendo condição necessária, mas não o suficiente para o comportamento. Essa incapacidade de predição tem a ver não com o conceito de atitude em si, mas com os problemas de medida da atitude, que é complexa e pouco clara (AA).

Além disso, há uma série de fatores que podem influenciar este comportamento, dentre os quais cabe apontar os de tipo situacional, por exemplo, experiências passadas na aprendizagem da LE.

2.2.1.3 - Modelos teóricos de atitude-comportamento

Segundo Fishbein e Ajzen (1980), o modelo dos três componentes da atitude não consegue fornecer uma explicação adequada para a baixa relação entre comportamento e atitude. Assim, eles consideram ser pouco provável que a valoração separada dos três

componentes leve à melhora da predição comportamental e, portanto, eles modificam essa concepção multicomponencial diferenciando apenas dois componentes.

O modelo da teoria da Expectância (FISHBEIN, 1963; AJZEN & FISHBEIN, 1975) é usado como uma tentativa de codificar as atitudes. Por meio desse modelo pode-se medir a atitude com relação ao comportamento. Esse modelo deriva da crença das pessoas de que um determinado objeto tem conseqüências para elas — , ou uma crença de que esse objeto tem diversos atributos — , e que essas conseqüências — ou atributos — que este objeto tem são avaliadas como importantes para elas. A atitude é o resultado da soma do componente cognitivo (crença sobre os atributos do objeto) e o componente afetivo (avaliação das crenças, ou grau de afeto em relação a um atributo). (AA)

Com relação ao peso de cada um desses componentes, cabe destacar que a importância do afeto como preditor das atitudes aumenta com a experiência. Além disso, indivíduos diferem entre si em relação à dependência da cognição *versus* afeto como determinantes da atitude. Por último, esses dois componentes também adquirem diferentes graus de importância para diferentes objetos atitudinais.

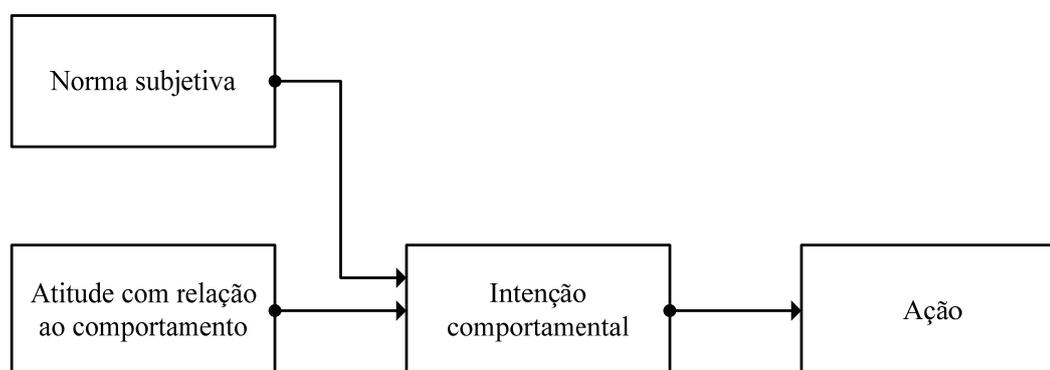
O modelo da teoria da Expectância é o mais usado para medir as atitudes, e gerou duas teorias de predição de comportamento. Assim, muitos estudos sobre predição de comportamento a partir de variáveis atitudinais foram conduzidos no marco da teoria da “*Reasoned action and planned behavior*” (AJZEN, 1991) e de sua predecessora, a Teoria da Ação Racional de Ajzen e Fishbein (1980). Nesta pesquisa, vamos, nos basear apenas no modelo da Teoria da Ação Racional.

Essa teoria estabelece que o comportamento de uma pessoa é determinado pela sua intenção em realizá-lo, ao passo que essa intenção é determinada pela atitude com relação ao comportamento (componente atitudinal) e pela norma subjetiva (componente normativo). A norma subjetiva, como segundo determinante da intenção, é configurada ou determinada pelas crenças sobre como outras pessoas (que são importantes para mim) vão considerar o desempenho do meu comportamento. Portanto, as normas subjetivas se relacionam à percepção do que a maioria das pessoas (que são importantes para uma pessoa) pensa que essa deveria fazer. Isto é, seria a percepção que a pessoa tem sobre a pressão social em relação à realização de um comportamento específico. Estas normas são avaliadas por meio da descrição da percepção das normas injuntivas (que, por sua vez relacionam-se à percepção do que a maioria das pessoas aprova ou desaprova, isto é, são normas preceptivas) adotadas por pessoas cuja opinião importa para o sujeito, assim como a disposição desse sujeito em seguir a direção dessas pessoas. Esses outros podem ser aquelas pessoas que têm uma influência

sobre o indivíduo por causa de sua relação social ou profissional, ou pode ser um grupo. Desse modo, o determinante imediato de uma ação é visto como a intenção da pessoa de realizar ou não esse comportamento, e é essa intenção de comportamento que se constitui em bom preditor do comportamento. Assim, as atitudes com relação ao comportamento e normas subjetivas têm uma influência direta sobre as intenções individuais para ter um determinado comportamento.

De maneira resumida, o percurso feito pelas duas teorias com relação a uma correspondência maior entre atitudes e comportamentos, bem como os diferentes construtos que foram acrescentados para essa correspondência acontecer, seria o seguinte: partindo do modelo da Expectância, encontra-se um construto antigo que é a atitude com relação ao comportamento. Porém, não basta apenas o afeto e a crença para que as atitudes façam uma predição de comportamentos, e dessa maneira são acrescentados dois novos construtos, que são a intenção comportamental e a norma subjetiva. Nesse novo modelo, a influência das atitudes sobre o comportamento é mediada pela intenção.

A seguir visualizaremos o modelo de Ajzen e Fishbein (1975).



Fluxograma 1 – Modelo da Teoria da Ação Racional — Fonte: Ajzen & Fishbein (1975).

2.2.1.4 - Mudança de atitude

O interesse nesse construto reside no empenho em mudar a atitude. As atitudes são a pedra angular do nosso auto-conceito, portanto, mudar a atitude implica uma mudança do auto-conceito¹². Assim, alguns autores consideram que apesar das atitudes mudarem e a nova atitude predominar, ela não passa a ocupar o lugar da antiga (WILSON et al., apud

¹² O auto-conceito, segundo Burns (1982), é composto por imagens ou percepções acerca do que nós mesmos pensamos que somos, o que pensamos que conseguimos realizar e o que pensamos que os outros pensam de nós e também de como gostaríamos de ser. Dessa forma, a auto-estima, a identidade, as auto-imagens são constituintes do auto-conceito.

HADDOCK, 2004, p. 279-281). Em termos conceituais, as atitudes são relativamente estáveis, o que significa que é difícil uma mudança delas; mas não é impossível. As atitudes fortes envolvem questões de relevância pessoal e são assumidas com grande convicção e certeza (PETTY & KROSNICK, apud HADDOCK, 2004, p. 436). Um exemplo da dificuldade da mudança são as atitudes preconceituosas; estas podem não mudar apesar de termos contato com membros do grupo que avaliamos positivamente, pois podemos pensar que esse indivíduo pode ser a exceção que confirma a regra e seguirmos avaliando negativamente o grupo no geral. O que estaria acontecendo nesse caso, seria que do ponto de vista cognitivo, redefinimos o objeto atitudinal para podermos assim excluir o membro com o qual tivemos um contato avaliado como positivo, e com isso retemos as atitudes negativas, mudando o significado do objeto de atitude.

2.2.2 – Fatores que podem influenciar as atitudes lingüísticas

O foco desta seção é a descrição dos fenômenos que contribuem para a interpretação dos fatores que subjazem às atitudes com relação às variedades diatópicas. Para isso, será realizada uma exposição teórica sobre os níveis fonético-segmental e sobretudo supra-segmental — ou prosódico, da perspectiva de sua influência na compreensão do discurso. Além disso, essas atitudes envolvem a relação entre diferentes grupos lingüísticos (e culturais), por isso são consideradas teorias cujo ponto de partida são as próprias relações intergrupais. Assim, a presença destes diferentes grupos e o que isso significaria em termos de atitudes reveladas é abordada a partir do estudo de processos de estereotipia, assim como da descrição dos pressupostos que fundamentam a Teoria da Vitalidade Etnolingüística Subjetiva e a Teoria da Identidade Social. Nessas teorias, encontram-se os construtos da Vitalidade Etnolingüística, criado no seio da Psicologia Social, o construto da identidade social e cultural, e a própria noção de prestígio. Outro construto a ser acrescentado é o da *integratividade*, considerado sob o prisma do modelo sócio-educacional de aquisição de segunda língua. Todos eles, com a sua visão particular do social, proporcionam um marco adequado para interpretar as atitudes manifestadas.

2.2.2.1 - Compreensão do discurso e atitudes

Como foi explicitado no primeiro capítulo, o processo para eliciar as atitudes com relação às variedades do Espanhol começa com a fita-estímulo, na qual contamos com a presença de seis falantes representantes de algumas das variedades diatópicas mais significativas do Espanhol. Dessa maneira, seria possível que as características da fala e da língua de cada um deles exercessem certa influência sobre as atitudes manifestadas por parte

dos sujeitos-participantes. Assim sendo, a compreensão auditiva do discurso poderia ser afetada pela presença de uma série de traços tanto de natureza prosódica quanto fonético-segmental.

Portanto, questões de natureza lingüística poderiam eliciar as avaliações com relação aos falantes dessas variedades. Cada uma delas pode ser caracterizada e reconhecida não apenas a partir do nível fonético-segmental, mas também do nível supra-segmental ou prosódico.

A seguir será feita uma breve descrição dos traços mais relevantes no nível fonético-segmental, que correspondem aos traços que diferenciam as variedades do Espanhol peninsular do centro e norte da Espanha, das variedades do Espanhol americano. Porém, não se pretende elaborar uma descrição fonético-fonológica exaustiva de cada uma das variedades, pois o objetivo é situá-la na esfera da própria compreensão auditiva do discurso.

Quanto ao nível fonético-segmental, as amostras de língua escolhidas se caracterizam pelos traços que descreveremos a seguir.

Traços característicos das variedades do Espanhol americano das amostras, no nível fonético-fonológico:

- a) fenômeno do *seseo*: a neutralização entre os fonemas /θ/ e /s/ leva a uma realização desse fonema fricativo *inter-dental* surdo /θ/ como alveolar surdo [s];
- b) a aspiração e omissão do fonema fricativo alveolar surdo /s/ em posição implosiva;
- c) aspiração dos fonemas fricativos linguovelares surdos /x/ e /g/ realizados como [h];
- d) *zeísmo* ou *yeísmo rehilado* característico da região do Rio da Prata (e Uruguai); ele é realizado como *rehilado* pós-alveolar sonoro;
- e) por último, no caso da variedade chilena temos a realização sibilada do fonema vibrante múltiplo pré-nuclear /r/.

Os falantes das duas variedades do Espanhol peninsular incluídas nesta pesquisa não apresentam *seseo*. A falante da variedade de Madri também não apresenta aspiração do /s/ em posição implosiva ou aspiração do fricativo linguovelar surdo /x/, ao passo que, a falante da variedade de Sevilha apresenta essas duas pronúncias. Além disso, essas duas variedades apresentam uma pronúncia *yeísta*, a qual consiste na nivelção dos dois fonemas palatais. Como resultado da *deslateralização* do fonema palatal lateral acontece o fenômeno do *yeísmo*, no qual o fonema lateral palatal sonoro é substituído, segundo M.

Celdrán (1986), pelo *aproximante* palatal [j] ou, segundo Quilis (1999), pelo palatal fricativo central [y].

No entanto, descrever foneticamente uma variedade diatópica a partir das diferenças de pronúncia dos sons isolados (*seseo, yeísmo rehilado*) não é considerado suficiente, pois esses traços de pronúncia mal conseguem caracterizar a forma fônica própria da variedade em questão. Dessa maneira, é necessário também levar em consideração os fenômenos supra-segmentais do acento e da entonação. Conforme Cantero (2002), o acento é um fenômeno lingüístico que consiste em dar relevância a uma parte da cadeia falada em relação ao resto, e para isso precisa-se da intervenção do tom, da intensidade e da duração, ainda que no nível perceptivo seja o tom o principal componente. O autor diferencia entre dois tipos de acentos: o acento paradigmático, o qual age no nível léxico; assim, a palavra fônica ou grupo rítmico é um “conjunto de sons agrupados em torno do acento paradigmático” (p. 52). Ao passo que o acento sintagmático age no nível de sintagma; aqui os sons são organizados em blocos fônicos arredor dos acentos. Esse acento é “geralmente o último acento paradigmático do grupo” (p. 76). Quanto à entoação, este fenômeno consiste na sucessão de variações melódicas em uma emissão de voz.

Por outra parte, segundo Cantero (2002), o discurso é constituído por uma cadeia de sons organizados hierarquicamente que formam blocos fônicos. É por meio desses blocos que se estrutura fonicamente o discurso, possibilitando a compreensão auditiva deste. Esse processo de compreensão exige que o ouvinte discrimine as unidades fônicas que constituem o discurso, isto é, o grupo rítmico e o grupo fônico (a compreensão não é numa escala de menor para maior, mas começa diretamente pelo grupo fônico). Para perceber essas unidades fônicas devem ser considerados “os núcleos fônicos” (p. 78) dessas unidades.

Assim, a segmentação do *continuum* sonoro em blocos fônicos é realizada conjuntamente pelo acento e a entonação, e é fundamental para que o ouvinte possa identificar no discurso as palavras léxicas e os sintagmas gramaticais. Portanto, os dois fenômenos funcionam solidariamente, possibilitando a integração fônica do discurso (integrando os sons da fala em blocos fônicos), sua coerência e inteligibilidade.

Por outro lado, a entoação adquire diferentes características em cada uma das variedades regionais. Dessa maneira, o sotaque característico de cada uma dessas variedades — cadência que nos informa da procedência geográfica do falante — é considerado como um fenômeno pré-lingüístico, pela maneira característica de integrar o discurso, que caracterizaria a forma fônica dessa variedade regional. Assim sendo, essa “entoação idiomática” (CANTERO, 2002, p. 88) é ao mesmo tempo um fenômeno acentual e entoativo.

Outro dos traços característicos desse nível supra-segmental é o ritmo, o qual consiste na recorrência temporal dos segmentos acentuados. O ritmo tem como função integrar os sons em blocos ou grupos rítmicos para possibilitar a compreensão do discurso. Por último, a fala é constituída por um timbre que flutua e muda ao longo de toda a emissão. O timbre é constituído por um conjunto de traços segmentais não-separável da vogal tônica. Do ponto de vista fonético, esse conjunto de traços serve para segmentar o *continuum* sonoro em segmentos definidos; da perspectiva fonológica, define os fonemas como unidades funcionais.

Por outro lado, estudos sociolinguísticos demonstraram que há avaliação sobre a correção, adequação e estética dos sotaques, das línguas e das suas variedades. Porém, conforme Trudgill (1978), todas as variedades são sistemas linguísticos igualmente adequados e bons, portanto, o que estaria sendo feito é uma avaliação dos antecedentes sociais (prestígio/não prestígio) ocultos por trás dessas variedades. Assim, conforme Hernández Campoy (2004) o uso de valorações de caráter fonoestético ou de correção seria o resultado de uma complexa rede de conotações sociais.

2.2.2.2 - Relações intergrupais: o conceito de identidade

Entretanto, uma pesquisa sobre as atitudes que aprendizes de E/LE manifestam com relação às diferentes variedades diatópicas do Espanhol envolve o estudo das relações entre o grupo do qual o aprendiz é membro integrante e cada um dos grupos culturais ou comunidades de fala representadas nessas variedades. Ao considerar-se esse falante como membro de um grupo cultural específico, fala-se de um contexto de relações intergrupais, o qual serve como cenário para a busca de alguns dos processos envolvidos na formação das atitudes com relação aos falantes dessa variedade diatópica.

Assim, como já havia sido apontado anteriormente, Allport (1968) na sua definição de Psicologia Social considera que essa disciplina tem como função explicar como “a presença atual, imaginada ou implícita dos Outros” influencia as atitudes dos indivíduos. Assim sendo, essa presença do Outro implica a presença de uma determinada identidade, e portanto as atitudes com relação às variedades, assim como com relação aos membros dos diferentes grupos culturais nos leva a indagar sobre a identidade de tais grupos, e a nos perguntarmos de que maneira essa identidade pode influenciar as atitudes com relação ao grupo.

Assim, conforme Kramsch (1998, p. 8) a identidade social surge ao identificarmos como membros de uma comunidade na qual nos definimos como o endogrupo, em

oposição aos demais, os quais são definidos como o exogrupo. Nessa definição, identidade é entendida como alteridade, pois não é possível falar desse construto sem se perguntar pelo Outro e a nossa relação com esse Outro, da qual deriva a comparação com ele.

Seguindo a linha da definição anterior de identidade, Tajfel e Turner, na sua Teoria da Identidade Social (1978), argumenta que a categorização social do mundo envolve o conhecimento de nossa pertença como membros a certas categorias sociais. Assim, da categorização chega-se à identidade social, que o autor define como "o conhecimento do indivíduo de que ele pertence a certo grupo social junto com a importância emocional ou valorativa que para ele significa a filiação a esse grupo" (TAJFEL, 1981, p. 145). Dessa forma, a identidade social é positiva quando o indivíduo pertence a um grupo que ao ser comparado a outro grupo, é avaliado de maneira mais favorável, por exemplo, em termos de *status*. No caso de essa identidade ser negativa, o indivíduo procura por alternativas. Assim, a teoria da Identidade Etnolingüística (GILES, BOURHIS et al., 1977) parte da premissa de que o indivíduo tende a filiar-se a grupos que contribuam de maneira positiva para o melhoramento dessa identidade social.

Dentro da identidade social se encontra a identidade cultural¹³, ligada aos diferentes grupos culturais que, no caso da nossa pesquisa, representam as diversas comunidades de fala com as suas correspondentes variedades regionais ou diatópicas. Essa forma particular de identidade caracteriza-se pela pertença (e identificação) do indivíduo a um grupo que compartilha os mesmos sistemas de valores ou crenças.

Portanto, a questão da identidade permite o passo para um dos construtos mais relevantes dentro da literatura de SLA, que é o de *Integrativeness* ou integratividade, que faz referência a um processo de identificação com outro grupo cultural. A seguir serão feitas algumas críticas no nível terminológico a este termo, as quais abrem espaço para um segundo modelo, que estaria mais em conformidade com uma abordagem para o estudo da língua em situação de não-contato.

2.2.2.3 - Do modelo sócio-educacional de aquisição de segunda língua e sua definição do construto integratividade ao modelo do *Ideal Self Language*

Gardner e Lambert (1985) desenvolveram um modelo sócio-educacional de aprendizagem de segunda língua que, segundo Dörnyei (2005), não é propriamente um

¹³ Segundo Hall, as identidades culturais são "aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso 'pertencimento' a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais" (2005, p. 8).

modelo elaborado, mas um perfil esquemático de como a motivação é relacionada a outras diferenças individuais e ao sucesso na aprendizagem da língua.

Com relação às atitudes, Gardner reconheceu que no seu modelo não conseguiu elaborar um estudo aprofundado sobre esse construto. Nesse sentido, nos últimos trabalhos que publicou, o autor fez uma diferenciação entre as atitudes com relação à cultura e à língua da comunidade da língua-alvo, dentre aquelas relacionadas com a aprendizagem em um contexto educacional.

Por outro lado, autores como Dörnyei (2005) apontam para algumas das dificuldades terminológicas desse modelo, e o foco dessas se relaciona com o significado do termo *integrativeness* ou integratividade. No modelo, Gardner (1985) enfatiza a disposição favorável¹⁴ com relação à comunidade da língua-alvo, a qual foi traduzida em termos de identificação psicológica e emocional. Nesse sentido, Dörnyei (2005) faz uma crítica enfatizando que esse termo tem sido utilizado de três maneiras diferentes: a primeira como orientação integrativa, a segunda, como integratividade, e a última, como motivação integrativa. Por isso, o autor considera que apesar da importância do aspecto integrativo dentro da teoria de Gardner, esse aspecto continua sendo um enigma, pois é difícil de ser definida a sua natureza.

Na opinião desse autor, falar de integratividade faz sentido no contexto multicultural de Montreal, porém estender a sua relevância para âmbitos de aprendizagem diferentes desse original não é simples. Na proposta de Dörnyei se destaca que na ausência de um grupo da língua-alvo — como é o caso de contexto de aprendizagem de uma segunda língua como disciplina na escola — a identificação pode ser generalizada para os valores culturais e intelectuais associados com a língua e com o grupo de falantes.

Com relação à natureza desse processo de identificação, o autor segue a proposta de Markus e Nurius (apud DÖRNYEI, 2005, p. 98-99) na qual considera-se a presença do conceito “*possible selves*” que são representações específicas de si próprio em estados futuros, ou manifestações das aspirações da pessoa. Por outro lado, o conceito de “*ideal self*”, um tipo de “*possible self*”, seria uma representação dos atributos que alguém idealmente gostaria de possuir.

Dentro desse marco teórico elaborado dentro do âmbito de pesquisa sobre motivação, Dörnyei e Csizér (2005) analisam a integratividade do ponto de vista do *self* e

¹⁴ A orientação integrativa (mais tarde assimilada dentro da integratividade) é uma disposição afetiva interpessoal positiva perante à comunidade da L2, assim como o desejo de filiação a seus membros. (1993, p. 159).

olham para esse construto como uma faceta específica de um *ideal self de L2*. Portanto, essa identificação com os valores culturais associados a um grupo específico seria propriamente de natureza motivacional, pois sua função seria a de proporcionar apoio motivacional para a aprendizagem da LE, a fim de atingir esse “*ideal self*”, reduzindo dessa maneira, a discrepância entre o *self* atual e o *self* ideal. Essa interpretação da integratividade seria compatível com a relação do conceito com as atitudes perante os membros da comunidade da língua-alvo, sendo esses falantes os mais próximos ao “eu idealizado ao falar L2” (*idealized L2 speaking self*).

2.2.2.4 - O processo de estereotipia

Quando se fala do conceito de identidade, entendido como alteridade, há de se questionar que inevitavelmente a relação com o Outro pode ser mediada por diversas impressões estereotipadas, devido à falta de contato real com falantes desse grupo cultural. Dessa maneira, as atitudes dos ouvintes são influenciadas por esses estereótipos associados aos falantes desse grupo em termos das atribuições pessoais. Nesse sentido, ao ouvir essa língua, o ouvinte reagiria avaliando subjetivamente o falante, a partir de traços da personalidade, que refletem as características estereotipadas ou percepções do grupo ao qual o falante pertence.

Estereótipo é definido a partir de diferentes termos tais como: crenças, julgamentos, imagens mentais, ou sistemas conceituais. Porém, não se trata de qualquer imagem mental, pois há traços que distinguem os estereótipos de outras representações mentais, como o fato de serem categorias que supergeneralizam e supersimplificam. Eles são necessários para categorizar e simplificar o meio que nos cerca. Portanto, os estereótipos são impressões rígidas e generalizadas que podem envolver crenças sobre traços de personalidade, valores, comportamentos e opiniões de pessoas de outros grupos.

Como acontece esse processo de formação de percepções estereotipadas? Tajfel e Turner (apud EISER, R., 1986, p. 317) falam de dois tipos de interações sociais consideradas bipolares: no extremo inter-pessoal, raramente atingido, as pessoas se relacionam umas com as outras como indivíduos, sem considerar o fato de serem membros de qualquer categoria social. Desta forma, conduzem o seu discurso em termos dos atributos idiossincráticos dos outros, personalidades, humores etc. No entanto, no pólo do intergrupo os atributos individuais dos participantes perdem relevância, e as interações se baseiam nas pessoas como membros de categorias sociais, passando a interagir como membros representativos dessas categorias.

2.2.2.5 - A Vitalidade Etnolingüística Subjetiva

Um dos construtos da Teoria da Identidade Etnolingüística é a vitalidade de grupo, ou vitalidade etnolingüística (BOURHIS, GILES & TAYLOR, 1977). Esse construto foi desenvolvido para estudar o contexto no qual operavam as dinâmicas das relações intergrupais. Assim, a vitalidade do grupo foi definida como “aquela que faz um grupo se comportar como uma entidade coletiva ativa e distintiva em situações de intergrupo” (BOURHIS, R.; et al., 1977, p. 308).

Para determinarmos até que ponto um grupo vai se comportar como uma entidade ativa e distintiva são propostos três tipos de variáveis estruturais, os quais influenciariam a vitalidade desse grupo. Esses três tipos de variáveis — ou taxonomia de fatores objetivos — que constituem a vitalidade etnolingüística são o *status* (o poder histórico, lingüístico, político, social, sociocultural e econômico exercido pelo grupo de falantes), a força demográfica (número e distribuição de seus falantes) e o apoio institucional (a contribuição feita para a manutenção da língua pelos órgãos governamentais e o apoio educacional e burocrático do grupo).

Embora a realidade política, histórica, econômica e lingüística — dimensão objetiva — exerça ampla influência sobre o processo de formação das atitudes lingüísticas, segundo Cargile (1994) essas atitudes serão afetadas apenas pela valoração percebida ou subjetiva do falante e do ouvinte de tais fatores. Portanto, não são esses fatores sociais de caráter objetivo que exercem influência sobre as atitudes; a questão é como o falante percebe e interpreta tais fatores. Dessa forma, a vitalidade etnolingüística subjetiva é a valoração subjetiva da vitalidade de um grupo, feita por membros de outro grupo. As percepções dos membros do grupo sobre a vitalidade de outros grupos são consideradas como crenças formuladas em termos demográficos, econômicos, culturais e políticos. Ainda assim, essa vitalidade etnolingüística como impressão subjetiva segue frequentemente os mesmos padrões que a objetiva.

Deduz-se, do dito anteriormente, que podem ser considerados de alta vitalidade os grupos com apoio institucional para sua cultura e língua, com uma importância em termos históricos ou devido à sua situação econômica e a uma ampla demografia.

É óbvio que o construto de vitalidade etnolingüística foi elaborado pensando em um contexto de contato entre os grupos. Dentro de um contexto de não-contato, podem ser considerados tanto o fator da força demográfica quanto o fator do *status* (sócio-histórico e econômico); o terceiro, fator institucional, poderia ser alterado de maneira a pensarmos que

projetos e manifestações — provas de proficiência, cursos de formação, materiais didáticos, etc — têm mais apoio e difusão por parte de instituições dos países hispanofalantes e como isso repercute na sua consideração como grupo de alta vitalidade.

2.2.2.6 - Do prestígio e não-prestígio à atitude de preconceito

Como resultado do *status*, surge o prestígio com o qual são caracterizados determinados grupos, assim como manifestações culturais¹⁵ correspondentes. Seriam, então, os valores ligados a determinados grupos culturais que determinariam em boa parte esse nível de prestígio da variedade.

Os grupos de falantes e variedades regionais valorados como menos prestigiosos sofrem preconceito, caracterizado como uma atitude negativa em relação aos membros de determinado grupo cultural em função da sua pertença ao grupo.

Desde a perspectiva multicomponencial da atitude, os componentes dessa atitude seriam: em primeiro lugar o componente comportamental, o qual conduz a uma ação social descrita como discriminatória. Em segundo, o componente cognitivo, no qual podemos incluir os estereótipos, e por último, afetivamente caracteriza-se por sentimentos negativos dirigidos a esses indivíduos.

Tais atitudes preconceituosas são compartilhadas e transmitidas socialmente, isto é, eles são adquiridas via socialização dentro de um sistema cultural de valores (VAN DIJK, 1994).

2.2.2.7 - Outros fatores

Além dos fatores acima descritos, há que se considerar alguns fatores de ordem situacional. O primeiro fator tem a ver com a figura do professor de línguas. Assim, Clément (apud GARDNER, 1990, p. 505) mostra a ligação entre a atitude com relação ao professor de língua e a atitude com relação à comunidade da língua-alvo. Isso sugere que o professor, como representante do grupo que fala essa língua, pode conseqüentemente ser considerado um importante agente de formação e mudança de atitudes.

¹⁵ **Cultura:** Segundo Heller (1987), [para os membros de um grupo social] as experiências que são compartilhadas formam a base de uma maneira similar de se ver o mundo; por meio de uma interação, essas pessoas constroem conjuntamente uma forma de dar sentido às suas experiências. Essa forma de dar sentido às suas experiências, suas crenças, pressuposições, expectativas sobre o mundo e como ele funciona são a base do que nós pensamos como cultura. Contudo, cultura não é apenas um conjunto de crenças e valores que constituem nossa visão cotidiana e normal do mundo cultural. Também inclui nossos comportamentos cotidianos e “normais”.

O segundo fator se relaciona com o papel do meio familiar. Segundo Ellis (1994) esse meio, além de exercer um papel ativo apoiando e monitorando as atividades curriculares, também pode desempenhar um papel passivo ao modelarem e comunicarem atitudes e valores relacionados com a aquisição dessa língua e com a comunidade de falantes.

CAPÍTULO III – DAS ATITUDES LINGÜÍSTICAS ÀS ATITUDES SOCIAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Análise e interpretação de dados

Na primeira parte deste capítulo é realizada a análise e interpretação dos dados. Na segunda parte serão respondidas as duas questões de pesquisa que norteiam este trabalho; a primeira com relação às atitudes que os sujeitos participantes da pesquisa manifestaram face às variedades diatópicas do Espanhol e a segunda que nos leva à procura dos fatores subjacentes às atitudes reveladas.

No início, foram aplicados três tipos de questionários, sendo 22 (vinte e dois) questionários do tipo I e II e 21 (vinte e um) do tipo III; este último foi respondido três dias após a aplicação dos dois primeiros. Os dados gerados nesses questionários são analisados estatística e qualitativamente.

Nos questionários I e II foi medido o componente afetivo das atitudes com relação às seis variedades diatópicas do Espanhol escolhidas. No primeiro questionário não foi identificada a origem regional do falante, ao passo que no segundo foi dada essa informação. O objetivo era conferir se a reação afetiva do ouvinte era a mesma ou mudava conforme era proporcionada essa informação. Como foi apontado na seção de metodologia dentro do Capítulo 1, com as médias dos dois questionários em mãos seria estabelecida uma forma de controle da variável e se poderia mostrar se existe uma correlação alta ou baixa entre os resultados obtidos antes e depois de ter sido fornecida essa origem regional.

O que estaria revelando portanto, a análise dos resultados?

3.1 - Análise das atitudes em relação às variedades diatópicas ainda não identificadas e fatores que intervêm na formação dessas avaliações

3.1.1 - Apresentação das respostas ao Questionário I

Tabela 1: Resultados do questionário I

Questionário 1						
Avaliador	Chileno	Argentino	Mexicano	Sevilhano	Cubano	Madrileno
1	3	5	4	3	1	2
2	3	2	5	4	2	2
3	3	4	5	5	2	4
4	4	5	5	5	4	5
5	5	5	5	5	4	4
6	2	4	5	4	1	3
7	3	4	3	5	2	1
8	3	3	5	4	2	2
9	2	5	4	4	3	4
10	1	5	4	3	4	5
11	2	5	5	4	3	4
12	3	2	3	4	3	4
13	2	3	3	5	3	5
14	3	5	5	5	5	4
15	2	3	3	4	5	5
16	3	4	5	5	2	3
17	1	5	2	4	5	3
18	3	5	4	4	2	4
19	2	4	3	5	3	4
20	5	3	5	4	3	5
21	1	4	3	4	4	3
22	4	4	4	3	2	2
Soma	60	89	90	93	65	78
Média	2,727	4,045	4,091	4,227	2,955	3,545
Desvio padrão	1,120	0,999	0,971	0,685	1,214	1,184

3.1.2 - As reações afetivas com relação aos falantes das variedades

Assim, a partir desses resultados pode-se estabelecer um parâmetro valorativo (afetivo) nos seguintes termos: o falante 4 — variedade sevilhana — recebeu a maior pontuação na escala de mais a menos agradável; a seguir estão o falante 3 — variedade mexicana —, a um ponto de diferença está o falante 2 — variedade argentina —, e a maior diferença se encontra no falante 6 — variedade de Madrid —; por último temos o falante 5 — variedade cubana — e o falante 1 — variedade chilena —, que receberam as pontuações mais baixas nessa característica de ser ou não agradável.

À luz desses dados pouco pode ser falado sobre o que essas medidas do componente afetivo estão querendo nos dizer. É, portanto, preciso recorrer aos sujeitos da pesquisa que participaram nas entrevistas e considerarmos sua interpretação do termo ‘agradável’, isto é, porque gostaram mais de um falante do que do outro. Dessa forma seria possível revelar as crenças que subjazem às atitudes manifestadas com relação aos falantes.

3.1.3 - Apresentação das respostas às entrevistas

3.1.3.1 - Breve caracterização do contexto de pesquisa

Antes de tudo, é necessário abordar brevemente alguns aspectos referentes à entrevista: a amostra de participantes está constituída por quatro sujeitos, sendo um homem e três mulheres: P1 é uma estudante de Espanhol de 31 anos; P2 é uma estudante de 21 anos, que complementa seus estudos da faculdade com aulas em um centro de línguas do DF; P3 é uma estudante de 19 anos que trabalha dando aulas de Espanhol; P4 é um estudante de 20 anos que trabalha como professor de Espanhol e Inglês. Os sujeitos participantes da entrevista foram selecionados levando em conta o seu interesse com relação à questão — necessário para o desenvolvimento de atitudes com relação ao tema —, e também que estivessem ligados ao ensino ou com perspectivas de trabalharem neste.

As seqüências transcritas¹⁶ apresentadas ao longo da análise dos dados, são geradas em uma entrevista semi-estruturada (realizada individualmente), cujo cenário físico é a própria sala de aula. Essas entrevistas aconteceram em dois dias diferentes P1 e P2 foram entrevistados no dia 27/07/2006 e P3 e P4 em 28/07/2006. Todas elas têm uma duração estimada de 20 minutos. As seqüências não seguem uma ordem cronológica, pois o objetivo

¹⁶ Nas transcrições, para fazermos referência a cada um dos quatro sujeitos-participantes, vamos utilizar P1, P2, P3 e P4. Para este estudo, algumas das convenções que foram usadas para a transcrição dos dados foram elaboradas com base em Potter & Hepburn (2005): (...) pausa; [...] material excluído; (___) observação da pesquisadora; [((inaudível))]; [risos]; [exclamação !!!].

da entrevista é a interpretação dos resultados obtidos nos questionários, dando conta tanto do componente cognitivo das atitudes com relação aos falantes e às variedades, quanto da própria intenção comportamental. Assim, dos dados produzidos a partir da gravação em áudio das quatro entrevistas foi feita a escolha daqueles que poderiam ter um papel fundamental para chegar à resposta das questões pesquisadas. Por isso, os trechos reproduzidos não foram enumerados, pois não foram extraídos de uma transcrição completa realizada previamente. A organização em seqüências tem correspondência com os diferentes tópicos abordados em cada uma das intervenções dos sujeitos participantes.

3.1.3.2 - Os traços prosódicos e a compreensão do discurso. Sua influência nas atitudes

Seqüência 1- Quem fala? Gostou por quê?

1: P1- *El argentino es más fácil, cuando habla (...) porque hay, hay cosas que solo los argentinos (...) es algo particular (...) que solo ellos (...) y es más fácil (...) los españoles es muy fácil, (...) pero los chilenos.*

2: P2- *Consigues perceber que son de lugares distintos, no sabía de (...) que lugar determinado. [...] yo creo que alguno yo dije para mi colega, ah (...) ese es de Castilla, pero no me acuerdo más cual (...). Pero (...) es bastante distinto, ¿sí? el acento, algunos son más cargados (...) que otros, unos hablan más (...) rápido, más prendiendo, otros terminan las palabras, (...) otros parecían hablar (...) todo que hablan en los libros, bien, pausado ¿sí? (...), se comprendía bien, pero otros (...) resultaba difícil [...] El mexicano era el que tenía la voz más (...) así daba para comprender todo, me parece ser muy simpático también. [...] Otro acento que para mí es un poco distinto es el cubano, un poco difícil de comprender.*

3: P3- [...] *Algunos sí, por ejemplo (...) no me acuerdo si el del Chile, era una cosa más (...) no sé (...) no me quedaba muy claro (...) a veces creía ser un error pero los otros no. Lo que me gustó mucho fue el de México que (...) no sé (...) me (...) identifique más con el de México (...) de España también (...) tenía dos regiones de España creo (...) de España y Argentina también. Pero los demás me extrañó fue el de Chile, pero también no es una cosa [exclamação!!!] como es diferente, (...) no (...) es una cosa que es posible de comprender, creo yo. [...] Cuba también me gustó, México fue lo mejor, Argentina y más dos de España. [...] Para mí lo más agradable fue de Sevilla y de México, me gustó mucho de México [risos] (...) no sé si porque la voz me haya influenciado (...) pero me quedó más agradable.*

4: P4- [...] *Cuando digo que uno es más agradable que el otro (...) (¿Te gusta uno más que el otro?) Sí también, pero no es así de una manera mala, (...) es porque así, creo que*

las personas tienen limitaciones, entonces la manera de hablar (...) de unos no se encaja muy bien en la manera de (...) no te cae muy bien, que quede de una manera más [(inaudível)] para que los que comprenden (...). Por ejemplo, en mi opinión de Chile, las personas de Chile, la gente chilena y de Cuba me pareció más difícil de comprender, entonces así no me suena agradable, no es porque ellos hablan feo (...) de una manera fea digamos, pero es porque el sonido es más difícil para que comprendas (...) y lo que me suena mejor realmente de España y de Argentina, es más comprensible, es una cosa más natural.

Observa-se nos fragmentos anteriores que o que é “agradável” corresponde àquilo que é mais compreensível. Assim, alguns dos fragmentos de fala que os participantes ouviram soam pior ou são menos agradáveis porque são menos compreensíveis e, portanto, mais difíceis aos seus ouvidos.

Como havia sido apontado no capítulo da fundamentação teórica, o primeiro contato do ouvinte com o discurso é a partir da estrutura entoativa, rítmica e acentual que aparece na forma de sucessão de blocos fônicos. É através desses blocos que é estruturado fonicamente o discurso, possibilitando sua compreensão auditiva. Assim, os participantes desta pesquisa tiveram dificuldades em identificar esses blocos emitidos no discurso, pois essa estrutura rítmica, a formação dos blocos fônicos e as cadências tonais variam entre os falantes de cada uma das variedades regionais. Em outras palavras, o discurso é integrado fonicamente de forma diferente em cada uma dessas variedades, tendo o ouvinte mais ou menos dificuldades para identificar esses blocos fônicos emitidos pelo falante. Assim, no caso dos falantes das variedades chilena, cubana e de Madri, apresentaram-se mais dificuldades quanto à inteligibilidade do seu discurso.

Dessa forma, os traços específicos da prosódia dessas variedades regionais (ou do próprio falante) ao afetarem a própria compreensão auditiva do discurso podem exercer sua influência nas atitudes, basicamente cognitivas, manifestadas com relação a esses falantes. É por isso que P2 (linha 2) descreve alguns sotaques como mais carregados (mais fechados), outros são mais rápidos, ao passo que outros ainda são descritos como fala pausada e terminando as palavras. Assim, P3 ao ouvir a falante chilena, declara-se até “estrañada” devido à falta de clareza na sua fala (falta de clareza que não se deve apenas à dificuldade que tal variedade possa representar para os estudantes pouco acostumados com este sotaque, mas também devido às características da fala desta falante em particular). Esses atributos podem ser considerados as crenças que subjazem às atitudes favoráveis ou não favoráveis manifestadas com relação ao falante dessa variedade.

Destacar também que, a falante 6, variedade de Madri, teve uma baixa pontuação, o que indica a dificuldade encontrada em sua compreensão. Porém, nos dados gerados na entrevista observa-se que os participantes se referiram à variedade peninsular — Espanha em geral — como sendo fácil de compreender. A explicação disso pode ser a de que estariam se referindo apenas à falante de Sevilha, como P3 comentou (linha 3) “para mí lo más agradable fue de Sevilla”.

Outra possível explicação para essa diferença entre a avaliação manifestada nos dados produzidos na entrevista e os resultados obtidos com o questionário poderia ser que durante a entrevista, ao terem conhecimento da presença dessa variedade, a avaliaram como agradável a partir da noção de prestígio atribuída a esta. Entretanto, no momento que foi aplicado o questionário I, não sabiam da origem regional dessa falante, não sendo assim possível atribuir-lhe tal prestígio.

Com relação à questão do reconhecimento das variedades diatópicas acrescenta-se que mesmo tendo percebido que os falantes pertenciam a variedades diferentes, os sujeitos participantes desta pesquisa não conseguem reconhecer a origem regional desta variedade. Porém, há que se lembrar que durante a entrevista, os sujeitos-participantes manifestaram suas reações em relação aos falantes, fazendo referência a sua origem regional. Isto foi devido a que a entrevista aconteceu com posterioridade à aplicação dos questionários e, portanto, já tinha sido revelada a procedência regional desses falantes. No entanto, isso não significa que no momento que foi aplicado o questionário I os sujeitos-participantes tiveram associado o falante com uma origem geográfica específica.

Com relação ao nível prosódico, estudos de atitudes com relação à variação regional no âmbito hispânico elaborados na área de Sociolingüística (Alvar, 1984) mostram a prosódia como um traço relevante no momento de se identificar uma determinada variedade. Entretanto, os ouvintes não têm como inferir pelo nível prosódico de qual variedade se trata. Apenas podem concluir, a partir das diferenças nesse nível, que estão diante de sotaques diferentes, como é descrito por P2 (linha 2).

No entanto, falantes nativos (com consciência sociolingüística) conseguem por meio dos traços prosódicos estabelecer pelo menos os limites entre três ou quatro variedades. Dessa forma, nesse caso, os diferentes sotaques agem como uma marca de identidade de uma comunidade de falantes determinada, gerando uma resposta avaliativa com relação a esta.

Com relação aos traços fonético-segmentais, os participantes entrevistados citaram o fenômeno do *yeísmo rehilado*, que possibilitou a identificação do falante argentino (alguns dos sujeitos participantes também conseguiram diferenciar esta variedade, como

evidenciaram alguma das anotações nas margens dos questionários). Nesse sentido, Bugel (2003, p. 10) considera que “a presença de traços (segmentais) característicos das diferentes variedades têm uma influência na reação dos ouvintes perante as variedades. Os ouvintes sentem a diferença, reagem de forma mais extrema à presença de traços”.

Assim, um dos resultados dessa pesquisa são as avaliações mais favoráveis na dimensão de *status* para as variedades com pronúncia sem *seseo* associadas à variedade peninsular. Porém, no caso dos aprendizes de E/LE da nossa pesquisa, que ainda não identificaram a origem dessas variedades diatópicas, a presença dos traços fonético-segmentais não parece ter influenciado na reação nos mesmos termos, mas sim no sentido de esses traços terem favorecido, junto com os traços prosódicos, a compreensão auditiva do discurso. E isso acontece, embora alguns desses aprendizes consigam reconhecer, sem terem plena certeza, a presença de variedades peninsulares, a partir da pronúncia da *inter-dental* — tanto no caso de Madri quanto no de Sevilha¹⁷ — ou da variedade com sotaque argentino. Caso tenha de fato ocorrido esse reconhecimento, poderia ter acontecido uma influência do fator prestígio no caso da avaliação das variedades peninsulares; porém, essa possibilidade talvez fosse descartada diante da evidência da valorização não positiva da falante da variedade de Madri. De todas as formas, o fato de não ter sido elaborado nenhum procedimento específico para avaliar se os traços característicos da fonética dessas variedades afetavam a resposta dos participantes da pesquisa não nos permite determinar se esses traços estariam contribuindo para uma avaliação dessa variedade nos mesmos termos que T. Bugel (2003) descreveu no seu estudo.

¹⁷ A variedade de Sevilha se caracteriza pelo fenômeno fonético do *seseo*. Porém, a falante de Sevilha não tem *seseo*. Ao indagá-la se essa era a sua pronúncia ou tinha evitado o *seseo*, ela declarou ter falado sempre sem ele, e definiu esse falar sem *seseo* como “habla normal”. Talvez esteja implícito aqui esse preconceito que existe dentro da península com relação à pronúncia com *seseo* e, por isso, em contextos formais os falantes evitem falar assim. Teria mudado a avaliação no caso de termos uma falante dessa variedade peninsular com *seseo*?

3.1.3.3 - Características da personalidade e atitudes

Além da compreensão do discurso, no caso do falante 3 — falante da variedade mexicana — esse falante é considerado muito agradável por causa da sua simpatia (linhas 2 e 3). Portanto, os atributos subjetivos agem como variáveis que têm um claro impacto nas atitudes, como Giles e Bradac (1991) haviam constatado em suas pesquisas.

As avaliações sobre os falantes situam-se dentro das categorias ou dimensões avaliativas de *status* social (categoria da competência pessoal) e solidariedade (avaliações que refletem a integridade pessoal, bem como o atrativo social). A simpatia estaria incluída dentro da dimensão da integridade pessoal, segundo a classificação estabelecida por Lambert (1967) e, portanto, está dentro da categoria avaliativa de solidariedade. Assim, o falante da variedade mexicana foi avaliado favoravelmente nessa dimensão avaliativa, e em consequência disto, as atitudes dos sujeitos participantes mostram uma preferência por esse falante nessa dimensão. Essa avaliação dos traços da personalidade pode estar associada tanto ao timbre individual, quanto à cadência entoativa própria da voz desse falante, os quais poderiam ter gerado essa caracterização do falante como simpático.

Assim sendo, a conclusão, à vista desses primeiros resultados é, de que os sujeitos participantes interpretaram as escalas bipolares de agradável/desagradável como uma avaliação da compreensão auditiva do discurso, bem como dos atributos da personalidade do falante inferidos no próprio discurso, ou da qualidade da sua voz. Os dois aspectos possuem um efeito nas atitudes manifestadas com relação a cada falante e também com relação a uma variedade do espanhol, que, até esse momento, para os ouvintes, ainda permanece intuída, mas não reconhecida. Por outro lado, a respeito da compreensão do discurso, considerando que esses falantes representam variedades lingüísticas diferentes, pode se dizer que para os alunos de E/LE há variedades que apresentam muito mais dificuldade na compreensão auditiva do que outras e, em consequência disso, alguns falantes são avaliados menos favoravelmente do que outros.

Por último, caberia acrescentar mais um fator que muito possivelmente influenciou nas atitudes manifestadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, e que está relacionado com o conteúdo verbal. A esse respeito, Giles e Coupland (1991) reconhecem que os textos em si nunca podem ser neutrais e que, dessa maneira, o conteúdo da mensagem tem efeitos sobre as reações do ouvinte. Como exemplo disso, apesar de ser esse conteúdo o mesmo para todos os falantes gravados na fita-estímulo, alguns deles se destacaram mais dos que os outros pelo tratamento do tema em questão, podendo ter levantado algumas controvérsias. Exemplo disso são as declarações de um dos falantes, que admitiu não falar

bem Português porque, segundo ele, percebeu desde o primeiro momento que aqui entendiam o que falava, e então não fez mais esforços para o aprimoramento dessa língua. Portanto, tal fator pode ter influenciado na hora da avaliação desse falante.

Chegando a este ponto, caberia perguntar se a hierarquia de variedades estabelecida anteriormente vai se ver alterada quando a origem regional da variedade for determinada. E, sendo assim, quais os fatores que determinariam essa mudança na avaliação? Haveria alguma mudança no significado do termo “agradável”?

3.2 - Análise das atitudes dos alunos em relação às variedades diatópicas já identificadas e fatores subjacentes

3.2.1 - Apresentação das respostas ao questionário II

Tabela 2 – Resultados do questionário II

Questionário 2	Chileno	Argentino	Mexicano	Sevilhano	Cubano	Madrileno
1	2	4	5	5	4	5
2	2	4	3	5	3	5
3	2	2	4	4	3	4
4	5	2	4	5	3	5
5	3	5	4	4	2	4
6	2	3	4	5	2	4
7	2	2	4	5	3	5
8	2	4	5	4	1	3
9	3	4	3	5	2	1
10	3	3	5	4	2	2
11	2	5	4	5	3	4
12	2	3	3	4	3	3
13	5	5	5	5	4	4
14	4	5	5	5	4	5
15	2	3	4	5	3	4
16	4	3	5	3	2	3
17	2	4	4	4	3	4
18	2	5	4	4	3	4
19	1	5	4	3	4	5
20	2	3	3	4	5	3
21	3	5	4	3	2	3
22	1	3	5	4	4	3
Soma	56	82	91	95	65	83
Média	2,545	3,727	4,136	4,318	2,955	3,773
Desvio padrão	1,101	1,077	0,710	0,716	0,950	1,066

3.2.2 - Reações afetivas em relação ao grupo de falantes dessa variedade

Observa-se que o falante com sotaque¹⁸ de Sevilha (falante 4) recebeu a maior pontuação; a seguir estão o falante com sotaque mexicano (falante 3), depois temos a falante com sotaque de Madrid (falante 6), o falante com sotaque argentino (falante 2), o falante cubano (falante 5) e, por último, o falante chileno (falante 1). Portanto, as reações afetivas manifestadas mostram uma clara preferência pela variedade de Sevilha, e a seguir as variedades do México e de Madri, sendo as avaliações com relação às variedades cubana e chilena menos favoráveis.

3.2.3 - Correlação entre as medidas dos questionários I e II

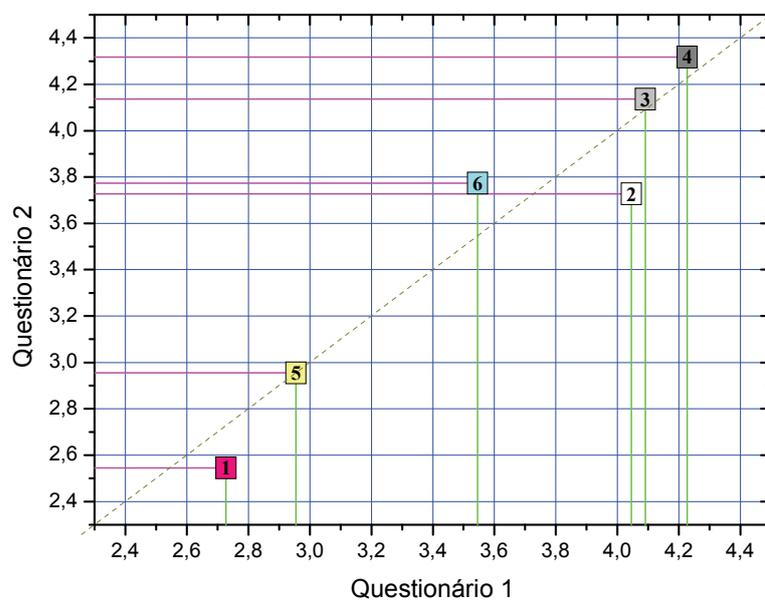


Gráfico 1: Gráfico de correlação entre as medidas do questionário I e do questionário II

Observa-se a partir deste gráfico que a média geral e a variância de todos os resultados dos dois questionários não mudou no que tange à reação com relação a alguns falantes. Houve uma alteração visível na pontuação para a falante da variedade de Madrid (6),

¹⁸ Devido à dificuldade de uso dos termos variedade ou dialeto para os participantes, assim como as conotações negativas do último termo, na elaboração do questionário II optou-se pelo termo “sotaque” (Campoy, 2004). O sotaque seria o “conjunto de hábitos articulatórios [...] que dão uma coloração particular, social, dialetal ou estrangeira à fala de um locutor (sotaque andaluz)” (Dubois et al., 1979). Navarro Tomás (1991) define esse sotaque como “entoação idiomática”, aquela que “informa das características próprias do indivíduo, assim como da sua procedência geográfica, social etc”.

a qual subiu ao todo 5 décimas em relação à medida anterior, e do falante argentino (2), que desceu ao todo 7 décimas. Significativo também é o caso da falante chilena (1), que desceu ao todo 4 décimas. Quanto aos outros falantes, não ocorreu alteração visível na pontuação; não houve mudança alguma na pontuação do falante cubano (5), a da falante sevilhana (4) subiu ao todo duas décimas, e a do falante mexicano (3) subiu mais uma décima. Aplicando-se o teste paramétrico *t-Student* para o cálculo da hipótese nula da diferença da média, observa-se que ambos universos apresentaram o mesmo comportamento. Isto é, a média dos valores e seu desvio padrão indicam que houve poucas mudanças na avaliação geral entre ambos questionários.

Cabe destacar, no gráfico 1, a alta correlação entre as médias encontradas antes e depois de ser apresentada a procedência regional do falante. Nesse mesmo gráfico, observa-se para os falantes (2 e 6), que mais se distanciaram da linha de correlação, a rejeição ou valorização da variedade.

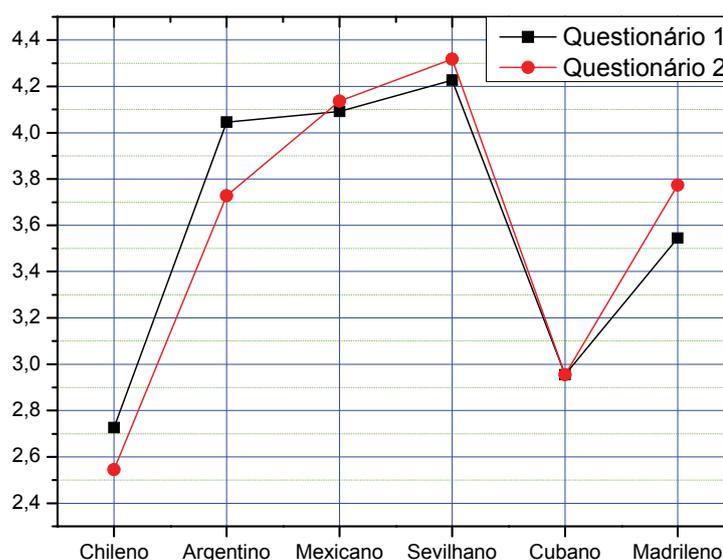


Gráfico 2 – Gráfico de avaliação das médias dos questionários I e II

Neste outro gráfico, além de se exibir com mais clareza a mudança nos valores, mostrando a subida e descida das médias, as medidas mostram que essas variedades se situariam em uma espécie de *continuum* que vai do extremamente favorável, no qual se situam as variedades mais valorizadas (Sevilha, México e Madri) ao extremamente desfavorável, onde se situam as variedades com maior rejeição (Argentina, Cuba e Chile).

Dessa forma, uma vez proporcionada a informação a respeito da variedade regional que o falante está usando, alguns desses falantes tiveram a pontuação mudada. Isso indica que a reação afetiva com relação ao mesmo falante foi alterada quando os participantes tomaram conhecimento de sua origem. Esse é o caso do falante da variedade argentina e da falante da variedade de Madri. Assim sendo, podemos sim, falar da influência da questão da origem regional desse falante, de sua própria identidade cultural, embora seja uma influência mediada por uma série de fatores que mais tarde serão analisados. Em decorrência disso, haveria uma projeção das diferentes variedades sobre um parâmetro valorativo que, no caso de algumas delas, não é o mesmo parâmetro que o estabelecido nos resultados obtidos na anterior etapa da pesquisa. Assim, a reação manifestada na primeira etapa é de natureza cognitiva, já que é colocada a compreensão do falante como elemento que desencadeia uma avaliação em termos de mais agradável; porém, na segunda etapa a atitude se tornou afetiva, pois a origem de cada um desses falantes despertaria uma série de sentimentos, sendo uma resposta afetivamente agradável ou não em função da procedência desse falante.

Há que se considerar, porém, que apesar da presença dessa nova variável que indica a origem regional do falante, as variáveis da primeira etapa da pesquisa podem estar estendendo ainda seu raio de influência. Uma prova disso pode ser observada no gráfico de correlação (tabela 3), que mostra uma alta correlação entre os resultados obtidos nos dois questionários.

No entanto, embora aquele parâmetro valorativo continue vigente, deve-se considerar que agora o contexto é claramente caracterizado pelas relações inter-grupais, pois não se trata do falante 1, mas sim do falante 1 que é chileno, e esse grupo cultural, quando comparado a outros, evoca atitudes determinadas por fatores diversos, e isso se reflete na atitude perante a própria variedade. Exemplo disso, é o caso da variedade de Madri, que não havia sido avaliada positivamente, e agora teve ganhos em sua valorização com relação à medida anterior. Nessa ocasião, pesaria mais o fator prestígio do grupo em questão do que a própria compreensão do discurso. Já no caso do falante da variedade argentina, apesar de haver sido avaliado na primeira etapa mais positivamente que a falante de Madri, nesse segundo momento teria maior peso o fato de ele ser argentino, e portanto, estaríamos considerando a presença de estereótipos com relação a tal grupo cultural. No caso dos falantes das variedades de Sevilha e do México, a reação afetiva ocasionou apenas uma leve mudança para cima, que poderia apontar para o fator de prestígio desses grupos culturais. No caso do falante da variedade mexicana haveria que se acrescentar que a atitude favorável com relação ao grupo mexicano poderia estar associada à dimensão avaliativa de solidariedade, pois, ao

igual que o falante, o grupo seria categorizado como simpático. Estaríamos, por conseguinte, diante de uma percepção estereotipada dos membros desse grupo. Para reforçar esse resultado citamos Busnardo & El-Dash (2001b), que em sua pesquisa sobre estereótipos entre estudantes brasileiros mostraram que mexicanos foram considerados atrativos tanto pessoalmente (características pessoais intrínsecas) quanto socialmente (envolvimento e interação).

No caso do falante da variedade cubana, a pontuação não se viu alterada em relação à medida anterior. A causa poderia estar relacionada ao fato de que não há familiaridade com esse grupo cultural e, por isso, não se manifesta uma mudança na sua avaliação. A incógnita permanece no caso da falante da variedade chilena, pois ela teve uma maior rejeição se comparada com a primeira medida. Talvez, as características da fala dessa pessoa, essa falta de clareza que P3 (linha 3) mencionava, pode ter pesado mais, a ponto de abaixar a pontuação.

Por enquanto estão sendo apenas levantadas algumas das questões que iremos aprofundar a seguir, e que se iniciam a partir das seguintes interrogantes: qual o significado atribuído ao termo “agradável” pelos sujeitos participantes nesta segunda etapa da pesquisa? Por que o falante da variedade argentina teve uma maior rejeição se comparada com a medida anterior? Quais os motivos de ter sido mais valorizada a falante da variedade de Madri?

3.2.4 - Apresentação da resposta às entrevistas

3.2.4.1 - A estética das variedades e sua influência nas atitudes

Seqüência 2: Sotaques bonitos.

5: P3- *Creo que es más bonito, es más formal [yo me yamo]* (pronúncia sem *yeísmo rehilado*, apenas *yeísta*) [...] *[žo me žamo]* (pronúncia com *yeísmo rehilado*) *me parece (...) es normal porque aprendí así, pero allá mismo en el CIL (Centro Interescolar de Línguas) tuve una profesora que tenía un acento cargado, cargado, cargado (...) que era, era [žo me žamo], para mí (...) parecía un niño intentando hablar, no me gustó.*

A atitude negativa perante o falante da variedade argentina poderia se basear em valorações de tipo estético, em crenças sobre a estética de um traço fonético-segmental específico. Essa variedade é caracterizada pelo traço do *yeísmo rehilado*, que é descrito como menos bonito do que o traço fonético mais estendido no espanhol, o *yeísmo*. Em decorrência disso, essa crença no nível da pronúncia afeta a própria avaliação desse sotaque, caracterizado como carregado (linha 5), e que passa a ser avaliado negativamente, pois é pouco agradável aos ouvidos dos participantes (linha 5). Portanto, observa-se que esse traço fonético,

específico da área rio-platense e do Uruguai, gera uma atitude negativa, em termos de estética, com relação ao falante da variedade argentina.

Dessa forma, em princípio pode-se afirmar que a variação nas avaliações com relação às diferentes variedades poderia ser explicada, conforme Edwards (1985), a partir das variações nas suas qualidades estéticas e, portanto as atitudes mais favoráveis seriam com relação àquelas variedades que soam melhor, ao passo que as que soam pior (nesse caso a variedade argentina) são avaliadas desfavoravelmente.

Cabe destacar que neste momento da pesquisa essa variedade ficou em quarta posição porque foi considerada como “menos bonita”; porém, na primeira etapa da pesquisa ficou em terceira posição. Por que essa mudança na avaliação? Esse sotaque ou a própria pronúncia do traço fonético, era na primeira etapa “menos feio” do que na segunda? Ou será que essa pronúncia com *yeísmo rehilado*, associada com o grupo cultural em questão, estaria indicando implicitamente a presença de algumas percepções estereotipadas a respeito desse grupo? Nesse caso, qual o papel dos estereótipos com relação a esse grupo e, de que maneira poderiam ter influenciado as atitudes manifestadas perante o falante?

Entretanto, antes de procurar uma resposta a estas questões, pode-se indagar um pouco mais a respeito da estética ou da superioridade das variedades regionais. Assim, esse sotaque é considerado como “menos bonito”, em oposição a outros considerados “mais bonitos”. Quais seriam, então, os sotaques “mais bonitos”, cujas comunidades de falantes correspondentes seriam, em consequência disso, avaliados como mais agradáveis?

3.2.4.2 - Valorações de correção das variedades e atitudes

Seqüência 3: Sotaques com prestígio

6: P2- *Tal vez porque la lengua (...) es español español mismo (...) no sé (...) es lo que se habla en todo el mundo, ¿sí? El español de España (...) el de Argentina ya tiene mucho acento, tal vez sea eso, no sé. [...] Yo pienso así: que (...) el español de Argentina no, no (...) me gusta mucho (...) por el acento, así (...) ellos hablan [žo me žamo]. Esto no, no me gusta mucho, no sé si es porque, pienso he estudiado español de España que [...] Si (...) y esto de la Argentina (...) es el yeísmo, ¿sí?* (observa-se a dificuldade da participante para poder distinguir entre o fenômeno do *yeísmo* e o do *yeísmo rehilado*) *no, no me gusta mucho. Es un acento que lo oigo y no [(inaudível)]*

7: P3- *[...] creo que de España es mejor (...) de México es mejor, [...] de España también, porque es donde nació la lengua [...] ahora después de eso el de México (...) y mis alumnos de la escuela (...) son apasionados por el español de México (...) pero,*

¿por qué? Porque están haciendo español por causa de los mexicanos, porque tienen un grupo ahí de música (...) que están en el éxito [...]

8: P1- [...] Pienso que (...) es algo que está (...) arraigado, que valoren más a (...) hasta hoy piensan que, piensan que (...) los portugueses hablan mejor que nosotros.

Observa-se que quanto mais carregado for um sotaque, mais nos afastamos da imagem da variedade com sotaque bonito, e dessa forma, daquele que é descrito como o “espanhol-espanhol”, identificado com Espanha. Sendo este o lugar no qual nasceu a língua, também se acredita que sua variedade é melhor do que as outras. Portanto, além de considerações estéticas, as atitudes lingüísticas poderiam refletir diferenças intrínsecas entre as variedades. Assim, a razão para que a variedade de Madri, por exemplo, seja avaliada mais favoravelmente do que a argentina, e, portanto, seja considerada como melhor, se deveria à crença em uma suposta superioridade lingüística, traduzida em termos de correção formal. Nesse caso, haveria então, um Espanhol considerado pelos sujeitos participantes como autêntico ou puro, que seria propriedade de uma variedade em particular, e esse Espanhol seria o melhor, como no caso da língua portuguesa, prestigia-se a variedade européia. Nesta perspectiva, o espanhol falado na Argentina seria considerado como “menos espanhol” e inferior do ponto de vista lingüístico — é nesse sentido que P3 (linha 5) descreve a pronúncia sem *yeísmo rehilado* característica da área rio-platense como menos formal — .

3.2.4.3 - A vitalidade do grupo

No entanto, a língua como fenômeno social está ligada aos sistemas de valores da sociedade, e levando em conta que se trata de um contexto de relações intergrupais, isso significa que a atitude é com relação a um grupo cultural determinado.

Isto é o que pode ser observado nas seguintes declarações:

*9: P4- Es un prejuicio, y hay mucho, porque (..) así los brasileños en general y estoy hablando como un brasileño mismo (...) creo que **quieren profesores de España porque es un país desarrollado (..) es en donde surgió la lengua y (..) a veces dicen es el español más bonito** quizás no sea el sonido más bonito y el acento más bonito, quizás sí o quizás no (...) entonces las personas dicen eso **porque está más por encima** y creo que eso influye mucho. En mi opinión, intento no hacer ese tipo de comparación.*

Esses resultados confirmariam o grau de condicionamento social sobre a estética ou adequação de um sotaque ou variedade regional. Assim, essas avaliações refletiriam as percepções sociais dos falantes de determinadas variedades e, portanto, não

haveria motivo, do ponto de vista lingüístico, para pensar em valores estéticos, ou qualidades lingüísticas inerentes a essas variedades.

Assim, uma variedade pode ser considerada como melhor ou mais atrativa do que a outra se for falada por um grupo que é percebido como de maior prestígio. Uma variedade regional, como é o caso das variedades do Espanhol peninsular, é avaliada mais positivamente do que outra em consequência da alta vitalidade do grupo falante dessa variedade. É o *status* (fator que constitui a chamada Vitalidade Etnolingüística) dessa comunidade em termos sócio-econômicos, assim como culturais e históricos, que explicaria a avaliação. Em decorrência desse *status*, o grupo e manifestações culturais próprias adquirem prestígio, e este se reflete nas atitudes manifestadas com relação ao grupo e à variedade de Madri.

*10: P4- Si (...) pienso en España.(..) es porque la realidad de Hispanoamérica es distinta de Brasil pero (...) es más semejante, entonces sí me gustaría **conocer un país de habla hispánica pero (...) digamos de primer mundo**, ¿sí? para tener una idea un poco (...) quizás distinta de la que tengo (...) porque, por ejemplo **Bolivia es muy distinta**, la población vive de una manera distinta de los brasileños, pero (...) **la realidad social no es algo así, tan distinto (...) no es algo más desarrollado**, lo contrario, ¿sí? [...] Pero sigo teniendo muchas ganas de ir a Madrid, tengo muchas ganas de conocer [...] Cuando fui a Bolivia mis amigos hablaban así: “ahn, no [exclamação!!!] fuiste a Bolivia” (...) **ya que gastaste dinero podrías haber ido a otro país de habla hispánica**”. [...] Pero no saben la carga cultural que hay en el país porque **me gustó mucho conocer (...) es un país muy rico culturalmente**, me gustó mucho (...) piensan es un país pobre y no hay nada para hacer, nada para ver, ese tipo de cosas (...) entonces **hay realmente un prejuicio principalmente con relación a Bolivia en ese sentido**.*

Considerando que as atitudes com relação às variedades regionais são uma manifestação de preferências e convenções sociais acerca do prestígio dos falantes, justifica-se a valorização do falante da variedade de Madri. É, portanto, a dimensão avaliativa do *status*, traduzido em termos de poder sócio-econômico e cultural, que leva a uma mudança nas atitudes com relação à falante. E é nesses termos que se estabelece a comparação entre a América Latina e a Espanha, — por ser um país que faz parte da Europa, a visão da Espanha é a de primeiro mundo, oposta à visão de uma América Latina cuja realidade social nada difere da do Brasil —, o que resulta em prestígio que se refletiria nessa atitude positiva.

Um segundo fator constituinte da Vitalidade Etnolingüística é aquele que P3 menciona quando fala em fazer um curso de espanhol no México ou na Argentina:

11: P3- Creo que México, Argentina. ¿Por qué decimos México y Argentina? No porque estoy con prejuicios contra los otros (...) es porque son países mayores (...) que tienen una mayor población.

Portanto, esses dois países possuem, dentro do bloco americano, uma alta vitalidade devido ao fator da força demográfica, e isso se manifesta em uma atitude mais favorável com relação a essas comunidades de falantes e suas variedades regionais.

3.2.4.4 - Atitudes e intenção comportamental

Pode-se destacar na linha 10 a presença de uma possível inconsistência entre a atitude positiva de P4 com relação ao grupo e cultura boliviana e a intenção comportamental manifestada no desejo de conhecer e de ir a Madri. Nesse sentido, talvez uma resposta socialmente desejável nesse contexto mostrasse que a atitude manifestada em relação à Bolívia não refletiria a verdadeira atitude. Dessa maneira, pode-se justificar essa inconsistência entre as atitudes e a intenção comportamental. A verdadeira atitude poderia ser que esse participante da pesquisa tenha uma atitude desfavorável com relação à Bolívia e sua cultura, e essa atitude pode influenciar diretamente a intenção desse indivíduo, que é a de conhecer Madri.

A outra opção é a possível presença de uma dupla atitude com relação ao mesmo objeto, pois o participante mantém uma atitude favorável à cultura e ao país (gostou e achou um país muito rico culturalmente), ao passo que ao estabelecer uma comparação com a realidade de países de primeiro mundo o participante passa a manter uma atitude negativa em relação à cultura boliviana, que passa a ser considerada como subdesenvolvida. A coexistência de atitudes positivas e negativas com relação ao mesmo objeto seria resultado dessas duas crenças em conflito.

Também deve-se considerar a presença da variável norma subjetiva, já que os amigos consideram mais aceitável que P4 vá aprender espanhol para outro lugar, e não para a Bolívia, e de certa maneira as crenças dessas pessoas mais próximas exerceriam uma pressão no sentido que este indivíduo realize uma viagem a um lugar diferente, que pelo menos tenha um maior prestígio. Então, as atitudes favoráveis do sujeito participante em relação ao grupo peninsular junto à variável da norma subjetiva, influenciariam as intenções individuais, nesse caso seu desejo de ir à Espanha.

Outros exemplos que mostram essa inconsistência entre as atitudes e a intenção comportamental e que indicam não ter porque haver uma correspondência entre os dois:

12: P1- *Me encanta el español de (...) peninsular, el español de América (...) pero más el de América. Porque hay muchas diferencias, ¿no? **El acento es más (...) cerca, más cerca (...)** pienso más cerca del mío, y **el español peninsular es muy diferente, muy distinto** y además de ser muy distinto (...) hablan la -z y la -c de una forma que no consigo [...] pienso que **es más fácil hablar como los latinos**. [...] ¿Que me atraiga más? (...) todos, la diferencias, me (...) es maravilloso cuando logras (...) percibir las diferencias, los acentos. [...] que valoren más a (...) hasta hoy piensan que (...) los portugueses hablan mejor que nosotros.*

Com relação a gostar ou não mais de um que o outro:

13: P1-*No, no pienso así. Me gusta más. Me gusta igual. [...] Me gustaría ir a un país de América, porque (...) pienso que no voy a tener plata suficiente para irme a España.*

Mas, quando foi colocada a possibilidade de ter acesso a uma bolsa de estudos, a participante da entrevista respondeu:

14: P1- *Me voy mañana, me voy mañana [exclamação!!!]*

Observa-se que no caso de P1 haveria uma inconsistência entre a intenção comportamental (o que ela faria: um curso na Espanha) e as atitudes manifestadas com relação aos sotaques em América Latina, dos quais ela gosta e acha mais fáceis e próximos do Português. Para ser consistente teria que manifestar sua intenção de fazer um curso nos países vizinhos ao Brasil. A explicação para essa inconsistência poderia ser a mesma que foi dada no caso do participante anterior, P4.

Dessa maneira, embora tenha declarado que acreditar que o Espanhol fala-se melhor na Espanha do que na América Latina seja um erro, apontando para uma atitude favorável com relação às variedades do Espanhol americano, a participante deixa entrever que, de alguma forma, ela também acredita que fala-se melhor o Espanhol na Espanha do que na América Latina. O fato que apoiaria a versão de que ela também é favorável ao Espanhol peninsular é quando ela manifesta veemente sua intenção de ir para Espanha. Então, essa atitude favorável com relação ao Espanhol peninsular, que permanece implícita, teria influenciado sua intenção de ir para Espanha.

Resumindo, as atitudes expressas pelos participantes em relação aos falantes das variedades do Espanhol peninsular e americano podem ser influenciadas pelas crenças sobre a vitalidade desses grupos, formuladas em termos demográficos, econômicos ou culturais. Como foi apontado no capítulo anterior, são as percepções subjetivas do ouvinte sobre esses fatores de natureza objetiva que são consideradas. Assim, parece estabelecer-se

uma relação entre a percepção subjetiva da Vitalidade Etnolingüística desses grupos e o atrativo que as variedades (a variedade de Madri) representam para os sujeitos participantes da pesquisa.

Entretanto, uma vez respondida a questão da valorização da variedade de Madri, falta ainda dar uma resposta com relação à maior rejeição observada nos resultados obtidos pelo falante da variedade argentina. Assim, além das atitudes desfavoráveis manifestadas com relação à pronúncia, a presença de estereótipos ou traços da personalidade desse grupo cultural, presentes no imaginário brasileiro, poderiam ter influenciado nessa avaliação mais desfavorável. No entanto, não há como responder a tal questão, porque não foram produzidos dados a respeito nas entrevistas gravadas e, também não houve uma intenção específica por parte da pesquisadora de elaborar uma análise semântica para o estudo desses estereótipos.

3.2.4.5 - Os estereótipos

Seqüência 4: Os argentinos

15: P4- [...] *Argentina, hay otros problemas (...) pero en realidad [((inaudível))] no existe un problema real, así de verdad (...) en mi opinión me gustan mucho los argentinos, [risos] (...) no tenemos una buena relación de amistad con ellos (...) en mi opinión es distinto (...) hasta me gustaría conocer mejor el país.*

A partir deste fragmento, não há como determinar até que ponto os estereótipos poderiam ter influenciado as atitudes com relação a esse falante argentino. Quando os entrevistados foram indagados a esse respeito, as respostas negavam a existência de estereótipos, ou pelo menos eles não foram declarados abertamente. Nesse sentido, Busnardo & El-Dash (2001b) podem dar alguma luz sobre quais seriam tais estereótipos, pois na sua pesquisa sobre estereótipos entre estudantes brasileiros as autoras concluíram que os argentinos tinham evocado fortes emoções nas escalas, situando-se no lado oposto da escala do Brasil — que ocupava a posição extrema positiva — nos fatores denominados pelas autoras como *personal warmth* (faceta da personalidade que indica que uma pessoa é calorosa) e *social agreeableness* (a tendência a ser socialmente agradável, característica ligada às relações com outras pessoas).

Por isso, o fato de o falante argentino ter uma baixa pontuação em relação à média anterior poderia ser um forte indício da presença desses estereótipos implícitos, os quais tiveram seus efeitos sobre as respostas avaliativas manifestadas. Não é o falante que é avaliado a partir de algumas percepções estereotipadas, mas sim o falante em razão da sua

filiação a um grupo previamente identificado, que é avaliado a partir desses estereótipos. Assim, a maneira como esse grupo é percebido afeta as atitudes com relação à variedade regional. Portanto, conforme Edwards (1982), pode-se estabelecer uma correlação entre os estereótipos no nível de grupo e os fatos lingüísticos.

Além da presença de estereótipos no caso do falante argentino, também se observam estereótipos quando P1 fala sobre os paraguaios.

16: P1- los brasileños piensan que los, que los, bolivianos, que los (...) paraguayos, los paraguayos, hum [exclamação!!!] (...) y eso para mí es una vergüenza porque somos sudamericanos y no sé, piensan que ellos son superiores, ¿no?

Cabe destacar nessas declarações, a importância que o comportamento não-verbal tem para a interpretação das atitudes. Assim, o gesto que no primeiro momento poderia ser interpretado como de rejeição com relação aos paraguaios nos levou a indagar mais sobre os motivos desse comportamento, e com isso P1 explicou que foi levada pela visão que a mídia no Brasil passa, ou quer passar, do Paraguai. Porém, para reforçar que ela não estava sujeita a esse tipo de manipulação informativa, manifestou não acreditar ser essa uma realidade absoluta, pois conheceu professores tanto desse país, quanto bolivianos com uma sólida formação acadêmica.

Assim sendo, tanto esse gesto ao fazer referência a esse grupo quanto o posterior esclarecimento revelariam o quanto o estereótipo fica implícito.

Finalmente, esse estereótipo se associa a um sentimento de rejeição com relação ao grupo de falantes e sua variedade lingüística e, com isso, estaríamos manifestando atitudes preconceituosas em relação a ambos.

3.2.4.6 - Atitude de preconceito e intenção comportamental

Observa-se também uma clara consistência entre as atitudes de preconceito com relação ao falante argentino e a intenção comportamental, por exemplo, na hora de fazer a prova de proficiência baseada na variedade argentina. Assim, na análise dos resultados obtidos no questionário III, quando os sujeitos participantes foram indagados sobre sua intenção de se apresentarem à prova de proficiência CELU, constatamos uma baixa pontuação, que seria consistente com a atitude pouco favorável com relação aos falantes dessa variedade. Observa-se, portanto, uma influência dessas atitudes sobre a intenção comportamental, isto é, a probabilidade subjetiva de realizar essa prova de proficiência.

17: P2- [...] Yo no sé, yo no quería hacer esa prueba porque no me gusta mucho el acento argentino. Yo pensé que no tenía nada que ver (...) vale una tanto como la

otra, que sé yo (...) si yo hiciera el DELE, yo creo que está bien (...) si es necesario hago la otra también (...) yo no tengo mucho interés en el español de Argentina.

Além disso, outra justificativa apontada por um dos participantes para não realizar essa prova de proficiência é que o DELE era mais importante pelo simples fato de ser a prova mais conhecida e, segundo ele, aquilo que é mais conhecido se torna mais importante. Nesse sentido, estaria implícito o prestígio da prova do DELE, já que é uma prova elaborada na Espanha.

*18: P4- Creo que sí, porque por ejemplo, no conocía la de Argentina, entonces así el DELE es más famoso (...) quizá un día las dos se vuelven igual, pero creo que todavía sigue siendo el DELE el (...) lo más importante por eso (...), porque todavía no conocemos (...) entonces, así (...) algo que (...) podemos decir que es verdad en la sociedad es que **algo que es más conocido se vuelve más importante** y como (...) y tengo ganas de hacerlo, todavía no hice porque es muy caro.*

3.2.4.7 - Experiências passadas e o meio familiar. Sua influência sobre as atitudes

Por outra parte, experiências passadas com relação à aprendizagem da língua têm um papel importante na configuração das atitudes. Assim, observa-se no caso de P3, que um dos fatores que poderia ter influenciado as atitudes com relação ao falante da variedade argentina foi a atitude do professor de LE em relação à pronúncia. Exemplo disso é que P3 declara sentir-se pouco à vontade com as críticas, vindas do professor, a respeito da sua pronúncia com *yeísmo rehilado*.

*19: P3-. Cuando empecé a hacer la universidad (...) la facultad aquí en la universidad [...] me quedé (...) a veces constringida porque cogí un profesor [...] y en la clase [žo me žamo], (...) y a veces el profesor (...) me comprendía, pero a veces (...) no era muy agradable, porque **me quedé constringida** (...) porque todos los alumnos [yo me yamo], pero en el principio fue un poco difícil.*

Então, quando ela iniciou seus estudos na faculdade ela falava com essa pronúncia por causa dos professores argentinos (e professores brasileiros que falavam com esse sotaque) que tivera durante sua aprendizagem e, por isso, ela manifestava uma reação positiva em relação a essa variedade. No entanto, em declarações anteriores ela disse não gostar dessa pronúncia, pois seria menos bonita. A explicação para ela ter mudado sua atitude com relação a essa variedade pode vir da situação descrita anteriormente. Então, a atitude do professor com relação a essa variedade, caracterizada no nível segmental pelo *yeísmo rehilado*, assim como a atitude dos próprios colegas da sala de aula, que não pronunciavam

dessa maneira, teriam influenciado tanto as atitudes da participante, quanto o seu comportamento, a ponto de ela se corrigir e passar a falar sem essa pronúncia. Em outras palavras, a experiência de ter sido forçada a corrigir sua pronúncia é uma amostra de uma manifestação atitudinal negativa dentro de sala de aula por parte do professor, e isso, como apontam Daher & Sant'Anna (1998, p. 110), coloca o professor em uma posição de "porta-voz consciente ou não de preconceitos".

O caso contrário observa-se na atitude manifestada por um segundo professor a respeito da exigência por parte de uma estudante de estudar o Espanhol peninsular. A posição dele é a de tantos autores (BUGEL, 1998; BARRIOS, 2002) que reivindicam, em coerência com o marco geográfico, o ensino de uma das variedades faladas nos países próximos do Brasil. Portanto, o professor pode-se tornar porta-voz de atitudes favoráveis em relação às variedades.

20: P3- [...] *Me acordé [...] tenía una chica en mi clase que a ella no le gustaba aprender una lengua española, pero aprender el español de Argentina, tenía que ser de España (...) porque el profesor [...] apasionado por Argentina, por Latinoamérica, dijo a ella: "¿tú cuando vas a aprender (...) portugués (...) aprendes el portugués de Portugal o portugués del Brasil?" Y ella ha dicho: "de Brasil porque vivo acá"; y él dijo: (...) "de la misma manera tienes que aprender el español de los que nos rodean y no de la península, que pasa, es un prejuicio".*

Seqüência 5: O meio familiar

21: P1- *No valoran el español, mi madre dijo: hija (...) vas a morir de hambre, no sirve, no (...) hay que hacer otra cosa, ¿para qué? No hay que estudiar eso, no valoran [...] La gente en la calle cuando (...) digo estudio español, empiezan a hablar "portuñol" peor que el mío y pero es muy fácil; yo hablo español, ellos piensan.*

22: P2- *Mis amigos siempre decían: tú vas a estudiar español, ¿pero qué futuro tienes? tú vas a ser pobre. No lleva a nada estudiar lenguas aquí.*

23: P3- *Fue un poco triste, porque cuando entré en la universidad nadie de mis familiares, ni mi madre, me apoyó para hacer español (...) por causa del prejuicio que hay (...): ahn [exclamação ¡!!] vas a hacer un curso superior para hablar la lengua (...) todos hablan Español, yo mismo puedo hablar (...). [...] Ahn [exclamação!!!] hoy mis amigos: haces letras, pero qué Inglés? Ahn [exclamação!!!] español. [...] Me quedé muy triste al principio, me quedé muy desmotivada (...) y ahora después de leyes que hay (...) que*

el español está empezando a ser visto con otros ojos (...) pero hay (...) en nuestro país todavía hay un prejuicio.

Constata-se, mais uma vez, o pouco prestígio tanto do Espanhol quanto da sua docência. Nesse sentido, a atitude manifestada pelas pessoas do meio familiar dos participantes da pesquisa teria uma influência direta na motivação desses indivíduos (Gardner, 1988).

Se procurarmos nesse meio familiar alguma evidência sobre as atitudes com relação às variedades e seus falantes, observa-se que as pessoas ganham em prestígio se estiverem fazendo um curso na universidade através de um convênio com uma universidade espanhola, como a Universidade de Granada.

24: P3- *No solo mi madre, mis amigos: Ahn [exclamação!!!] estás haciendo un curso de Granada¹⁹ (...) [exclamação!!!] **Granada (...) porque es Europa [...]***

Portanto, as atitudes negativas dessas pessoas próximas, com relação ao estudo e ensino da língua espanhola, acabam mudando. Eles passariam a ter uma atitude favorável em relação ao Espanhol, neste caso o peninsular. Além disso, a realização desse curso é percebido como algo plenamente aceito por parte desse meio familiar.

3.2.4.8 - Os Outros: a identidade cultural

Aprofundando no binômio Espanha/Hispano-América surge inevitavelmente a questão sobre qual a visão que os sujeitos participantes têm sobre América Latina.

Seqüência 6: Os Outros

25: P1- *[...] Para ellos es peor el español de, de Latinoamérica (...) porque **España está en Europa** y los brasileños piensan que los, que los, bolivianos, que los (...) paraguayos, los paraguayos, hum [exclamação!!!] (...) y eso para mí es una vergüenza porque somos sudamericanos y no sé, **piensan que ellos son superiores**, ¿no? Y (...) ahora que hablan del liderato de Brasil, que para mí es una tontería (...) va a empeorar. [...] **Lllaman a nuestros vecinos de latinos**, latinos y (...) este llamar de latinos tiene una carga muy peyorativa, ¿no? Para mí, es una (...) falta de cultura [...] vas a hablar con una chica y no sabe nada y es vergonzoso, ¿no? (...) porque es una América, **Latinoamérica, no está fragmentada, es una para mí.***

¹⁹ Curso que a própria Universidade de Granada havia ministrado para professores de Espanhol em colaboração com a *Consejería de Educación* da Embaixada espanhola, em julho de 2006.

Em primeiro lugar, é interessante observar o deslocamento da responsabilidade, do domínio do “eu digo e penso” para “os outros pensam e dizem” (linha 23). Dessa forma, a participante parece querer mostrar que ela não tem essas atitudes preconceituosas em relação aos hispanofalantes, ou que talvez não queira revelá-las. Por isso, no final ela nega compartilhar a mesma crença que aqueles que se dizem superiores aos outros povos de América Latina hispanofalantes. Para enfatizar essa opinião reconhece que todos somos sul-americanos e declara que acredita numa comunidade não-fragmentada — ainda que formada por muitas identidades culturais, acrescentaríamos—, uma comunidade que tem clara ligação com aquela identidade continental idealizada, citada por Busnardo e El-Dash (2001a).

Essas alusões à identidade cultural dos diferentes países vizinhos referindo-se a eles como latinos, são uma clara mostra da equivalência estabelecida entre ser latino e ser hispanofalante. Observa-se como não é feita uma diferenciação entre América Latina e Hispano-América; os dois têm em comum não serem o Brasil, uma vez que o Brasil, pelo fato de não falar Espanhol, não é América Latina e, portanto, a identidade cultural brasileira exclui a possibilidade de ser considerado um membro de um grupo tão plural como é o latino.

Por outro lado, a crença de se considerarem superiores aos vizinhos se relaciona ao construto da Vitalidade Etnolingüística, pois essa superioridade é considerada em termos demográficos e geográficos, assim como no nível de *status* sócio-econômico. E até o fato de falar outra língua que não a espanhola mostra-se como um diferencial. Então, o grupo cultural brasileiro percebe-se como um grupo de alta vitalidade se comparado aos países que integram a América Latina, cujos grupos são considerados de baixa vitalidade, portanto, de menos prestígio. Dessa forma, são avaliados pouco favoravelmente em termos de *status* — à exceção do grupo mexicano que obteve uma avaliação favorável, mas em termos da dimensão avaliativa de solidariedade. Por outro lado, essa crença em relação à superioridade pode também indicar uma forte identificação com a própria identidade cultural brasileira.

Portanto, ao perceberem-se como superiores, não faz sentido se filiar a grupos de menor prestígio, pois isso não aporta nada positivo para a própria identidade. Uma filiação a um grupo como esse significaria aceitarmos que nós, como eles, também não somos desenvolvidos e que nossa realidade sócio-econômica é também a realidade deles. Porém, não queremos aceitar nem reconhecer isso. Dessa forma, conclui-se que não se é latino, que o latino é o Outro, isto é, o hispânico.

Pois bem, essa percepção social muda ao se comparar o próprio grupo com um grupo previamente avaliado favoravelmente em termos de *status*. Dessa maneira, ao comparar

o próprio grupo com o grupo peninsular, o que pensamos que somos muda e, portanto, deixaria de se considerar como superior. Assim, esse grupo passaria a ser percebido como um grupo de baixa vitalidade se comparado ao grupo peninsular. Por isso, haveria uma tendência a se filiar a um grupo (neste caso o peninsular) considerado de alta vitalidade que, na verdade, poderia contribuir positivamente na melhora de aspectos da identidade do próprio grupo. Portanto, a percepção dessa vitalidade subjetiva do grupo peninsular parece afetar as atitudes em relação à variedade falada.

3.3 - Ao final, que é atitude nesta pesquisa?

3.3.1 - Apresentação das respostas ao questionário III

Por último, se analisarmos o questionário III nos deparamos com os seguintes resultados:

Tabela 3 – Questionário III

Questionário 3						
Avaliador	Curso Países Vizinhos	CELU	Professores Mercosul	Curso Embaixada	Contato FN	Cooperação Empresas BR-ES
1	5	4	4	3	5	5
2	5	1	5	5	5	5
3	4	5	5	5	5	3
4	5	2	5	5	5	5
5	5	3	5	3	5	5
6	4	3	5	4	4	4
7	5	3	3	5	5	5
8	5	3	5	5	5	4
9	5	3	5	5	5	5
10	5	3	5	5	5	5
11	5	3	4	4	5	5
12	4	2	3	4	2	5
13	5	5	4	5	5	5
14	5	4	4	4	5	5
15	3	3	4	3	5	5
16	5	1	5	5	5	5
17	5	3	5	4	5	5
18	5	4	5	5	5	5
19	5	2	5	1	4	5
20	4	4	4	4	5	4
21	5	5	4	5	5	5
Soma	99	66	94	89	100	100
Média	4,714	3,143	4,476	4,238	4,762	4,762
Desvio padrão	0,561	1,153	0,680	1,044	0,700	0,539

Tabela 4 – Média dos componentes do questionário III

	Médias		
Avaliador	Norma	Intenção	Cognitivo
1	4,0	4,5	4,5
2	5,0	3,0	5,0
3	4,5	5,0	4,0
4	5,0	3,5	5,0
5	4,0	4,0	5,0
6	4,0	3,5	4,5
7	5,0	4,0	4,0
8	5,0	4,0	4,5
9	5,0	4,0	5,0
10	5,0	4,0	5,0
11	4,5	4,0	4,5
12	4,0	2,0	4,0
13	5,0	5,0	4,5
14	4,5	4,5	4,5
15	3,0	4,0	4,5
16	5,0	3,0	5,0
17	4,5	4,0	5,0
18	5,0	4,5	5,0
19	3,0	3,0	5,0
20	4,0	4,5	4,0
21	5,0	5,0	4,5
Soma	94,0	83,0	97,0
Média	4,476	3,952	4,619
Desvio padrão	0,642	0,757	0,384

Neste questionário III o componente cognitivo e as variáveis da norma subjetiva e da intenção comportamental foram medidos a partir de questões relacionadas à dimensão avaliativa de *status* do Espanhol peninsular e do Espanhol americano. Assim, em primeiro lugar, o componente cognitivo das atitudes inclui questões relacionadas à cooperação entre empresas espanholas e brasileiras e o convênio de intercâmbio de professores do Mercosul. Em segundo lugar, na variável das intenções comportamentais, as duas questões formuladas consideram a possibilidade de manter contato com cidadãos hispânicos e a intenção de fazer a prova de proficiência CELU. As duas últimas questões

correspondem à variável da norma subjetiva, questões sobre fazer um curso de Espanhol em países vizinhos ou escolher um curso de língua na própria embaixada espanhola.

Com relação ao componente cognitivo, no item sobre cooperação entre empresas todos os sujeitos participantes da pesquisa manifestaram acreditar na importância dessa cooperação entre empresas brasileiras e espanholas, a média foi de 4,762. Quanto ao convênio de intercâmbio de professores do Mercosul, a média (4,476) não foi tão alta quanto no anterior item. O motivo pode ser a presença do fator prestígio; nesse caso, os entrevistados teriam comparado esses professores com professores da Espanha. Entretanto, os dados gerados ao longo das entrevistas apontam para outra direção. Alguns dos participantes declararam não se importar com o fato de que o professor fosse ou não falante de uma variedade peninsular, pois a principal coisa, segundo eles, seria contar com professores nativos com pouco tempo no país. Dessa maneira, não haveria interferências por causa do Português, como eles acreditam que acontece tanto no caso dos professores brasileiros quanto dos professores com longa estadia no país. No caso extremo estaria a opinião de P2, que deixa transparecer dúvidas a respeito das informações transmitidas na sala de aula. Quando isso acontece, ela diz recorrer aos amigos hispânicos estudantes dentro da universidade para que confirmem se tal coisa é falada ou não em sua região:

26: P2- [...] *lo que yo aprendo más es de cosas que son diferentes en los (...) distintos países es con (...) son los propios estudiantes que vienen, ellos hablan: eso no hablan en nuestro país, ellos mismos hablan de ese asunto.*

27: P1- [...] **Profesores nativos**, porque (...) aunque yo estudie 20 años, no voy a hablar igual que a un nativo (...) y (...) **los profesores de Brasil están hablando todo el tiempo español y mezclan el portugués con el español.** Y esto (...) pienso así que (...) para los que están empezando no hay tantos problemas (...) pero para nosotros, nos pone tristes.

28: P4- *Creo que al principio quizá sea una buena idea (...), pero creo que tienen que preparar a los brasileños para que den clases de español y no de “portuñol” (...) porque hasta en la universidad (...) tenemos este tipo de problema, hay profesores que no hablan bien, hay alumnos que hablan mejor que el propio profesor.*

29: P2- *Me parece interesante, porque yo creo que el nativo tiene más cosas para hablar que yo que no soy nativa, hay cosas que yo no sé, muchas,(...) y que tal vez nunca sepa (...) y ellos ya tienen esa afinidad con la lengua, pueden pasar mejor que yo o que los estudiantes brasileños.*

Esses resultados também podem ser confirmados quando os sujeitos participantes manifestam seu desejo de perder o sotaque em Português e consideram que não

é importante adquirir um sotaque espanhol da Argentina ou da Espanha, pois o verdadeiramente crucial é não falar com sotaque do Português.

30: P1- *Tengo una mezcla de todos los que he escuchado en la calle [...] ahora pienso que **hablo un “portuñol” mezclado de todas esas influencias que recibí.** [...] Pero una vez conseguí engañar a una chica de (...) Paraguay, una vez la engañé (...) y ella me preguntó: ¿pero de dónde eres? [...] El acento es algo que nosotros aprendemos cuando somos niños, antes de empezar las clases de gramática (...) antes de la escuela (...) entonces no voy a lograr nunca (...) hablar con acento, no sé (...) pienso que no.*

31: P 4- *Creo que es más argentino (...) pero a veces la -s de los argentinos que creo que no hablo muy bien así, hay momentos que creo que es más semejante al español de España. [...] Es porque no quiero hablar como un portugués hablando el español (...) quiero hablar cada vez más con acento (...) del español mismo [...] Ese es el problema. Me quedo con duda si de Argentina de España.[...] **El problema no es ese de más cercano de algún determinado, es perder, así por ejemplo cuando (...) voy a hablar con un español (...) quiero hacer que no consiga identificar que soy un brasileño [...] porque si identifica es porque no está tan bueno así (...) por lo menos decir, este es de Bolivia, de Uruguay, de Paraguay, pero que no piensen que sea brasileño (...) no porque tengo vergüenza de ser brasileño (...) lógico que no (...) pero porque eso me parece ser una señal de que no estoy hablando bien.***

Com relação à norma subjetiva, o item que representa o curso da embaixada espanhola teve menor pontuação (4,238) do que aquele que pergunta sobre o curso em países vizinhos (4,714). A explicação para esse fato poderia ser que na percepção do que as pessoas importantes para o sujeito pensam que ele deveria fazer seria muito melhor que ele fizesse um curso no país onde se fala essa língua do que ficar no Brasil, pois nesse caso seria privado do contato direto com a cultura e a variedade falada.

Com relação à intenção comportamental, a intenção de manter contato com cidadãos hispânicos residentes na cidade, teve uma média muito alta (4,762). No entanto a média foi bem mais baixa para o item relacionado com a prova de proficiência do governo argentino (3,143). Podemos interpretar esses dados como uma indicação de que o que interessa em um contexto como esse de não-contato entre os grupos é sempre manter contato com os nativos que falam a língua, não importando a sua origem regional. Cabe ressaltar que ao ser esta uma medida de intenção comportamental não há porque se corresponder com o comportamento real; assim, dizer que fariam isso não significa que acabem fazendo-o.

3.3.2 - Atitudes em relação ao Espanhol peninsular e o americano

A interpretação dessas medidas pode ser feita desde duas diferentes perspectivas. A primeira é que os aspectos que o questionário abrange fazem referência à dimensão de *status* dos dois blocos nos quais integram as seis variedades, o bloco americano e o peninsular. Se aglutinarmos as seis variedades nesses dois blocos, temos que com relação ao componente cognitivo ele é consistente com o afetivo; cognições mais favoráveis a respeito do bloco peninsular se correspondem com as reações afetivas positivas manifestadas com relação a esse bloco nos resultados do questionário II. Portanto, as atitudes favoráveis com relação aos falantes do bloco peninsular estariam mostrando uma preferência por esse grupo em termos de *status*. Do lado contrário, estariam as atitudes menos favoráveis com relação aos falantes do bloco americano, e isso significa uma não-preferência na dimensão avaliativa de *status*.

Por outro lado, os sujeitos participantes declararam sua intenção de manter contato com nativos hispânicos dentro do Brasil e manifestaram que pessoas mais próximas aprovariam que eles fizessem um curso de Espanhol nos países vizinhos. Por sua vez, os entrevistados declararam não se importar com o sotaque ou a origem do professor, desde que se tratasse de Espanhol e não de “portunhol”. Nos dois casos pode estar sendo indicada uma preferência em termos de *status* pelo grupo americano. No entanto, a oposição estabelecida não é entre os dois blocos, mas sim entre ser ou não nativo da língua, em contraposição ao caso anterior, em que o ponto de comparação era entre o nativo falante de variedades do Espanhol peninsular e o nativo falante das variedades do Espanhol americano.

A segunda perspectiva para a interpretação das medidas do questionário III tem a ver com o papel das variáveis desse modelo e dos componentes das atitudes para uma melhor captação desse construto. Para isso, foi elaborado um histograma de contagem que mostra como a tendência de marcação (feita pelos participantes) dos pontos se reflete nos três gráficos.

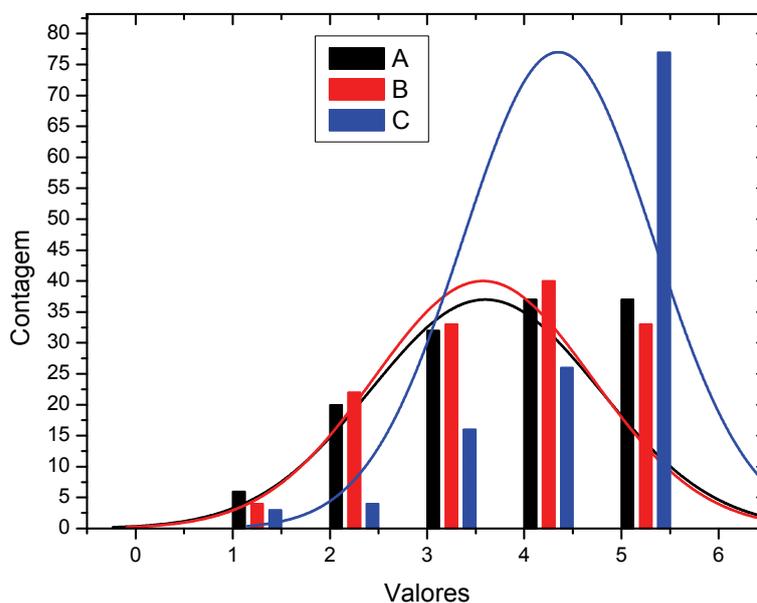


Gráfico 3 – Histograma de contagem

Nos resultados dos questionários I (A) e II (B) são marcados valores entre 3 e 4, ao passo que no questionário III (C) os valores são mais altos, entre 4 e 5. A diferença que há entre as médias anteriores é grande. Assim, observa-se que o resultado das médias do componente afetivo (3,587) dos questionários I e II é menor do que a média das médias do componente cognitivo e das variáveis da norma subjetiva e da intenção comportamental (4,349) obtidos no questionário III. Isso indica que o componente cognitivo e as variáveis da norma subjetiva e da intenção comportamental têm peso maior que o componente. Dessa maneira, haveria uma superioridade na predição da norma subjetiva e da intenção sobre as atitudes.

Aplicando-se o teste paramétrico *t-Student* para o cálculo da hipótese nula da diferença da variância, verifica-se que ambos universos se comportaram da mesma maneira. No entanto, o teste paramétrico *t-Student* para o cálculo da hipótese nula da diferença das médias, mostra que os universos são diferentes. Isto é, no questionário III, os sujeitos-participantes da pesquisa avaliaram de forma mais positiva do que nos questionários I e II. Esses resultados poderiam ser interpretados da seguinte maneira: para os participantes desta pesquisa seria mais importante manter contato com os nativos da língua espanhola do que, por exemplo, o fato de eles serem chilenos ou espanhóis.

Assim sendo, para poder captar a atitude não é suficiente o componente afetivo. É preciso a presença do componente cognitivo para chegar a essas respostas avaliativas. Portanto, atitude, neste caso, não é apenas a avaliação das variedades a partir do componente afetivo medido nos questionários I e II, mas também inclui o cognitivo, como se pode observar por meio dos dados produzidos ao longo das entrevistas. É por meio desse componente cognitivo que se consegue explicar os resultados das medidas de afeto, pois gostar ou avaliar uma variedade em termos qualitativos não se mostra eficiente na hora de captar uma atitude. Por outro lado, constatamos em apartados anteriores (3.2.4.4 e 3.2.4.6) que as atitudes pessoais e a variável da norma subjetiva — a percepção do que a maioria das pessoas, importantes para mim, pensa que eu deveria fazer — podem afetar a própria intenção comportamental. Observa-se, por exemplo, que uma atitude negativa em relação aos falantes argentinos se corresponde com a não intenção de realizar a prova de proficiência CELU. Tais resultados indicariam a importância de se medir as intenções e a norma subjetiva para captarmos as atitudes dos sujeitos participantes em relação às variedades do Espanhol peninsular e americano.

3.4 - Discussão dos resultados: respondendo à questão de pesquisa

3.4.1 -Atitudes com relação aos falantes das variedades

Tabela 5 – Atitudes com relação aos falantes: Medidas do componente afetivo são baseadas nas médias do questionário I

	Componente afetivo	Componente cognitivo
F. chileno	Muito pouco agradável (2,727)	Fala pouco claro; difícil compreensão
F. argentino	Bastante agradável (4,045)	Fácil compreensão
F. mexicano	Muito agradável (4,091)	Qualidade da voz; simpático
F. sevilhano	Muito agradável (4,277)	Fácil compreensão
F. cubano	Pouco agradável (2,955)	Difícil compreensão
F. de Madri	Agradável (3,545)	Difícil compreensão

Nesta tabela, os componentes revelaram atitudes mais ou menos favoráveis com relação a cada um dos falantes, quando ainda não tinham sido associados a uma variedade regional específica. As crenças mais destacáveis, no caso do falante 3 (mexicano),

foram a simpatia e a qualidade de voz. Com relação ao falante 2 (argentino), à 4 (sevilhana) e ao mexicano, os sujeitos participantes acharam o discurso desses falantes fácil de compreender, pois falavam mais pausado e com mais clareza. Quanto à falante 6 (Madri), ao falante 5 (cubano) e à falante 1 (chilena), os sujeitos participantes da pesquisa consideraram a compreensão auditiva mais difícil, pois eles falavam mais rápido e com menos clareza; isso determinaria, portanto (em parte), a menor compreensibilidade dos falantes dessas variedades diatópicas.

Tabela 6 – Atitudes com relação aos falantes das variedades diatópicas do Espanhol: Medidas do componente afetivo são baseadas nas médias do questionário II.

	Componente afetivo	Componente cognitivo
F. chileno	Muito pouco agradável (2,545)	Difícil na compreensão
F. argentino	Agradável (3,727)	Maior país; populoso; contato com professores desse país; relações comerciais; país mais próximo; sotaque carregado; não bonito;
F. mexicano	Muito agradável (4,136)	Maior país; populoso; simpatia;
F. sevilhano	Muito agradável (4,318)	Origem da língua; bonito; Espanhol-Espanhol mesmo; Espanha desenvolvida; Espanha é Europa; Realidade de primeiro mundo; mais conhecido; está por cima;
F. cubano	Pouco agradável (2,955)	Difícil na compreensão
F. de Madri	Bastante agradável (3.773)	Origem da língua; bonito; Espanhol-Espanhol mesmo; Espanha desenvolvida; Espanha é Europa; Realidade de primeiro mundo; está por cima.

Com relação à questão relativa às atitudes do aprendiz de E/LE, quando a origem regional das variedades foi revelada, observamos avaliações muito favoráveis correspondentes em primeiro lugar à variedade da falante de Sevilha; em segundo lugar, situa-se o falante da variedade mexicana e, em terceiro lugar, com uma avaliação favorável situa-se a falante da variedade de Madri. Com relação a esta falante temos uma mudança de atitude — se comparada à atitude manifestada quando ainda não tinha sido identificada a origem regional — que se traduz em uma maior valorização dessa variedade regional. A seguir estaria

o falante da variedade argentina, avaliado de maneira favorável, ainda que houve uma mudança de atitude que poderia mostrar uma maior rejeição com relação a essa variedade.

Portanto, observa-se que essas atitudes mostram uma preferência pelo grupo de falantes de Sevilha e de Madri em termos de *status*, ao passo que em relação ao grupo mexicano, a presença de percepções estereotipadas, mostraria uma preferência por esse grupo com relação à dimensão avaliativa de solidariedade. Em relação ao grupo argentino, as respostas avaliativas mostrariam a presença de uma atitude de preconceito, que pode estar baseada em percepções estereotipadas associadas a este grupo cultural.

Quanto ao falante cubano e ao chileno, as atitudes manifestadas nos dois casos são desfavoráveis, em especial no caso da falante chilena. Não houve mudança de atitude com relação ao falante cubano, fato que manifestaria uma falta de familiaridade com o grupo cultural ao qual ele pertence, isso se revelaria na ausência de uma atitude relevante. A respeito da falante chilena, houve uma mudança de atitude que expressaria ainda mais rejeição com relação a essa variedade. No caso dos falantes dessas duas variedades considera-se que a dificuldade para a compreensão auditiva pode ter determinado essas atitudes mais desfavoráveis.

Pode-se concluir que quando foi fornecida a informação sobre a origem regional de cada um dos falantes, esta acabou (por meio da mediação de uma série de fatores) influenciando as atitudes anteriores, e ocorreu uma clara mudança quanto ao falante da variedade argentina e à falante de Madri. A mudança de atitude observada com relação à falante de Madri corresponde às crenças associadas à correção ou superioridade lingüística da variedade peninsular, assim como ao fato da Espanha ser “Europa”. No caso do falante argentino, a atitude com uma nota mais negativa manifesta a presença de crenças sobre o sotaque, considerado como carregado e não-bonito, além de percepções estereotipadas que permanecem implícitas.

Cabe acrescentar que essas atitudes favoráveis com relação às variedades e grupo de falantes do Espanhol peninsular têm uma clara influência sobre as intenções comportamentais; assim os sujeitos participantes da entrevista manifestaram desejo de fazer a prova de proficiência do DELE e de cursar estudos na cidade de Salamanca pelo prestígio atribuído a ambos. No caso das atitudes menos favoráveis perante a variedade argentina, os sujeitos-participantes não manifestaram sua intenção de se apresentarem na prova de proficiência CELU.

Por outro lado, cabe destacar algumas inconsistências entre as atitudes manifestadas e as intenções comportamentais. Estas inconsistências podem indicar que o

sujeito participante não manifestaria suas verdadeiras atitudes, mas aquilo que é socialmente desejável.

Por último, observa-se que as atitudes diferem em relação ao mesmo objeto atitudinal. Ao integrarmos as variedades em dois blocos, os sujeitos participantes manifestaram atitudes favoráveis com relação ao grupo de falantes do Espanhol peninsular em termos de *status*, quando comparado com o grupo americano, neste caso considerado como grupo de baixa vitalidade. Porém, quando o ponto de comparação era ser ou não nativo da LE foram manifestadas atitudes positivas com relação ao grupo de falantes do Espanhol americano, e essa atitude se refletiria na atitude com relação à própria variedade.

3.4.2 - Os fatores que subjazem as atitudes reveladas

Com relação à segunda pergunta desta pesquisa, sobre quais os fatores que subjazem as atitudes reveladas, e qual o impacto dos mesmos sobre as atitudes, considera-se que os sujeitos participantes avaliaram em termos das seguintes dimensões ou fatores:

Fatores de tipo lingüístico: Esses fatores, ligados à fonética no nível segmental e supra-segmental podem ter influenciado as atitudes tanto na hora de os sujeitos participantes terem conhecimento da origem regional dessa variedade quanto no caso contrário. Sua presença, entretanto, é muito mais relevante no segundo caso.

Assim, a compreensão auditiva do discurso foi levada em consideração no momento em que os participantes avaliaram muito positivamente os falantes das variedades de Sevilha, do México e da Argentina. Essa compreensão depende muito dos traços fonéticos supra-segmentais; dessa forma, alguns falantes são melhor compreendidos que outros, pois a estrutura rítmica, a formação dos blocos fônicos e as cadências tonais são diferentes para cada uma das variedades. Em decorrência disso, observa-se uma influência nas atitudes mantidas perante esses falantes e as variedades regionais correspondentes. No entanto, são esses fatores lingüísticos, que teriam influenciado nas atitudes mais negativas com relação ao falante cubano, à falante chilena e, em menor medida, à falante de Madri.

Por outro lado, fatores de ordem cognitiva baseados em atribuições pessoais tiveram grande peso quando os participantes manifestaram uma atitude muito positiva com relação ao falante mexicano. Por sua vez, essas avaliações sobre a personalidade do falante podem ocorrer a partir da cadência entoativa e do timbre próprios da voz de cada pessoa. Quando foi identificada a origem regional da variedade, observa-se a presença desse fator que pode estar baseado em percepções estereotipadas sobre essa comunidade de falantes.

Portanto, características da personalidade do falante (inferidos a partir do discurso, ou da qualidade da sua voz), bem como a compreensão auditiva do discurso podem ter um claro efeito nas atitudes manifestadas com relação a esse falante e também com relação a uma variedade diatópica ainda não identificada.

Na segunda etapa da pesquisa, na qual os sujeitos participantes tinham conhecimento da origem regional das variedades, podemos observar a presença de fatores ligados a relações intergrupais. E vemos que esses fatores estariam influenciando as respostas avaliativas de maneira significativa com relação à falante da variedade de Madri e ao falante da variedade da Argentina.

O primeiro fator relaciona-se com a Vitalidade Etnolingüística associada a um grupo cultural específico. Esse construto da Psicologia Social é constituído por três variáveis: em primeiro lugar está o *status* sócio-econômico e cultural, que influenciou numa maior valorização da variedade de Madri, pois essa falante faz parte de um grupo cultural considerado de alta vitalidade (fator também presente na variedade de Sevilha); em segundo lugar está a variável da força demográfica, que coloca como grupos de alta vitalidade o mexicano e o argentino, e que se reflete na atitude mais favorável (em menor medida para o falante argentino) mantida face aos dois falantes e suas variedades. Portanto, podemos falar que o prestígio social, em termos da relevância desses grupos, é um fator que pode influenciar as atitudes manifestadas com relação aos falantes anteriores — representantes de grupos culturais e variedades diatópicas diferentes — , e que isso explicaria a valorização que tais falantes tiveram, sobretudo no caso da falante da variedade de Madri.

Além disso, caberia ressaltar que uma série de valores culturais associados a esses grupos integrados nessa sociedade ideal do primeiro mundo (compromisso igualitário, liberdade individual, etc) podem determinar em grande parte esse prestígio atribuído a tais grupos. Nesse sentido, os sujeitos-participantes estariam se identificando com os valores e não com o grupo cultural propriamente dito, pois há que se considerar que estamos em um contexto de não contato entre os grupos.

Por outro lado, a variedade argentina também foi avaliada de maneira menos favorável pela influência de avaliações de natureza fonostética. O fato de ser caracterizado como sotaque mais carregado e menos bonito foi associado à pronúncia com *yeísmo rehilado*, característica da região rio-platense. Consideremos, entretanto, que o que perpassa esse tipo de avaliações são, na verdade, fatores de natureza cognitiva — como o processo de estereotipia, que teria influenciado na atitude pouco favorável com relação a essa variedade. Tais percepções estereotipadas se relacionariam a um sentimento de rejeição que deriva em

uma atitude de preconceito, a qual surge a partir da tomada de conhecimento da filiação desse falante a um grupo cultural específico, no caso o argentino. Foram essas atitudes de preconceito que influenciaram a variável da intenção comportamental, quando foi medida a probabilidade de os entrevistados se apresentarem na prova de proficiência CELU, tendo como resultado a resposta de “pouco provável”.

Por último, fatores situacionais teriam também influenciado as atitudes manifestadas com relação às variedades. Assim, experiências vividas no contexto de ensino/aprendizagem da LE tais como as atitudes preconceituosas do professor com relação à pronúncia da variedade argentina, teriam também influenciado na atitude pouco favorável face a essa variedade.

Há, portanto, fatores de natureza lingüística e extra-lingüística que afetam de maneira específica as atitudes manifestadas com relação aos grupos de falantes e, em decorrência disso, também se vêem afetadas as variedades diatópicas faladas em cada uma das comunidades. Acreditamos que todos os fatores considerados se inter-relacionam, e que não podemos atribuir uma causalidade a nenhum deles. Sua presença é evidente tanto no contexto no qual a origem regional desse falante ainda não foi reconhecida, quanto no caso contrário. A única diferenciação significativa foi no caso dos falantes da variedade de Madri e da variedade argentina, nos quais houve uma maior atuação dos fatores ligados às relações intergrupais.

Por outro lado, a identidade cultural do grupo ao qual pertence o falante pode manifestar-se nas atitudes em relação a esse falante e à variedade regional. Porém, essa influência da identidade cultural do Outro sobre as atitudes manifestadas acontece através da interação dos fatores acima descritos, os quais evidenciaram a carga social que o construto atitude possui. Assim, ao ouvirem um falante previamente identificado como falante de um grupo e uma variedade específicos, os ouvintes manifestaram atitudes sobre a relevância dessa comunidade. Dessa maneira, entram em jogo construtos como a Vitalidade Etnolingüística, ou os estereótipos, que remetem à própria identidade desse grupo cultural, a qual é valorizada ou rejeitada em função da vitalidade do grupo falante dessa variedade, ou do prestígio atribuídos a esse grupo. Portanto, as atitudes lingüísticas com relação às variedades diatópicas seriam uma manifestação de atitudes sociais (sócio-cognitivas) face às comunidades de falantes.

CAPÍTULO IV - OUTROS CAMINHOS

Considerações finais

Os resultados obtidos evidenciam a relevância que o estudo das atitudes tem para a pesquisa em aquisição de segunda língua, bem como para a área de planejamento lingüístico. O estudo desse construto revelou a existência de estereótipos e, portanto, de atitudes de preconceito em relação ao falante argentino. No entanto, atitudes favoráveis foram reveladas perante o grupo mexicano devido provavelmente às percepções estereotipadas em relação a esse grupo. As atitudes indicaram preferência pela filiação ao grupo peninsular por causa do prestígio que lhe é atribuído. Porém, as avaliações foram desfavoráveis com relação aos falantes das variedades cubana e chilena, revelando as dificuldades apresentadas para a compreensão auditiva dessas variedades, bem como a pouca familiaridade com esses grupos. Por sua vez, as atitudes com relação aos falantes dessas comunidades se refletem nas próprias variedades faladas.

É importante destacar que a presença nos resultados desta pesquisa de estereótipos ou da atribuição de maior prestígio a certos grupos e manifestações culturais é uma voz de alerta para nós, docentes, levarmos esses fenômenos em consideração e tentarmos trabalhá-los dentro das nossas salas de aula. Assim, a discussão sobre qual a variedade de ensino a ser implementada deveria vir acompanhada do estudo das atitudes mantidas por estudantes, professores e comunidade da qual fazem parte. Dessa maneira, consideramos que a variação no nível diatópico deve estar plenamente inserida dentro do ensino de línguas, pois essa questão não pode ser algo que possa ser mostrado na primeira semana de aula por meio da menção de diferentes traços fonéticos, ou expressões léxicas características das variedades. Tais procedimentos se revelaram insuficientes, não apenas com relação ao reconhecimento dessas variedades, mas também a respeito de uma posterior conscientização acerca daquilo que seu uso significaria em termos culturais e políticos (Bugel, 1998). Essa aproximação também não se mostra eficaz na tentativa de superação de atitudes de natureza negativa com relação às variedades e grupos culturais associados que integram a comunidade lingüística do Espanhol.

Por isso, o trabalho de desenvolvimento de atitudes positivas com respeito a esses grupos e às variedades faladas pode vir de uma abordagem inter-cultural. Autores como El-Dash & Busnardo (2001a) consideram que uma pedagogia da leitura pode contribuir para uma mudança das atitudes. Nesse sentido, gostaríamos de destacar iniciativas como as de G. Lessa (2001), cuja pesquisa, elaborada dentro da perspectiva do discurso como ação social,

defende que a sala de aula de Espanhol/LE é um contexto privilegiado para a construção de discursos positivos sobre as identidades culturais latino-americanas e que, portanto, por meio dos “eventos de leitura, os alunos podem alcançar uma visão mais crítica, consciente e potencialmente transformadora da realidade em que vivem” (p. 93).

Portanto, a superação de atitudes de preconceito poderia se iniciar por meio de atividades de conscientização e reflexão que contribuam para uma mudança das atitudes de preconceito, sobretudo, por parte dos professores de E/LE e do restante dos docentes da escola, considerados ambos membros de uma sociedade que carrega dentro de si tais atitudes de rejeição. Para isso, também temos que contar com o apoio de uma política de planejamento lingüístico adequada, que leve em conta a presença das comunidades que convivem na região e valorize suas culturas e variedades. Agora, falar de uma atitude positiva não significa que deva ser incentivada uma atitude idealizadora em relação a determinados grupos culturais e suas variedades regionais, nesse sentido, caberia destacar a pesquisa de Svanes (1988), na qual sugere a importância de uma atitude equilibrada e crítica em relação aos grupos culturais falantes dessa LE.

Se olharmos de uma maneira retrospectiva para o trabalho apresentado, poderemos citar aqui algumas das limitações do estudo realizado. Exemplo disso foi a dificuldade encontrada para operar com teorias elaboradas dentro da Psicologia Social fato que nos levou a limitar a aplicação do modelo da Teoria da Ação Racional.

Acreditamos também que poderia ter sido proveitoso elaborar com mais precisão o segundo instrumento aplicado em nossa pesquisa. Uma elaboração prévia mais aprofundada dessa entrevista teria facilitado uma melhor interpretação das atitudes, assim como um melhor acesso aos fatores subjacentes às respostas atitudinais.

Dessa maneira, caberia fazer algumas sugestões sobre uma linha de pesquisa alternativa. Acreditamos que a adoção de uma nova abordagem para um estudo futuro do construto de atitude poderia contribuir para uma adequada identificação e interpretação das respostas avaliativas face às diferentes variedades diatópicas do Espanhol. Entretanto, essa nova abordagem exige tanto uma reavaliação teórica quanto uma redefinição do objeto da pesquisa. As atitudes não poderiam ser separadas das práticas discursivas, pois desde essa nova perspectiva as atitudes lingüísticas do ouvinte são consideradas como um processo social (GILES & COUPLAND, 1991) pelo qual os significados sociais são inferidos mediante processos construtivos e interpretativos. Com relação à metodologia aplicada, seria necessário levar em conta as formas específicas com que a variação de atitudes se manifesta na fala, na escrita e no comportamento do aprendiz. Kalaja (1998), em seu artigo sobre o estudo da

motivação — o que poderíamos estender para o âmbito das atitudes — quando descreve os instrumentos mais efetivos para o estudo desse construto, reivindica a utilização da narrativa como uma forma para que as pessoas estruturem, experimentem e conheçam o mundo. Além da análise de narrativas, a autora recomenda fazer uma análise da conversa, cujo foco seria os detalhes específicos da interação.

De fato, essa é a linha que está sendo adotada nos últimos anos para o estudo de atitudes. Nesse sentido, tanto a Análise Crítica do Discurso, quanto a Psicologia Discursiva seriam as disciplinas mais adequadas para esse estudo. Autores como J. Potter e M. Wetherell (1987), Van Dijk (1997) e R. Wodak (2006) estão baseando seus estudos nesta linha.

Além disso, consideramos que seria mais produtivo estendermos essa pesquisa por um período mais longo, adotando uma pesquisa longitudinal em vez de corte transversal. Dessa forma, poderíamos explorar possíveis mudanças nas atitudes de preconceito, manifestadas a partir de um trabalho pedagógico específico, por exemplo, por meio de diversas atividades de aproximação das culturas e variedades.

Outro ponto a ser destacado é que os resultados obtidos a partir da eliciação das atitudes com base nos fragmentos de língua gravados na fita-estímulo no contexto de laboratório não têm por que coincidir com os resultados eliciados em uma situação natural de contato direto com os falantes. Isso também significa que pode não haver uma consistência entre a atitude manifestada no momento de responder o questionário e o comportamento real quando se encontra com esse nativo. Por outro lado, devido ao uso desse tipo de gravação, é difícil determinar onde acabaria a avaliação dessa pessoa e onde começaria a avaliação da variedade regional falada.

Uma sugestão da nossa parte é que poderiam ser utilizados professores falantes nativos das diferentes variedades e registrar as atitudes que os alunos manifestam dentro da sala de aula. Portanto, trabalhos futuros poderiam ter como foco de estudo uma análise de como as atitudes do aprendiz com relação às variedades se refletem nos eventos e processos da sala, bem como na interação entre professor e aluno. Nesse sentido, seria necessário levar em consideração a correlação entre as atitudes dos participantes desta pesquisa e a nacionalidade do professor, neste caso sua origem era espanhola e, em que medida isto poderia ter afetado as atitudes manifestadas. Também, caberia ter explorado muito mais em que medida as atitudes dos professores em relação a determinadas variedades e grupos de falantes poderiam influenciar as atitudes manifestadas pelos alunos.

Também, o fato de terem sido manifestadas diferentes atitudes com relação a cada uma das variedades pesquisadas indicaria que os sujeitos-participantes da pesquisa

preferem se afiliar positivamente ao grupo que fala a variedade avaliada mais favoravelmente. Assim sendo, caberia colocar dentro de um contexto de trabalho de pesquisa a questão de até que ponto a atitude com relação a uma certa variedade influencia a intenção comportamental com relação a esta, entendida essa intenção em termos de escolha ou imitação de uma variedade.

Por último, para posteriores pesquisas, haveria a possibilidade de elaboração de um estudo sobre as atitudes e a percepção da fala das diversas variedades do Espanhol. Esse estudo teria como ponto de partida a identificação das características acústicas (traços lingüísticos) que poderiam influenciar as diferentes avaliações (T. Bugel, 2003). Assim, devido à forte influência da prosódia na compreensão do discurso, seria de utilidade realizar uma análise acústica dos aspectos prosódicos da fala. Em uma fase posterior, proceder-se-ia à verificação de se essas avaliações influenciam na escolha de determinada pronúncia (por exemplo, na opção de pronunciar com *seseo* ou com *yeísmo rehilado*) e, portanto, na preferência por determinada variedade e filiação à comunidade falante dessa variedade. Para isso, além do trabalho no nível lingüístico (fonético-fonológico), deve ser realizado um estudo amplo do contexto social no qual acontece o processo de formação dessas atitudes. Nesse sentido, Edwards coloca uma nova maneira de colaboração entre as diferentes disciplinas, e o faz nos seguintes termos: “a more linguistically aware social psychology or a more psychologically aware sociolinguistics” (Edwards, 1999, p. 108).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGHEYISI, Rebecca; FISHMAN, Joshua. Language attitude studies: a brief survey of methodological approaches. **Antropological Linguistics**, v. 12, n. 5, p. 137-157, 1970.

AJZEN, Icek. Nature and operation of attitudes. **Annual Review of Psychology**, 52, p. 27-58. 2001.

ALLPORT, Gordon. The historical background of modern social psychology. In: LINDZEY, G.; ARONSON, E. **The Handbook of Social Psychology**. Menlo Park: Addison-Wesley, 1968.

ALVAR, Manuel. **Español en dos mundos**. Madrid: Temas de Hoy, 2002.

_____. QUILIS, Antonio. Reacciones de unos hablantes cubanos ante diversas variedades del español. **Lingüística Española Actual**, VI, p. 229-265, 1984

BAKER, Colin. **Attitudes and language**. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters. 1992.

BARRIOS MASCIADRI, Andréa. **Variação Lingüística e o Ensino Universitário do Espanhol como Língua Estrangeira em Porto Alegre**. 2002. Dissertação de Mestrado em Estudos Da Linguagem. UFRGS, Porto Alegre.

BERGER, Peter; LUCKMAN, Tohms. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4th, ed. N.J: Prentice Hall Regents, 2000.

BUGEL, Talia. **O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?** 1998. 246 f. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, IEL/Unicamp, Campinas.

_____. **As atitudes de professores e estudantes de Espanhol como língua estrangeira no Brasil, perante as variedades diatópicas do Espanhol**. Trabalho apresentado na ALFAL. 2003.

BOURHIS, R.; GILES, H. The language of inter-group distinctiveness. In: GILES, H. (RD). **Language, ethnicity, and inter-group relations**. London: Academic Press, 1977.

BURNS, R.B. **Self-concept: Development and Education**. London: Holt, Rinehart and Winston. 1982.

BUSNARDO, Joanne; EL-DASH, Linda Gentry. "A Lingüística Aplicada e a Psicologia Social da Linguagem: caminhos interdisciplinares". **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 20, p. 25-36, 1992.

_____. Brazilian Attitudes Toward English: Dimensions of Status and Solidarity. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 11, n. 1, p. 57-74, 2001a.

_____. Perceived in-group and out-group stereotypes among Brazilian Foreign Language Students. **International Journal of Applied Linguistics**, vol. 11, n. 2, p. 224-237, 2001b

CANTERO SERENA, Francisco. **Teoría y análisis de la entonación**. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, S. L. Unipersona, 2002.

CANTOS GÓMEZ, Pascual. La motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de idiomas: un enfoque desligado de los postulados de Gardner y Lambert. In: **Jornadas sobre didáctica de la lengua. En homenaje a Juan Conesa**. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, p. 53-88, 1988.

CARGILE A. C.; et al. Language attitudes as a social process: a conceptual model and new directions. **Language and communication**, 14, n. 3, p. 211-236, 1994.

CELADA, Maria Teresa; González, Neide Maia. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, João, (Org). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 71-96.

CELANI, Maria Antonieta. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C (Orgs.) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CLÉMENT, R. **Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second Language**. In: GILES, H., ROBINSON, W. P., SMITH, P. M. **Language: Social Psychological Perspectives**. Oxford, UK: Pergamon Press, 1980. p. 147-159.

_____. GARDNER, R. C. Second Language Mastery. In: GILES, H.; ROBINSON, W. P. (Eds) **The New Handbook of Language and Social Psychology**. 2nd. ed. London: Wiley, 2001. p. 489-501.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Research Methods in Education**. London: Routledge, 1985.

DAHER, Maria del Carmen F. G.; SANT'ANNA, Vera Lucia. "¿Lo ajeno, más que lo propio parece bueno?": Um estudo das atitudes dos professores de Espanhol como LE no Rio de Janeiro. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 105-114, Jan-Jul/1998.

DÖRNYEI, Zoltán. **The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

_____. CSIZÉR, Kata. Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. **Applied Linguistics**, 23, n. 4, p. 421-462, 2002.

DUBOIS, JEAN; et al. **Diccionario de Lingüística**. Madrid: Alianza, 1979.

DUQUEVITZ, Bárbara C. **A influência de atitude na aquisição da língua: estudo de caso de uma família polonesa-brasileira no centro-oeste**. 2002. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, LET/UnB, Brasília.

EAGLY, A. H.; CHAIKEN, S. **The Psychology of Attitudes**. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1993.

EDWARDS, J. **Language, Society and Identity**. Oxford, UK, 1985.

_____. Refining Our Understanding of Language Attitudes. **Journal of Language and Social Psychology**, v. 18, n. 1, p. 101-110, 1999.

EISER: **Social Psychology: attitudes, cognition and behavior**. Cambridge: Cambridge University Press, 2nd edition, 1986.

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford Applied Linguistics, 1994.

EVENSEN, Lars Sigfred. A lingüística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M.C (Orgs.) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 81-98.

FASOLD, Ralph. **La Sociolingüística de la Sociedad. Introducción a la Sociolingüística**. Madrid: Visor Libros, 1996.

FISHBEIN, Martin; AJZEN, Icek. **Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1975. Disponível em <<http://www.people.umass.edu/ajzen/f&a1975.html>>. Acesso em: 6 maio 2006.

FISHMAN, Joshua. **Sociología del Lenguaje**. Madrid: Ediciones Cátedra. 1995.

GARDNER, Robert; CLÉMENT, Richard. Social Psychological Perspectives on Second Language Acquisition. In: GILES, H.; ROBINSON, W. **Handbook of Language and Social Psychology**, 1990. p. 495-511.

_____. MacINTYRE. On the measurement of affective variables. **Language Learning**, 43, p. 157-194, 1993.

_____. The influence of attitudes on behavior. In: ALBARRACÍN D.; JOHNSON, B.; ZANNA, M. P. (Eds.). **Handbook of attitudes and attitude change: Basic principles**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 173-221.

_____. Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. In: STROEBE, W.; HEWSTONE, M (Eds.), **European Review of Social Psychology**, v. 11, p. 2000. p. 1-33.

_____. **Understanding attitudes and predicting social behavior**. Englewood-Cliffs. NJ: Prentice-Hall, 1980.

GABBIANI, Beatriz. **Las lenguas extranjeras en el MERCOSUR: el lugar de la formación docente**. II Seminario Interamericano sobre la Gestión de Lenguas, 2004. Disponible em <http://dti1.unilat.org/segundo_seminario/gabbiani.htm>. Acceso em: 5 de Junho 2006.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. La globalización productora de culturas híbridas? **Actas del Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular**, 2002.

GARDNER, R. C. Attitudes and Motivation. **Annual Review of Applied Linguistics**, 9, 135-148, 1988.

GARRET, Peter. Language Attitudes and Sociolinguistics. **Journal of Sociolinguistics**, v. 5, n.4, p. 626-631, 2001.

GILES, H.; BOURHIS, R.; TAYLOR, D.M. The language in ethnic group relations. In: GILES, H. (Ed.), **Language, Ethnicity, and Intergroup relations**. London: Academic Press, 1977. p. 307-348.

_____. BRADAC. Social and educational consequences of language attitudes. **Moderna Sprak** 85, p. 1-11, 1991.

_____. H.; COUPLAND, N. **Language: Contexts and Consequences**. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

GIMENO MENÉNDEZ, Francisco. **Dialectología y Sociolingüística españolas**. Alicante: Universidad de Alicante, 1991. Disponível em <<http://publicaciones.ua.es>>.

HADDOCK, Geoffrey; MAIO, Gregory. **Contemporary Perspectives on the Psychology of attitudes**. New York: Psychology Press, 2004.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 10 ed. 2005.

HARWOOD, Jake; GILES, H. (Eds). **Intergroup communication: Multiple perspectives**. New York: Peter Lang Publishing, 2005.

HERNÁNDEZ CAMPOY, Juan Manuel. **El fenómeno de las actitudes y su medición en Sociolingüística**, n. 8, p. 1-56, 2004. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_busqueda=CODIGO&clave_revista=4271>. Acesso em: 15 jan. 2006.

_____. **Metodología de la Investigación Sociolingüística**. Granada: Comares. 2005.

HYMES, DELL. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ & HYMES, (Eds). **Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication**. Oxford: Basil Blackwell, 1986. p. 54.

IRALA, Brasil V. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 2, p. 99-120, 2004.

KALAJA, P.; LEPPÄNEN, S. Towards discursive social psychology of second language learning: the case of motivation. **Studia Anglica Posnaniensia** 33, p. 165-180, 1998.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press. 1998.

KULIKOWSKI, Maria Zulma. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, João, (Org). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 45-52.

LAMBERT, W. A social psychology of bilingualism. **Journal of Social Issues**, 23, p. 91-109. 1967.

LESSA G. S. M. **Lá na América Latina... um estudo sobre as identidades culturais na sala de Espanhol LE**. 2004. Dissertação de Mestrado em Interdisciplinar Lingüística Aplicada. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro.

LÓPEZ MORALES, Humberto. **Sociolingüística**. Madrid: Gredos, 1989.

MARKUS, H.; NURIUS, P. Possible selves. In: DÖRNYEI, Zoltan. **The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 98-99.

MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio. **Fonética**. Barcelona: Teide, 2ed., 1986.

MASGORET, A.M.; GARDNER, R. Attitudes, Motivations and Second Language Learning. A Meta-Analysis of Studies conducted by Gardner and Associates. **Language Learning**, v. 53, n. 1, p. 123-163. 2003.

MELLO, Heloísa, B.: Perfil sociolingüístico de uma comunidade bilíngüe da zona rural de Goiás. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 2, p. 61-92, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada?. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C (Orgs.) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje**. 1ª ed. Barcelona: Ariel Lingüística, 1998.

_____. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org). **O ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

_____. **Qué español enseñar**. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco/Libros, 2000.

NAVARRO, Tomás. **Manual de Pronunciación española**. Madrid: CSIC, 1991.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

POTTER, J.; HEPBURN, A. Qualitative interviews in psychology. Problems and possibilities. **Qualitative research in Psychology**, 2, p. 38-55, 2005. Disponível em <<http://www.staff.lboro.ac.uk/~ssjap/JP%20Articles%5Cjparticles.htm>>. Acesso em: maio 2006.

_____. WETHERELL, M. **Discourse and Social Psychology**. London: Sage, 1987

QUILIS, Antonio. **Tratado de fonología y fonética españolas**. Madrid: Gredos, 1999.

RIBEIRO, Marlucy Maria da Silveira. **Atitudes e motivação: Fatores intrínsecos da interação professor/aluno**. 2006. 155 f. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. IEL/Unicamp, Campinas.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M.; JABLONSKI, B. **Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 23ed. 2005.

SOLÍS OBIOLS, M. The Matched Guise Technique: a Critical Approximation to a Classic Test for Formal Measurement of Language Attitudes. **Noves SL. Revista de Sociolingüística 1. Teoria i metodologia**. Estiu, 2002. Disponible em <http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm02estiu/metodologia/a_solis.pdf> Acceso em: 17 de Março 2006.

SVANES, BJØRG. Attitude and 'culture distance' in second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 9, n. 4, p. 357-371, 1988.

TAJFEL. Social stereotypes and social groups. In: TURNER, J.C.; GILES, H. (Eds). **Intergroup behaviour**. Oxford: Blackwell, 1981. p. 144-165.

TRUDGILL, Peter; GILES, Howard. Sociolinguistics and linguistic value judgements: correctness, adequacy and aesthetics. In: COPPIETIERS, D.; GOYVAERTS (eds). **The Functions of Language and Literature Studies**, Ghent: Stora Scientia, 1978. p. 167-180.

VAN DIJK, Teun. **Discourse Studies a multidisciplinary introduction: Discourse as Social Interaction**. London: Sage Publications, v. 2, 1997.

_____. **Discurso, poder y cognición social**. Conferencias de Teun A. van Dijk. Cuadernos Maestría en Lingüística (Universidad del Valle, Cali, Colombia), 2, n. 2, 1994.

WODDAK, Ruth. **Mediation between discourse and society: assessing cognitive approaches in CDA**. Discourse Studies, SAGE Publications. v. 8, n. 1, p. 179-190, 2006.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AJZEN, Icek. **Attitudes, Personality, and Behavior**. 2nd Ed. Milton-Keynes, England: Open University Press (McGraw-Hill), 2005.

ALLARD, R.; LANDRY, R.. Subjective Ethnolinguistic Vitality: a comparison of two measures. **International Journal of Sociology of Language**, 108, p. 117-144, 1994.

ALVAR, Manuel. Actitud del hablante y Sociolingüística. In: **Hombre, etnia, estado**. Madrid: Gredos, 1986. p. 13-36.

_____. Español de Santo Domingo y español de España: Análisis de unas actitudes lingüísticas. In: **Hombre, etnia, estado**. Madrid: Gredos, 1986. p. 152-171.

_____. Español e inglés. Actitudes lingüísticas en Puerto Rico. **Revista de Filología Española**, LXII, p. 1-38, 1982.

BEZOOIJEN, Renée Van; GOOSKENS, Charlotte. Identification of language varieties: The contribution of different linguistic levels. **Journal of Language and Social Psychology**, v. 18, n. 1, p. 31-48, 1999.

BRADAC, James. J. Language Attitudes and Impression Formation. In: GILES, H.; ROBINSON, (Eds). **Handbook of Language and Social Psychology**. London: Wiley, 1990. p. 387-412.

_____. CARGILE, Aaron; HALLET, Jennifer. Language Attitudes: Retrospect, Conspect, and Prospect. In: GILES, H.; ROBINSON, W. P (Eds). **The New Handbook of Language and Social Psychology**. 2nd. ed. London: Wiley, 2001. p. 137-153.

CARGILE, A. C., et al. Language attitudes as a social process: A conceptual model and new directions. **Language & Communication**, v. 14, n. 3, p. 211-236, 1994.

CLÉMENT, R.; KRUIDENIER, B. G. Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément' s model. **Journal of Language and Social Psychology**, v. 4, p. 21-37, 1985.

DÖRNYEI, Zoltán. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. **Language Learning**, v. 53, n. 1, p. 3-32, 2003.

ESPIGA, J. El contacto portugués-español en Latinoamérica: aspectos políticos y estrategias. In: Lampert, E. **Educação na América Latina: encontros e desencontros**, Pelotas, Educat, p. 97-114, 2002.

GILES, H., et al. Research on Language Attitudes. In AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K.J (eds.). **Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society**. Berlin: De Gruyter, 1987. Vol. I, p. 585-597.

_____. HEWSTONE, M.; BALL, Peter. Language attitudes in multilingual settings: Prologue with priorities. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 4, p. 81-100, 1983.

HONEY, John. Sociophonology. In: CHAMBERS, J. K; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. (Eds.). **The Handbook of Language Variation and Change**. Oxford: Basil Blackwells, 2002, p. 92-106.

LANTOLF, James (ed). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford University Press, 2000.

LAPESA MELGAR, Rafael. Nuestra lengua en España y en América. **Revista de Filología Española**, LXXII, p. 269-282, jul-dez. 1992.

LICERAS, Juana M. et al. El tema de las variedades del español en los programas de español como lengua extranjera. **Revista de Filología Románica**, 11-12. Servicio de Publicaciones. Univ. Complutense, p. 291-308, 1994-95.

LOPE BLANCH, Juan M. La falsa imagen del español americano. **Revista de Filología Española**, LXXII, p. 313-335, 1992.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MATTFOLK, Leila. Investigating attitudes to 'ordinary spoken language': Reliability and subjective understandings. **Acta Lingüística Hafniensia**, v. 37, p. 171-191, 2005.

MILROY, Leslie; MILROY, James. **Authority in Language: Investigating standard English**. London and New York: Routledge. 2nd ed. 1991.

_____. PRESTON, Dennis R.. Introduction to special issue on language attitudes. **Journal of Language and Social Psychology**, v. 18, n. 1, p. 4-9, 1999.

MORENO CABRERA, Juan Carlos. **La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística**. Madrid: Alianza, 2004.

NIEDZIELSKI, Nancy A. The effect of social information on the perception of sociolinguistic variables. **Journal of Language and Social Psychology**, v. 18. n. 1, p. 62-85, 1999.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli (Org.). **Política lingüística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

POTTER, J.; EDWARDS, D. Sociolinguistics, cognitivism and discursive psychology. *International Journal of English Studies*, 3, 93-109. In: COUPLAND, SARANGI, CANDLIN (Eds.). **Sociolinguistics and Social Theory**. London: Longman, 2003. p. 88-103. Disponível em <<http://www.staff.lboro.ac.uk/~ssjap/index.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2006.

_____. Discursive Psychology. Between method and paradigm. **Discourse & Society**, 14, p. 783-794, 2003. Disponível em <<http://www.staff.lboro.ac.uk/~ssjap/index.htm>>. Acesso em: 27 fev. 2006.

_____. Discursive Social Psychology. From attitudes to evaluations. **European Review of Social Psychology**, 9, p. 233-266, 1998. Disponível em <<http://www.staff.lboro.ac.uk/~ssjap/index.htm>>. Acesso em: 3 março 2006.

POTTIER, Bernard. La variación lingüística y el español de América. **Revista de Filología Española**, LXXII, p. 283-295, 1992.

PRESTON, Dennis, R. **Sociolinguistics and Second Language Acquisition**. Oxford: Basil Blackwell, 1989.

_____. Language with an Attitude. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N (Eds.). **The Handbook of Language Variation and Change**. Oxford: Basil Blackwells, 2002. p. 40-65.

QUASTHOFF, Uta. Linguistic Prejudice/Stereotypes, In: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K.J (Eds.). **Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society**. Berlin: De Gruyter, 1988. Vol. II, p. 785-797.

RYAN, E.; GILES, H.; HEWSTONE, M. The measurement of language attitudes. In AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K.J (Eds.). **Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society**. Berlin: De Gruyter, 1988. Vol. II, p. 1068-1081.

ROS I GARCÍA, María. Speech attitudes to speakers of language varieties in a bilingual situation. **International Journal of Sociology of Language**, 47, p. 73-90, 1984.

SIGNORINI, Inês (org). **Linguagem e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

SMITH, P. B.; BOND, M. H. Culture the neglected concept. In: **Social Psychology across cultures**. London: Prentice Hall, 1998. p. 35-53.

SPOLSKY, Bernard. Language motivation revisited. **Applied Linguistics**, 21, n. 2, p. 157-169, 2000.

TRUDGILL, P. J. **Sociolinguistic Variation and Change**. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2002.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. New York: Cambridge University Press, 1997.

ZORRAQUINO, Martín. Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera, **Carabela**, 50, p. 103-137, out. 2001.

ANEXOS

**ANEXO A - QUESTIONÁRIO I APLICADO AOS SUJEITOS
PARTICIPANTES DA PESQUISA**

CUESTIONARIO I

A continuación, vas a oír a seis personas diferentes hablando sobre el aprendizaje de la lengua portuguesa. Marca con una cruz según la siguiente escala:

Hablante 1:

Muy Agradable	5	4	3	2	1	Muy poco agradable
------------------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------------------

Hablante 2:

Muy Agradable	5	4	3	2	1	Muy poco agradable
------------------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------------------

Hablante 3:

Muy Agradable	5	4	3	2	1	Muy poco agradable
------------------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------------------

Hablante 4:

Muy Agradable	5	4	3	2	1	Muy poco agradable
------------------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------------------

Hablante 5:

Muy Agradable	5	4	3	2	1	Muy poco agradable
------------------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------------------

Hablante 6:

Muy Agradable	5	4	3	2	1	Muy poco agradable
------------------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------------------

La información obtenida será utilizada para fines de investigación científica. Tus respuestas serán confidenciales y no habrá ningún tipo de identificación personal.

Gracias por tu colaboración.

Brasília, 17 de julio de 2006.

ANEXO B - QUESTIONÁRIO II

CUESTIONARIO II

A continuación, vas a oír a seis personas diferentes hablando sobre el aprendizaje de la lengua portuguesa. Marca con una cruz según la siguiente escala:

Hablante 1: Acento chileno

Muy							Muy poco
Agradable	5	4	3	2	1		agradable

Hablante 2: Acento argentino

Muy							Muy poco
Agradable	5	4	3	2	1		agradable

Hablante 3: Acento mejicano

Muy							Muy poco
Agradable	5	4	3	2	1		agradable

Hablante 4: Acento de Sevilla

Muy							Muy poco
Agradable	5	4	3	2	1		agradable

Hablante 5: Acento cubano

Muy							Muy poco
Agradable	5	4	3	2	1		agradable

Hablante 6: Acento de Madrid

Muy							Muy poco
Agradable	5	4	3	2	1		agradable

La información obtenida será utilizada para fines de investigación científica. Tus respuestas serán confidenciales y no habrá ningún tipo de identificación personal.

Gracias por tu colaboración.

Brasília, 17 de julio de 2006.

ANEXO C - QUESTIONARIO III

CUESTIONARIO III

Lee las siguientes cuestiones y puntúa del 1 (representa desacuerdo con la afirmación) al 5 (significa acuerdo con la afirmación) cada una de las afirmaciones marcando con una cruz en la casilla que le corresponda

1- Gente cuya opinión es importante para tí

Aprobarían totalmente	5	4	3	2	1	Desaprobarían totalmente
--------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------------------------

que hicieses algún curso de perfeccionamiento para profesores de español en los países vecinos

2- Qué probabilidades hay de que te presentes a la prueba de español oficial del gobierno argentino, CELU

Muy probable	5	4	3	2	1	Imposible
-----------------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------

3- Para tí tener profesores provenientes de un intercambio con Mercosur es

Muy positivo	5	4	3	2	1	Nada positivo
-----------------	----------	----------	----------	----------	----------	------------------

4- Algunos compañeros tuyos de clase piensan que deberías hacer uno de esos cursos de especialización en español impartidos por la propia embajada española

Totalmente de acuerdo	5	4	3	2	1	Totalmente en desacuerdo
--------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	--------------------------------

5- Tienes intención de mantener contacto con gente de los países vecinos que vienen a estudiar a la UNB, para así mejorar tu proficiencia en español

Definitivamente verdad	5	4	3	2	1	Definitivame nte falso
---------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	---------------------------

6- Para nuestra economía, el intercambio entre personas de empresas españolas y brasileñas es

Muy importante	5	4	3	2	1	Nada importante
-------------------	----------	----------	----------	----------	----------	--------------------

La información obtenida será utilizada para fines de investigación científica. Tus respuestas serán confidenciales y no habrá ningún tipo de identificación personal.

Gracias por tu colaboración.

Brasília, 20 de julio de 2006.

ANEXO D - ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM QUATRO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Bloco A

- 1 - Contato com falantes das variedades dessa LE; viagens;
- 2 - Interesse em viajar ao exterior, lugar;
- 3 - Objetivos estudar Espanhol;
- 4 - Percepção do meio: influência de pessoas próximas na hora de estudar a LE;
- 5 - Contexto de aprendizagem da LE (cursos, professores);
- 6 - Primeiros encontros com a LE. Experiências com a língua dentro e fora da escola.

Bloco B

- 1 - Dados sobre países que conhece, médios pelos que recebe informação de Hispano-América/ Espanha; desejo ou não de ampliar seu conhecimento;
- 2 - Importância do Espanhol e seus falantes; preferências com relação às diferentes comunidades de falantes;
- 3 - Interesse pela cultura, música, literatura, cinema. A importância do país x no mundo da cultura ou da política;
- 4 - Há alguma região onde se fale Espanhol que desperte mais curiosidade que outra?
Qual a visão que eles têm da Espanha, da América Latina e do Brasil.
- 5 - Características da variedade veiculada na sala de aula, a variedade falada pelos seus professores;
- 6 - Qual variedade fala, como ele sabe que fala essa variedade, ou tem esse sotaque?
- 7 - Qual o seu interesse nessa variedade; nessa comunidade;
- 8 - Conheceu algum país hispânico: fizeram alguma observação quanto ao seu Espanhol?

Relacionado com questionário I:

Percebe a diferença entre as variedades regionais? Por que é mais agradável?

Relacionado com questionário II:

Fazer um curso na Argentina; na universidade de Granada;
Importância de ter professores de universidades de países vizinhos.

ANEXO E - ENTREVISTA REALIZADA COM P3

P3 - Mi primer contacto con el español fue en el CIL, aquí, en el centro de lenguas, ¿sí? y allá todos mis profesores son (...) no son argentinos, son brasileños, pero estudiaron allá y tienen todo el acento argentino, entonces [žo me žamo] y (...) yo también claro que (...) tengo el acento, tenía el acento argentino. Cuando empecé a hacer la universidad (...) la facultad (...) me quedé (...) a veces constringida porque cogí un profesor en el primer semestre [...] y en la clase [žo me žamo] , (...) y a veces el profesor (...) me comprendía, pero a veces (...) no era muy agradable, porque me quedaba constringida (...) porque todos los alumnos [yo me yamo], pero en el principio fue un poco difícil. Creo que hoy (...) tengo más influencia argentina que español, de la España, porque mi contacto (...) mi primer contacto fue con profesores de influencia argentina (...) entonces tengo más [žo] que [yo]

P - ¿Pero no intentas evitarlo?

P3 - [žo me žamo] me parece (...) es normal porque aprendí así, pero allá mismo en el CIL (Centro Interescolar de Línguas) tuve una profesora que tenía un acento cargado, cargado, cargado (...) que era, era [žo me žamo], para mí (...) parecía un niño intentando hablar, no me gustó. Pero [žo me žamo] nunca hablé así, solo [yo me yamo]. Pero creo que es más bonito, es más formal [yo me yamo] pero [žo me žamo] (observa-se a presença de dificultades para a participante diferenciar entre a pronúncia con yeísmo rehilado e a yeísta) es también (...) acaba que los argentinos influncian un poco los españoles, es una integración. Pero me gusta más el argentino (...) y el de la España. Pero esta profesora me ha dicho que [žo me žamo] (ela estava fazendo referência ao yeísmo, mas sua pronúncia era de yeísmo rehilado) es de Argentina también, pero no sé de qué región. Pero (...) hoy ya consigo vivir tranquilamente con eso.

P - ¿Y profesores de otros lugares, por ejemplo peruanos, colombianos, no has tenido?

P3 - No, no, solo argentinos, y así (...) en la universidad la mayoría son españoles. La única experiencia que he tenido fue con un peruano (...) un indio peruano [risos] fue una gracia, fue divertidísimo (...) pero solo. Profesor peruano peruano, no (...) aquí también creo que no hay.

P - Y cuando, aquella (...) te acuerdas cuando escuchamos allí en el laboratorio a aquellas personas hablando, ¿tú conseguías ver si eran de diferentes lugares cuando estaban hablando?

P3 - Algunos sí, por ejemplo (...) no me acuerdo si el del Chile, era una cosa más (...) no sé (...) no me quedaba muy claro (...) a veces creía ser un error pero los otros no. Lo que me gustó mucho fue el de México que (...) no sé (...) me (...) identifique más con el de México (...) de España también (...) tenía dos regiones de España creo (...) de España y Argentina también. Pero los demás (...) me extrañó fue el de Chile, pero también no es una cosa [exclamação!!!] como es diferente, (...) no (...) es una cosa que es posible de comprender, creo yo. Era Chile, Cuba también. Cuba también me gustó, México fue lo mejor, Argentina y dos de España.

P – Sí, de Sevilla.

P3 – Sí (...) es eso mismo.

P- ¿Algunos de ellos eran más agradables que otros?

P3 – Sí, por ejemplo, para mí lo más fue de Sevilla y de México, me gustó mucho de México (...) no sé si porque la voz me haya influenciado [risos] pero me quedó más agradable.

P – Y después (...) aquellas cuestiones sobre si harías un curso de la Universidad de Granada, por ejemplo tú ahora estás haciendo uno, ¿si ese curso fuera con la embajada de Argentina también lo harías?

P3 - No, como profesora creo (...) que es de gran importancia conocer todo (...) porque el acento es influenciado por la cultura que lo rodea. Creo que fue, no (...) un alumno me preguntó: “¿por qué algunas personas, con el verbo llamar también, hablan [žamar] y otros [yamar]? Y si no supiera eso, ¿cómo haría con mi alumno? Ahn [exclamação!!!] porque [yamar] está correcto y [žamar] no. Entonces (...) es de fundamental importancia como educador que conozca tanto (...) tanto el acento argentino como de España también. Hasta porque estamos cercados (...) rodeados de países latinoamericanos, y es necesario (...) es imprescindible para mí.

P – Lo que pasa es que cuando tienes clases de español, normalmente, el material, las cintas que escuchas (...)

P3 - Son tendenciosos, ¿sí? Porque (...) Ahn [exclamação!!!] una cosa muy interesante que he pasado y que me quedé muy preocupada (...) los libros didácticos. Porque trabajo en una escuela que tiene toda una metodología (...) que queriendo o no tengo que seguirla. Y es una metodología latinoamericana (...) y me extrañé, porque es (...) pero no tuve problemas con eso en el principio. Pero cuando empezamos a ver la conjugación del verbo ser, tener y estar (...) tenía los pronombres personales, yo, tú, usted, él, nosotros, ustedes y ellos. Antes de empezar la clase, yo no (...) necesité mirar el libro, y entonces

cuando puse en la pizarra, puse yo, él, ellas, ellos y ustedes, muy bien. Cuando mis alumnos fueron mirar el libro: “profesora no hay vosotros, ¿y por qué no hay?” Me quedé, voy a ver lo que pasa. Y ahí (...) cuando llegué a mi clase en el CIL, mi profesor me explicó lo porqué de aquello (...) porque en Latinoamérica (...) toda la historia él me explicó. Pero sí, los libros siempre tienen una tendencia (...) por eso que es de gran importancia (...) que conozcas el español de la península cuanto el español de aquí, de Latinoamérica.

En el CIL, yo he visto –vos, incluso hicimos una prueba solo de voseo, (...) entonces había un conocimiento. Y aquí en la universidad cuando entré era un profesor español y (...) él tuvo que hablar solo un poco sobre el voseo, pero no hizo caso porque no es cultural como he dicho, no es normal no es como allá en la península que hablen voseo (...) pero creo que fue una oportunidad muy buena que yo tuve (...) antes de entrar aquí porque tuve un conocimiento del español de Argentina.

P – ¿Piensas que hay gente que habla mejor el español que otros?

P3 – Mejor cuanto al acento o errores gramaticales, ¿cómo así?

P – No sé, suelen decir: el mejor español es el de este país...

P3: - *No tengo así, el mejor es de ahí o no, pero (...) porque sería muy tendencioso, si yo hablara el mejor español (...) Ahn [exclamação!!!] conozco incluso una persona (...) me acordé (...) tenía una chica en mi clase que a ella no le gustaba aprender una lengua española, pero aprender el español de Argentina, tenía que ser de España (...) y fue una lucha así, con el profesor. Porque el profesor muy observador, apasionado por Argentina, por Latinoamérica, dijo a ella: “¿tú cuando vas a aprender (...) portugués(...) aprendes el portugués de Portugal o portugués del Brasil?” Y ella ha dicho: “de Brasil porque vivo acá”, y él dijo: (...) “de la misma manera tienes que aprender el español de los que nos rodean y no de la península, que pasa, es un prejuicio”.*

No sé, creo que no tengo capacidad (...) no capacidad, pero de estar hablando así (...) creo que de España es mejor (...) de México es mejor. Pero los que más me gustan, es de Argentina porque yo conozco más por causa de [(inaudível)] mis profesores, de España también, porque creo que es donde nació la lengua, sí el castellano, y (...) ahora después de eso el de México (...) y mis alumnos de la escuela (...) son apasionados por el español de México (...) pero, ¿por qué? Porque están haciendo español por causa de los mexicanos, porque tienen un grupo ahí de música (...) que están en el ¿cómo puedo decir? en el éxito. Y ellos quieren: “Ahn [exclamação!!!] profesora, pero qué es eso en México, las expresiones”. Porque tiene las expresiones regionales. Y ellos están gustando mucho [risos] y acaba que me influencia un poco. Pero después de escuchar aquí en el laboratorio, el mexicano me

gustó mucho, no solo por eso, pero creo que son con los que más me identifico. Y sí, es importante también.

P- Y aquello que habíamos comentado, de que como no hay muchos profesores aquí en las universidades, que sería interesante hacer un intercambio con profesores de aquí de Perú, de Méjico, porque faltan profesores de español.

P3 - Sí una integración también. Porque siempre digo una cosa (...) para mí como aluna (...) es muy aburrida una clase que es solo la gramática, gramática, gramática. Aprendes, pero no sabes para qué es, dónde hablan. Entonces (...) es necesario aprender una cultura y (...) si tengo un profesor mexicano, voy a aprender la cultura (...) si tengo un profesor peruano, queriendo o no, voy a aprender también. Y creo que como estudiante universitario (...) es importante sí una oportunidad de estudiar con profesores de otros países, que sería una experiencia muy buena (...) no tengo duda cuanto a eso.

P - Cuando termines la graduación, si tienes oportunidad, haces un curso de postgrado en un país, si te dan una beca.

P3- Sí, ya me han dicho de unas becas que hay.

P- Sí, las becas Mãe.

P3 – Sí me han dicho, de Salamanca, sí pero así (...) suelo decir que es imprescindible que un profesor de español (...) la verdad, es de gran importancia que viaje. Porque mis amigos (...) en la escuela donde trabajo no son graduados en español (...) hay unos que son graduados en comunicación, en otras cosas. Pero, ¿por qué? Porque vivieron ocho años, cinco años. Entonces (...) es necesario. Todos los que conocí, que intentaron que conozco ahn [exclamação!!!] es difícil, no es fácil. Pero voy a pensar más allá, más adelante (...) porque claro que será una referencia muy buena.

P – Cualquier país (...) porque claro, España es muy caro para vosotros. Si hay oportunidad, Méjico, por ejemplo, no sé.

P3 - Creo que México, Argentina. ¿Por qué decimos México y Argentina? No porque estoy con prejuicios contra los otros (...) es porque son países mayores (...) que tienen una mayor población. También, otra cosa, L. ha ido a muchos de esos países y creo que son vecinos (...) que vamos conociendo un poquito de aquí y de allí, pero creo que sí.

P – Tú no has viajado, no has salido nunca de Brasil.

P3 – Nunca, es mi sueño, voy a trabajar primero. Ahn [exclamação!!!] una cosa interesante, cuando empecé a estudiar, a buscar empleo, siempre que llegaba a una escuela (...) la primera pregunta que me hacían: “¿eres nativa?”. No. “¿Pero ya has viajado? ¿cuánto tiempo has vivido fuera?” Nunca, he salido. Y ya no sirves, fue en dos escuelas que

yo fui, ahí me quedé frustrada (...) ¡Santo Dios! No soy nativa ¿lo qué voy a hacer? (...) Ahí, tuve una oportunidad de hacer un cursillo, un curso de entrenamiento de profesores (...) de una metodología, de una escuela (...) después de la prueba, fui contactada. Ahora sí, ahora como tengo experiencia, puede ser que tenga una facilidad mayor, pero no es (...).

P - Claro, porque quieren nativos.

P3 - Nativos, o alguien que ha viajado (...) o que tiene experiencia en el exterior. No hay como salir de eso. Principalmente de español, porque para muchos español es la misma cosa que portugués, [((inaudível))] la lengua ya está hablando español. Inglés es más simple, no hay necesidad de haber viajado o ser nativo. Pero español, por causa del “portuñol” (...) es normal, que nosotros brasileños hagamos un lío con el portugués (...) el “portuñol” (...) pero creo que por eso, dan preferencia a los nativos, sin duda (...) los privados, entonces, es un hecho.

P- Empezaste a estudiar, ¿porque te gustaba o porque querías dedicarte profesionalmente?

P3 - No, nunca pensaría que estaría dónde estoy. ¿Cómo fue? Siempre fui muy comunicativa (...) creo que porque soy única en casa, no tengo hermanos (...) y claro como todos los brasileños apasionados por la cultura americana, mi madre: “vas a hacer inglés”. Ahn [exclamação!!!] claro que voy. Y me quedé muy entusiasmada, ya he terminado el curso de inglés. Pero cuando estaba en el intermedio (...) después de tres años de estudiar inglés, tuve la oportunidad de hacer una segunda lengua (...) que tenía que hacer la opción entre español y francés. Ahn [exclamação!!!] ahí estaba en el principio del segundo grado y ahí ahn [exclamação!!!] voy a elegir español. Pero no esperaba tanto. Voy a conocer (...) pero fue una cosa. Hasta hoy, me apasioné (...) me quedé muy encantada con la lengua, y claro la influencia de mis profesores (...) también del CIL fue muy larga. Y quería alguna cosa así, o periodismo o lenguas. Ahn [exclamação!!!], otra cosa, siempre fue muy apasionada por la área del ensino, de la enseñanza y ahí (...) todo me fue caminando, y llegué donde estoy (...) y estoy muy contenta (...) claro que no es fácil estar todos los días (...) pero es una experiencia muy larga, tiene cosas buenas y cosas malas (...) pero es bueno, me gusta mucho.

Pero fue un poco triste, porque cuando entré en la universidad nadie de mis familiares, ni mi madre, me apoyó para hacer español (...) por causa del prejuicio que hay (...): ahn [exclamação!!!] vas a hacer un curso superior para enrolar la lengua (...) todos hablan español, yo mismo puedo hablar (...). [...] Ahn [exclamação!!!] hoy mis amigos: “haces letras, pero qué ¿inglés? ahn [exclamação!!!] español”. Me quedé muy triste al principio, me quedé muy desmotivada (...) y ahora después de leyes que hay (...) que el

español está empezando a ser visto con otros ojos (...) pero yo tuve muchas dificultades (...) en el principio, nadie me apoyaba. En el lugar que trabajo somos 15 profesionales (...) profesores, trece de inglés, trece de inglés, solo dos de español, porque no hay alumnos, no hay tanta necesidad, pero hay (...) en nuestro país todavía hay un prejuicio. Tenemos que tomar cuidado.

P- Porque se le da más valor a cursos como el de Granada, tu madre sobre el curso que estás haciendo (...)

P3 - No solo mi madre, mis amigos: “Ahn [exclamação!!!] estás haciendo un curso de Granada (...) [exclamação!!!] Granada (...) porque es Europa [...]”. Cuando empecé a trabajar todos los que dijeron que qué haría con esto (...) todos, ahora: “Ahn [exclamação!!!] ya estás trabajando”. Entonces (...) los que no me apoyaron, empezaron a ver de una manera, ahn [exclamação!!!] no es esto. Tanto que mi madre: “Ahn [exclamação!!!] estás trabajando mucho, no hay necesidad”.

Porque creo que (...) es una cosa que las personas, ahn [exclamação!!!] yo sé hablar español, quien no sabe. Pero ha cambiado (...) no tengo duda que después de eso ha cambiado.

ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Através desta carta, eu, _____, número de identidade _____, autorizo María Hortensia Blanco García Murga, a fazer uso desta gravação para fins de pesquisa científica, tendo sido informada de que meu nome não será mencionado nem será apresentado na publicação final da Dissertação.

Brasília, _____ de junho de 2006.
