

**“ELES SÃO RICOS, MAIS EDUCADOS, HONESTOS E BONITOS”:
OS ESTEREÓTIPOS DE ESTRANGEIROS DE PAÍSES ANGLÓFONOS
EM NARRATIVAS DE EDUCANDOS BRASILEIROS¹**

*Antonio Eliseu Lemos Leal Sena**
*Diógenes Cândido de Lima***

RESUMO:

O objetivo deste artigo é tratar de estereótipos com a aplicação de alguns dos conceitos formulados por estudiosos da Linguística Aplicada, Comunicação e Análise do Discurso que tratam de temas como representação, estereótipos e a relação entre o eu e o outro na contínua construção e reconstrução da identidade. Para compreendermos um pouco essas formações imaginárias, tomaremos como objeto de análise algumas narrativas elaboradas por educandos de uma escola pública e uma particular, da cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Esses textos nos permitem analisar como as representações estereotipadas podem estar diretamente associadas a uma relação de poder; mesmo os estereótipos classificados como positivos carregam em si uma enorme carga de segregação.

PALAVRAS-CHAVE: Estereótipos; Poder; Segregação.

Introdução

O estudo das representações sociais, de acordo com Alves-Mazzotti (2008), tem o propósito de investigar como se formam e funcionam os sistemas de referência que utilizamos. O autor complementa que o campo das representações sociais parece ser um caminho promissor, pois analisa justamente de que maneira utilizamos as representações para classificar pessoas e grupos e também para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana.

¹Agradeço o apoio financeiro da CAPES para realização deste trabalho.

* Mestre em Letras: cultura, educação e linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. E-mail: eliseusena@gmail.com

** Doutor em Educação/Estudos da Linguagem pela Southern Illinois University at Carbondale (SIUC) e professor do Departamento de Estudos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: dlima49@gmail.com

Como pessoas comuns e sem o benefício de instrumentos científicos, Moscovici (2004) entende que tendemos a considerar e a analisar o mundo de uma maneira semelhante; especialmente quando o mundo em que vivemos é totalmente social. Isso significa que não conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações. O fato é que os estereótipos estão inseridos, imbricados, e podem até ser confundidos com a cultura de um povo e, quer queira ou não, eles são passados pelos diversos tipos de textos, orais ou escritos, verbais ou não verbais, e largamente difundidos pelas mídias como verdadeiros.

O foco principal que norteará a pesquisa será estudar de que maneira os estereótipos e a visão do outro, entendido aqui como o estrangeiro de países anglófonos, influenciam o discurso do aprendiz de língua inglesa. Considerando que as representações têm como objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções que produzam o mundo de uma forma significativa, e entendendo que representação = imagem/significação, ou seja, que a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem, abordar os estereótipos e a sua influência na vida do estudante de escola pública através das narrativas é de suma importância para entender como as representações estereotipadas podem estar diretamente associadas a uma relação de poder e o porquê de o estudante optar (ou não) por determinada língua estrangeira.

Representações versus estereótipos: uma diferenciação importante.

As representações sociais são entendidas, de acordo com Jodelet (2002), como sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Elas intervêm em processos tão variados quanto à difusão e à assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais.

Para Wachelke e Camargo (2007), o primeiro estudo orientado por essa perspectiva, realizado por Moscovici, durante a década de 50, estava voltado a descrever conhecimentos partilhados pelos diversos setores da sociedade francesa sobre a psicanálise. Para explicar os sistemas de conhecimento específicos de categorias sociais da França. Moscovici revitalizou o conceito de representação coletiva, inspirando-se em Durkheim. Arruda (2002) também partilha da ideia de que, a partir dos anos 60, houve uma preocupação com as noções de consciência e de imaginário. As noções de representação e memória social fazem parte dessas preocupações e irão receber maior atenção a partir dos anos 80. Explana ainda que, embora oriundos da sociologia de Durkheim, é na psicologia social, desenvolvida por Moscovici, que a representação social ganha uma teorização que passa a servir de ferramenta para outros campos.

Nós mesmos vemos as representações sociais “se construindo”, como nota Moscovici (2004), diante de nossos olhos, através do processo de comunicação que nunca acontece sem alguma transformação. Mesmo quando a mudança afeta o sentido, os conceitos, as imagens, ou a intensidade e associação das crenças, no seio de uma comunidade, ela é sempre expressa em representações. O autor ainda entende que a razão para se criarem essas representações é o desejo de nos familiarizarmos com o não familiar. Toda violação das regras existentes, um fenômeno ou uma ideia extraordinários, tais como os produzidos pela ciência e tecnologia, eventos anormais que perturbem o que pareça ser o curso normal e estável das coisas, todo o desvio do familiar, toda a ruptura da experiência ordinária, qualquer coisa para a qual a explicação não é óbvia, cria um sentido suplementar e coloca em ação uma busca pelo sentido e explicação do que nos afeta como estranho e perturbador.

De acordo com Lysardo-Dias (2007), foi a partir do conceito de representações que o estereótipo foi definido como uma imagem mental que determina formas de pensar, agir e até mesmo de sentir, do indivíduo. A autora considera que essas imagens são responsáveis pela coesão do grupo e geram um sentimento de pertença dos indivíduos em relação àquela comunidade, garantindo assim uma relativa homogeneidade, já que os

membros de um grupo se reconhecem por compartilharem uma visão de mundo. Sob essa ótica, o estereótipo teria uma função construtiva já que, ao partilhar crenças e valores, um determinado grupo social tem sua unidade consolidada através de “modelos” que assume. Isso quer dizer que o indivíduo se sente integrado a uma comunidade.

Do grego, o termo *estereótipo* é formado por duas palavras: *stereos* significa rígido, e *typos*, traço, marca, tipo. Amossy e Pierrot (1997) acreditam que este termo foi primeiramente utilizado pela tipografia no início do século XIX, e designa as pranchas, clichês ou moldes mecânicos que são utilizados em impressões, repetidamente. A conceituação de estereótipos, como conhecemos hoje, foi utilizada pela primeira vez, em Ciências Sociais, por Walter Lippman, em 1922. Este autor entende que as representações funcionam como guias que ajudam o indivíduo a lidar com informações complexas e, ao mesmo tempo, proteger os seus valores, interesses e ideologias. Complementa essa ideia salientando que os estereótipos são versões hipersimplificadas da realidade e dependem mais de quem vê do que daquele ou daquilo que é visto.

Os estereótipos, então, seriam essas imagens em nossas cabeças que são fixas e imutáveis, e as mesmas, o tempo todo. Elas são baseadas não em uma ciência objetiva, mas em imagens feitas pelo eu. As experiências e perspectivas das pessoas pintam a paisagem de suas crenças e essas imagens navegam pelo seu mundo social. Neste caso, estereótipos seriam as crenças e opiniões sobre características, atributos e comportamentos de membros de vários grupos. Na Psicologia Social, o estereótipo é amplamente discutido devido a sua função articulatória entre os processos motivacionais, cognitivos e sociais. A Psicologia entende os estereótipos como sendo crenças de um grupo que, por sua vez, as compartilha com outros grupos, numa dada cultura. Morales (1997) entende que os aspectos históricos e ideológicos devem ser considerados como determinantes desses processos psicológicos, e que se evidenciam nas relações intergrupais e intragrúpis.

Estereótipos e ensino de língua estrangeira.

A abordagem sobre a utilização dos estereótipos para o ensino de línguas, ou até mesmo a desmistificação ou mudança destes conceitos pré-concebidos pelos alunos, já é uma realidade no Brasil. Paiva (2005) cita que a motivação, por exemplo, poderá ser acionada por um elemento do contexto (ex. uma viagem) ou por algum fator de afiliação (ex. estereótipo positivo em relação à língua). Nesse sentido, os estereótipos podem servir para motivar o aluno a aprender uma língua estrangeira. Entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) têm uma concepção diferente sobre o ensino de língua estrangeira e os estereótipos:

A visão de mundo de cada povo altera-se em função de vários fatores e, conseqüentemente, a língua também sofre alterações para poder expressar as novas formas de encarar a realidade. Daí ser de fundamental importância conceber-se o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real, pois, dessa forma, os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, dando amplitude e sentido a essa aprendizagem, ao mesmo tempo em que os estereótipos e os preconceitos deixarão de ter lugar e, portanto, de figurar nas aulas. (BRASIL, 1999, p.152).

Na perspectiva de Kramsch (1998), os estereótipos culturais revelam uma relação entre a identidade do eu e do outro, possivelmente apontando para a necessidade de melhor conhecimento acerca da cultura do eu para que a do outro possa ser vista como diferente, isenta de julgamentos discriminatórios. As percepções possivelmente estereotipadas de um indivíduo sobre cultura(s) diferente(s) da sua estão intimamente relacionadas à representação que ele tem sobre sua própria cultura.

Em ensino de LE, Mota (2004) reconhece que os avanços culturais ainda são bem incipientes, pois nada interferem na formação da consciência crítica de cidadania. Os conteúdos culturais são tratados como um currículo turístico que se caracteriza em cinco tipos de enfoques, dentre eles, a estereotipagem, conceituada pela autora como práticas discursivas que inculcam estereótipos culturais.

Nesse contexto, Kleiman (1998) aborda que, na construção do estereótipo, um processo de desconsideração das diferenças individuais começa a operar, dando suporte à auto-categorização e à categorização dos outros pelo fato de pertencerem, ou não, ao grupo. A autora ainda complementa essa assertiva dizendo que os indivíduos começam a se perceber como equivalentes e intermutáveis com os outros membros do seu grupo, e as diferenças individuais são apagadas até tal ponto que as normas, preocupações e interesses do grupo passam a representar as próprias crenças, preocupações e interesses.

Considerando a nova ordem mundial em que, para Siqueira (2005), ensinamos uma língua de alcance planetário representada fortemente por uma cultura hegemônica, mas que ao mesmo tempo corporifica a possibilidade singular de abraçar tanto a diversidade linguística quanto cultural de povos do mundo inteiro, os professores de inglês possuem um papel fundamental nesse processo. Acrescenta que, como categoria profissional, precisamos nos atualizar, não apenas em técnicas de sala de aula, mas, principalmente, no tocante à nossa formação geral que, a cada dia que passa, torna-se mais multifacetada. Talvez estejam faltando nos nossos seminários, congressos e encontros de professores de línguas maiores oportunidades para que assuntos como este sejam trazidos à baila e discutidos abertamente, enfocando, dentre outros temas, o desenvolvimento da consciência crítica do professor de inglês como língua global. Assim, com certeza, seremos capazes de contribuir para formar os cidadãos críticos que o mundo atual tanto necessita e carece.

Em uma abordagem intercultural para o ensino de língua estrangeira é importante que o professor motive o aluno a aprender a língua, ensinando-o não só a gramática, mas auxiliando-o a identificar os estereótipos formulados pelos autores dos livros didáticos e paradidáticos sobre determinada cultura. A partir de uma análise sobre o que está ou não estereotipado nos livros e nos textos, o professor pode começar a produzir o seu próprio material de ensino e pesquisa.

Alpetkin e Alpetkin (1984, *apud* FERNANDES e LIMA, 2009, p.183) sugerem que os professores de língua inglesa devam ensinar a língua levando em consideração as atitudes do inglês como língua internacional, e aconselham que estes devam adotar uma estra-

tégia mais interpretativa, na qual seja dada ênfase à compreensão intercultural, por meio da comparação e contraste da cultura do aprendiz com a cultura da língua-alvo, tendo em vista que, como Fernandes e Lima (2009) notam, uma metodologia para ensino de cultura com base somente em informação corre o risco de estabelecer estereótipos ao invés de diminuí-los, uma vez que este tipo de abordagem não leva em conta as variações culturais.

Procedimentos metodológicos.

A opção de se utilizar a narrativa de aprendizagem se tornou fundamental para o bom andamento do estudo, visto que este é um dos instrumentos de coleta que pode auxiliar a identificar os estereótipos dos estudantes em relação aos estrangeiros de países anglófonos. Partilhando da ideia de Lysardo-Dias (2007), Lippman (2008) e Amossy (1991), entendemos estereótipos como representações coletivas que determinam as formas de pensar, agir e até mesmo de sentir, do indivíduo – representações estas que dependem mais de quem vê do que daquele ou daquilo que é visto. Salientamos que a nossa cultura está intimamente ligada a essa representação que construímos sobre o outro.

Com a finalidade de atender aos objetivos da pesquisa, foram escolhidas duas instituições de ensino situadas na cidade de Vitória da Conquista – BA, sendo elas uma pública e uma instituição privada. Essas instituições foram escolhidas por serem de grande porte e por atenderem estudantes do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. Respeitando ao anonimato dos informantes e das instituições nas quais foi realizada a pesquisa, conforme exigido pela comunidade científica, a instituição pública pesquisada foi denominada Escola A, e a particular, Escola B.

Partimos da hipótese de que, na mente destes estudantes, existem alguns estereótipos positivos em relação aos estrangeiros de países de língua inglesa que os motivam a estudar tal língua. Desta maneira, entender como o estudante vê o estrangeiro pode auxiliar o professor, em sala de aula, a desconstruir estereótipos, ajudando o educando a entender as diferenças culturais entre países anglófonos e o Brasil, e a aprender a língua-alvo

interculturalmente consciente do seu papel na sociedade e no mundo, valorizando e respeitando a sua própria língua e cultura.

A narrativa de aprendizagem é um dos instrumentos que contempla tanto o objetivo geral, citado anteriormente, quanto os objetivos específicos para esta pesquisa que são o de: identificar as crenças que perpassam o discurso sobre o outro; perceber e destacar as ideias estereotipadas dos estudantes sobre o estrangeiro de países anglófonos e analisar a relação entre estereótipos e motivação na aprendizagem de Língua Inglesa. O grupo pesquisado foi composto de quarenta informantes, sendo 22 deles de escola pública e 18 de uma instituição de ensino particular. O grupo foi composto por educandos do sexo masculino e feminino pertencentes a uma faixa etária de 12 a 16 anos.

Na primeira etapa da pesquisa, aplicamos uma proposta de narrativa na qual continha questões referentes ao perfil dos participantes e pedia a cada um deles para elaborar uma narrativa falando de, se fosse sorteado para viajar com a possibilidade de morar em algum país anglófono, qual ele escolheria e por que, abordando as diferenças culturais e econômicas entre as pessoas do país de sua escolha e aquelas que vivem aqui, no Brasil.

Ao utilizar a narrativa como um dos instrumentos para a coleta de dados, permite-se investigar aquilo que os participantes conhecem ou acreditam por intermédio de suas próprias palavras. Entretanto, como já mencionado no título, a análise descritiva feita aqui será a do conteúdo das propostas de narrativa, visto que em nenhum momento da pesquisa foi explanado aos participantes o que seria uma narrativa, quais as suas características, nem como ela deveria ser feita. Isso significa que consideraremos tanto aqueles textos que tenham uma estrutura de narrativa, quanto os menores, por entendermos que até mesmo as frases curtas permitem uma análise de alguns estereótipos retomados pelos participantes da pesquisa. Entendemos que, tendo por base a proposta de elaboração do texto narrativo, todos os textos coletados refletem as crenças dos informantes sobre o estrangeiro de países anglófonos. Nossa intenção também foi verificar se haveria coincidências ou diferenças dos estereótipos sobre o estrangeiro de países anglófonos em relação ao do brasileiro, informações novas ou contradições. Desta forma, utilizaremos a

nomenclatura N1EA (Narrativa 1 da Escola A) para o conteúdo da primeira proposta de narrativa recolhida da escola pública, N1EB (Narrativa 1 da Escola B) para o conteúdo da primeira proposta de narrativa recolhida da escola particular abordada, e assim por diante. É importante salientar que todas as narrativas foram digitadas da mesma maneira como foram escritas.

Contextualizado dentro da área da Linguística Aplicada, o presente estudo foi realizado sob o ângulo da perspectiva interpretativista porque acredita-se ser este o modelo metodológico que atende mais adequadamente aos propósitos analíticos devido ao fato de se estar concentrado em uma análise de traços, e não em uma descrição estatística de informações.

Resultados e discussão.

Os dados coletados com a proposta das narrativas permitem observar que os países anglófonos escolhidos pela maioria dos participantes para morar foram os Estados Unidos e a Inglaterra, como mostra o gráfico 1 abaixo.



De acordo com Hunter (1997), a associação do inglês com os Estados Unidos e a Inglaterra aponta em uma única direção: décadas de tradição da Linguística Aplicada, a teoria e a prática da pedagogia do ensino de Inglês, os fundamentos filosóficos de toda a indústria mundial de produção de materiais para ensino de inglês como segunda língua e

ensino de inglês como língua estrangeira, o poder político, econômico e tecnológico dos dois tradicionais monoglotos países de língua inglesa, a existência das quase-diplomáticas organizações como o Conselho Britânico e dos Estados Unidos, todos dizem que o inglês, pelo menos o correto, o autêntico, realmente pertence aos nativos, ou seja, à Inglaterra e aos Estados Unidos e, talvez, àqueles que também se designam como coproprietários.

A escolha da maioria dos participantes da pesquisa em ir para os Estados Unidos ou Inglaterra também pode estar ligado à crença de que, como explana Hunter (1997), os falantes nativos são considerados uma autoridade maior no que se refere à língua estudada, e suas instituições mais confiáveis do que os falantes não nativos, independentemente da idade e exposição à língua.

Nas propostas de narrativa recolhidas, foi possível perceber algumas crenças que auxiliam a criar e, até mesmo, a reforçar alguns estereótipos sobre o estrangeiro de países anglófonos. Dentre as crenças, a mais recorrente foi a de que todos os que moram nos países hegemônicos ganham bem, como exposto nas seguintes narrativas:

N2EA

Escolheria os Estados Unidos. [...] As taxas dos indicadores socioeconômicos são excelentes, entretanto, isso não significa que seja um país perfeito. É um país de primeiro mundo, ou seja, um país desenvolvido, tem (sic) belas paisagens naturais e uma economia superpotente.

N3EA

Hollywood pra ficar famoso pois lá é bem mais desenvolvido que o Brasil e eu faria filme e ficaria mais famoso que Tom Cruz (sic) e aprenderia falar inglês, compraria uma mansão e seria feliz.

N6EA

Eu escolheria a Inglaterra.. [...] Com renda *per capita* elevada, o país (sic) tem mais condições de crescer, além disso, por conta de seus baixos impostos, lá tem a possibilidade de poder comprar objetos que aqui no Brasil, com a renda que eu tenho, não poderia comprar tais objetos.

N1EB

Se eu tivesse escolha me mudaria para a Inglaterra, por ser um belo país, com a cultura bastante variada, com belos locais para se visitar e que tem uma economia estável.

N5EB

Se eu fosse, eu iria a (sic) Inglaterra pois lá é um país de nível melhor do que do Brasil, lá eu teria a oportunidade de ter uma renda melhor. [...]

N7EB

Eu escolheria a Islândia porque eu achei um país com muitas culturas. Nos primeiros anos do séc. XXI, a Islândia apresentou um dos maiores crescimentos econômicos de todo o mundo. As diferenças entre as pessoas que vivem no Brasil e na Islândia são muitas o índice é muito grande. As pessoas de lá é mais ricas do que as do Brasil (sic).

N9EB

Eu gostaria de ir para os Estados Unidos, por quê (sic) é um país de boa economia, cidades maravilhosa (sic), como o Brasil, no caso das “cidades maravilhosas”, pois a economia do Brasil é de dá (sic) vergonha. [...]

N11EB

Eu escolheria a Inglaterra, pois é uma das potências, tem uma cultura parecida com a do Brasil. É a terra da Rainha, tem muitas belezas e grandes oportunidades de estudo e de emprego. [...] Já economicamente, tem grandes riquezas e tem a sua economia estável.

N18EB

Eu moraria nos Estados Unidos porque lá as pessoas ganham melhor, [...] as pessoas de lá são bem mais educadas, mas(sic) estudiosas, interessantes e ricas. É um país de primeiro mundo, onde a economia é estável, há vários pontos turísticos e eles recebem bem todos que vão para lá. Já no Brasil as pessoas são mal educadas, jogam lixo nas ruas, são menos estudiosas e tem muita corrupção aqui.

Todas as narrativas acima citadas apresentam a economia como o fator característico que mais influenciou na escolha dos participantes da pesquisa. Possa ser que isso esteja relacionado à ideia de que os países hegemônicos (especialmente os Estados Unidos e a Inglaterra) detêm o poder econômico sobre os outros países e, por isso, a sua população é rica. Este pensamento está em consonância com o de Fiori (1999). Segundo o au-

tor, os Estados Unidos arbitram isoladamente o sistema monetário internacional, promovem ativamente a abertura e desregulação das economias nacionais e o livre comércio, têm incentivado a convergência das políticas macroeconômicas e detêm um poder incontestável no plano industrial, tecnológico, militar, financeiro e cultural.

Tavares e Fiori (1997) também acreditam que as crises que instabilizaram a economia mundial, na década de 70, foram seguidas de dois movimentos de reafirmação da hegemonia americana: o primeiro no plano geoeconômico (através da diplomacia do dólar forte), e o segundo no plano geopolítico (através da diplomacia das armas). Esses movimentos modificaram profundamente o funcionamento e a hierarquia das relações internacionais a partir do começo da década de 1980. Nesse ínterim, a Europa se manteve como epicentro da competição e do dinamismo do sistema capitalista, que se expande para o resto do mundo, sob o comando do seu capital financeiro. Mas, mesmo assim, não se compreenderia o sucesso das industrializações tardias europeias se não fosse pela sua “complementaridade competitiva”, com a Inglaterra no manejo do padrão-ouro, no acesso livre das suas manufaturas aos mercados ingleses e na forma como a Inglaterra manteve, permanentemente, seu “déficit de atenção” estratégico com relação aos seus concorrentes europeus. Mas, a partir do final do século XX, como salienta Moita Lopes (2008), os Estados Unidos tomam as rédeas do mundo, na continuação desse grande processo de ocidentalização, principalmente com a criação de três instituições econômicas internacionais (o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio), que ajudaram a construir uma economia global, seguindo, quase que totalmente, os princípios de mercado da economia estadunidense.

Nas narrativas apresentadas, as representações estereotipadas dos países hegemônicos estão relacionadas ao seu poder (neste caso, o poder econômico e político), e pode ser difundido como verdade. Para Foucault (1981, p. 12), a verdade não existe fora do poder ou sem poder; ela é produzida graças a múltiplas coerções. Revela ainda que cada sociedade tem seu regime de verdade, e que, em nossas sociedades, a “economia política” da verdade tem cinco características historicamente importantes: i) a “verdade” é centrada

na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; ii) está submetida a uma constante incitação econômica e política; iii) é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de formação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); iv) é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); v) é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”).

Em uma pesquisa realizada por Viana Júnior (2006), com um grupo de estudantes de língua estrangeira, é possível observar como as representações estereotipadas do estrangeiro penetram na sala de aula e ali reinstauram as hierarquias e as formas de discriminação. Foucault (2010) entende que o poder se dá de maneira difusa, e não necessariamente os que exercem o poder têm interesse em exercê-lo, os que têm interesse em exercê-lo, não o exercem e o desejo do poder estabelece uma relação ainda singular entre o poder e o interesse. Esta relação entre o desejo, o poder e o interesse é ainda pouco conhecida. Complementa que é possível que as lutas que se realizam agora e as teorias locais, regionais, descontínuas, que estão se elaborando nestas lutas e fazem parte delas, sejam o começo de uma descoberta do modo como se exerce o poder. Prado Jr. (1948) defende que, no Brasil, a discriminação entre as pessoas não se dá de forma marcante na diferença étnica, como nos Estados Unidos, mas pela diferença de dinheiro e poder, ou seja, de posição social. Arelado ao poder e à ascensão econômica, os estereótipos que se formam em relação a estes que detém o poder são, em sua grande maioria, os estereótipos positivos, como veremos a seguir.

Alguns aspectos relacionados à educação e ao comportamento dos estrangeiros desses países hegemônicos também foram retomados e supervalorizados pelos participantes da pesquisa, enquanto que o Brasil e a política deste país foram menosprezados, como pode ser notado nas narrativas abaixo:

N4EA

Escolheria Nova York, mais precisamente Long Island. É um país mais desenvolvido, até em questões de educação, motoristas dirigem com mais precisão e menos irresponsabilidade aonde quer que estejam. [...] As pessoas respeitam horário, como um horário de desligar o som nas ruas, enfim, as pessoas têm a educação muito rara hoje em dia.

N5EA

[...]Eu escolheria os E. U. A., porque é muito mais moderno e tecnológico do que o Brasil, e muito, além de ser mais seguro do que o Brasil. Os Estados Unidos também têm uma “política limpa”, sem muita corrupção e com mais qualidade de vida e desigualdade Sociais. O Brasil não é tão diferente dos E. U. A. a política é limpa, onde os políticos saem com dinheiro na cueca, na meia, no sapato, na blusa e se puder até mesmo nos órgãos vitais. Em fim (sic), os E. U. A é um país onde tudo se encontra, corrupção 0,0000001%, qualidade de vida 1000000%, é muito bom morar nos E. U. A. Mas também é ótimo morar no Brasil, tirando a insegurança social, a corrupção, a horrível qualidade de vida e tudo de ruim (sic).

N7EA

Eu escolheria os Estados Unidos por que (sic) apesar de ser um país onde há vários artistas, é um país industrializado, e há diferentes tipos de habitantes de todos os países. [...] Os habitantes de lá são mais educados, não são como os brasileiros, e eles são mais bonitos também (risos).

N12EA

Estados unidos (sic) a expectativa (sic) de vida e bem melhor; de estudar é melhor em fim, é melhor de viver. Nos estados unidos (sic) as pessoas, são educadas, inteligentes, gostam de estudar, gostam de trabalhar, não gostam de sujeira, ganham bem e as leis são 100% melhores, principalmente as trabalhistas e o custo de vida das pessoas são bem mas alto etc (sic).

N22EA

Eu escolheria os Estados Unidos, pois só de ouvir falar na cidade já dá vontade de ir pra lá. Apesar que (sic) gosto muito do Brasil, eu amo morar na minha Bahia; Mas se eu fosse sorteada escolheria lá. Pois lá acho que as pessoas são bem educadas, iriam mim (sic)tratar bem acho que iria gostar de morar lá sim [...]

N9EB

Eu gostaria de ir para os Estados Unidos [...] As pessoas que moram lá tem mais elegância do que as pessoas do Brasil e também mais condições do que as pessoas que vivem no Brasil. Pois os cri-

adores de várias marcas famosas vivem lá, e também lá existe justiça diferente do Brasil.

N18EB

Eu moraria nos Estados Unidos porque lá as pessoas ganham melhor, há menos corrupção do que no Brasil, as pessoas de lá são bem mais educadas, mais estudiosas, interessantes e ricas.

Essas manifestações estão em consonância com as de Coelho (2000), que aborda a alegria de o brasileiro não ser xenófobo e de, no discurso de grande parte dos brasileiros, o estrangeiro sempre parecer superior no sentido de ser mais culto, mais civilizado e educado. Se estereotipamos o brasileiro por ser malandro, aquele que quer levar vantagem em tudo, o nosso próprio contra-discurso estereotipa o estrangeiro como honesto, ingênuo e até mesmo superior aos outros.

Motta, Alcadipani e Bresler (2001) entendem por estrangeirismo a valorização do que é estrangeiro, menosprezando o que é brasileiro; ou seja, o brasileiro que não quer se identificar com as características atribuídas por ele aos brasileiros sente orgulho de se identificar com o estrangeiro e, assim, negar sua brasilidade. Os autores também observam que tal fato parece estar presente em grande parte dos brasileiros, chegando ao ponto do nacionalista e a defesa do tipicamente brasileiro, em nosso país, serem estereotipados com cores de ridículo, a exemplo de Policarpo Quaresma. Uma característica marcante das narrativas apresentadas foi a de que, enquanto os participantes representavam positivamente os estrangeiros de países anglófonos, as características negativas do próprio povo foram relatadas em detrimento das características positivas dos estrangeiros.

Deveria ser evidente que os estereótipos são construtos produzidos por aquele(s) que funciona(m) como sendo o(s) Outro(s) para algum grupo, como atesta Possenti (2002). Mas, eventualmente, essa relação interdiscursiva é ofuscada ou apagada, e o efeito é a impressão de que o estereótipo é universal, que não tem condições históricas de produção, ou, ainda, que essas condições não incluem efetivas relações de confronto com uma alteridade.

Entretanto, as características positivas dos estrangeiros não são retomadas somente pelo aluno. Scheyerl (2012) entende que as aproximações entre os povos sempre foram movidas por objetivos mercenários, nos quais o outro, desprovido de alma, língua ou cultura, só existia para ser submetido à escravidão e ao espírito colonizador, quase sempre euroamericano. Complementa que o pensamento descritivo estabeleceu que as culturas ocidentais seriam evoluídas em relação àquelas que não incorporavam seus valores, discurso este que ecoava em materiais, abordagens e métodos para o ensino línguas estrangeiras. Assim, a autora sintetiza a história dos materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira a partir de três posturas ideológicas: a primeira delas, denominada pela autora de “mito do colonizador”, os livros didáticos ilustram o mundo ideal das culturas alvo, um mundo branco, anglo-saxônico, protestante, com padrões linguísticos rígidos e normatizados e um rigor exagerado na pronúncia nativa, visto que o objetivo seria a apropriação de uma nova identidade por parte dos alunos. Os professores seriam os porta-vozes dessa “pedagogia da assimilação”, veículo de manipulação ideológica das culturas estrangeiras, incentivando o aluno a rejeitar a sua própria identidade, e incitando a criar um desejo de ser o outro.

A segunda postura ideológica, denominada por Scheyerl (2012) de “meltingpot”, inicia-se ao final dos anos 70, quando os materiais começam a apresentar textos com aspectos culturais de algumas partes do globo, confrontando o aprendiz com os exotismos e amenidades manifestados pelos falantes da língua alvo. Esta mudança de postura, segundo a autora, decorre dos movimentos sociais em prol dos direitos civis das minorias norte-americanas. Entretanto, a diversidade entre os povos é tratada apenas como algo interessante, sendo o componente cultural expresso, por um lado, através do folclore e da culinária, mas, por outro lado, o objetivo continua sendo a valorização da cultura euramericana. O inglês valorizado na abordagem comunicativa continua sendo o dos Estados Unidos e dos países hegemônicos.

A terceira vertente ideológica é denominada pela autora de “mito do consumismo”. Com a globalização produzida pelo capitalismo e baseada em uma pedagogia mer-

cantilista com o intuito de atingir o consumidor. Scheyerl (2012) nota que, principalmente nos últimos anos, vendem-se, nos livros didáticos para o ensino de língua estrangeira, do creme Nívea a McLanches com Coca Cola. Também se vendem imagens de belos e bem sucedidos artistas, famílias felizes e harmoniosas, de profissionais ricos, inteligentes e bem sucedidos e todos os estereótipos que não mais nós, professores críticos e reflexivos, gostaríamos de difundir.

Corroboramos com as conclusões da autora, quando emite sua reflexão apresentando que urge a necessidade de se desconstruir a estrutura hierárquica de uma educação que continua a privilegiar o homem branco, o modo americano e europeu de pensar e saber, não obstante o crescimento da educação linguística nos países não centrais e periféricos, onde outras etnias e estilos de vida deveriam ser legitimados nos espaços didáticos.

Analisando todas as propostas de narrativas, pudemos observar que não foram encontradas somente representações estereotipadas e discursos de outros ecoando no discurso dos sujeitos da pesquisa. Algumas narrativas apresentaram a possibilidade de o sujeito experienciar situações novas, atrelada à curiosidade e ao desejo de conhecer outra sociedade, outra cultura, outro país, e até mesmo visitar parentes, como pode ser observado nas narrativas abaixo:

N9EA

Eu escolhi os Estados Unidos porque é um país bem desenvolvido em relação a vários outros e quero ver como é viver em um país desenvolvido diferente do Brasil que um país bem conrropido (sic), mas esta em alta no mercado principalmente nos Estados Unidos, quero conhecer todo o pais principalmente as praias incluindo o Hawaii, Hollywood, o Alaska, New York é um lugar que eu quero ir primeiro no estatua da Liberdade e em Washington ver a Casa Branca e o as *Estaros* (ilegível) dos presidentes. O Brasil diferente desse país, tem pessoas saudáveis tem praias e florestas lindasmas com tudo isso eu ainda prefiro ir pra lar (sic) fazer tudo o que eu não fasso (sic) aqui o que tenho aqui como descer de snowboard. Quando voltar quero passar provamente (sic) pelos lugares que passei para relebrar (sic) pois não vou voltar la(sic) por agora.

N11EA

Bom, eu iria morar em londres(sic). Por quê? bem porquê eu queria visitar minha tia, conhecer um novo mundo, saber novas coisas, abrir novas possibilidades e conhecer uma nova cultura. Ou seja no Brasil a mais culturas e religiões diferentes, tão diferentes de Londres são as religiões e culturas. Eu queria saber quais as suas culturas e religiões. Também queria saber quais as rendas salarias (sic) como elas são tam(sic) diferentes do Brasil, saber como são as amizades do Brasil e londres(sic) e etc.

N17EA

Eu escolheria a Austrália, pois eu gostaria muito de estudar a evolução dos crocodilos australianos para entender como eles conseguem viver na água salgada e na água doce, além de conhecer um país lindo, sem muitas desigualdades sociais, sem a pobreza extrema que existe no Brasil, com uma renda per capita (sic) alta e com um bom padrão de vida. Na Austrália eu teria novas experiências, conheceria muitos lugares lindos, faria novas amizades e conheceria pessoas interessantes, para adquirir um (sic) vasta bagagem cultural.

N18EA

Canadá (Vancouver) Porque meu pai tem um apartamento lá e seria legal conhecer pessoas novas e culturas diferentes.

N19EA

Inglaterra, porque tenho vontade de conhecer culturas, locais mais visitados, etc.

N6EB

Eu escolheria Nova York (E. U. A.), porque lá existem muitos brasileiros de intercâmbio cultural. Bom, se mudar para os Estados Unidos seria uma mudança cultural e econômica muito significativa, a cultura lá é muito diferente da do Brasil, a economia(sic) lá é uma potência e o dia a dia é muito diferente.

N8EB

Se eu fosse sorteado para morar em algum país de Língua Inglesa, escolheria a Inglaterra, pois desde que comecei estudar sobre a história da Inglaterra, despertou em mim uma curiosidade de conhecer o país. [...]

N12EB

Eu na verdade não tenho muita afinidade com o inglês, mas escolheria a Inglaterra para poder morar porque, acho que é muito interessante e cheios de culturas que iria possibilitar uma adaptação mais completa e rico em histórias e teria também que me adaptar

com a língua que com o tempo creio que iria falar fluentemente e a economia da Inglaterra influi muito também, pois acho que lá não à muita desigualdade (sic) como aqui e também escolheria a Suíça pois seu índice de vida melhor, é muito grande e também lá a vida é igualitária todos tem os mesmos patamares.

Lévinas (1979) reitera a necessidade de trazer o outro enquanto o estranho, o diferente, mas que anuncia uma possível expansão de algo novo. Para Nietzsche (1985), esse outro, enquanto estranho e indecifrável, já está em nós mesmos presente como sinal de todo o estranhamento, anunciando um desdobramento de mim em outros possíveis já mostrados anteriormente à descentralização das instâncias psíquicas. Desta forma, não é raro ver muitos se deixarem seduzir por esse “outro estrangeiro” diferente de mim.

O estrangeiro é visto e sentido, de acordo com Simmel (1983), de um lado, como alguém absolutamente móvel. Como um sujeito que surge de vez em quando através de cada contato específico e, entretanto, singularmente, não se encontra vinculado organicamente a nada e a ninguém, nomeadamente, em relação aos estabelecidos parentais, locais e profissionais. De outro lado, a expressão para esta constelação de significados encontra-se na objetividade do estrangeiro. Porque este não é determinado a partir de uma origem específica para os componentes singulares de um social, ou para as tendências unilaterais de um grupo. Vai além, faz frente a estes com uma atitude particular “objetiva”, que significa não uma simples distância e indiferença, mas um fato especial da distância e da proximidade. O autor ainda propõe uma aproximação e, ao mesmo tempo, um distanciamento do estrangeiro, visto que ele parece próximo, na medida em que o outro da relação se iguala em termos de cidadania, ou em termos mais social, em função da profissão, criando laços internos entre as partes inter-relacionadas. Por outro lado, parece mais distante, na medida em que esta igualdade conecta apenas os dois da relação de forma abstrata e geral, não havendo assim laços de pertença.

A maneira como um estrangeiro é recebido por um novo grupo dependerá de uma série de fatores, de acordo com Ménéchal e colaboradores (1999), entre os quais: a percepção que o grupo tem de sua utilidade, a imagem que o grupo tem sobre o seu país,

as razões e as condições de sua inserção no grupo, bem como os privilégios que os membros do grupo estão dispostos a repartir. Na sua interação com o grupo, o estrangeiro pode enriquecê-lo por meio de um repertório mais diversificado de informações, conhecimentos e competências, mas também pode interagir de maneira a elevar o nível de conflitos e choques, pois a sua presença não é isenta de ambiguidades, fascínio e riscos.

Considerações finais.

Como dissemos, no início desta pesquisa, a proposta de abordar a influência dos estereótipos positivos como um dos elementos da representação social na aprendizagem de uma determinada língua estrangeira é nova. Isso porque, segundo Moscovici (2004), pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação ou da cooperação. Há uma carência de pesquisas que promovam uma reflexão sobre como as representações estereotipadas sobre os estrangeiros de países anglófonos se encontram no discurso sobre o outro.

Neste sentido, situamos a importância da nossa pesquisa, que visa contribuir com informações para professores e profissionais da Linguística Aplicada sobre a adoção da abordagem intercultural crítica em sala de aula, onde os educandos se sentirão mais conscientes das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre os diferentes grupos sociais.

Os resultados da pesquisa constatarem a existência e a permanência de estereótipos sobre os estrangeiros de países anglófonos, especialmente daqueles países que fazem parte do grupo hegemônico, e parece apresentar uma relativa consistência no tempo e no espaço. Dentre as crenças identificadas, estão a de que os países hegemônicos possuem uma economia estável, os indicadores socioeconômicos são muito bons, as pessoas são mais educadas, mais inteligentes, estudiosas e menos corruptas, há um maior desenvolvimento tecnológico e segurança. O desejo de estudar em um país anglófono, conseguir um bom emprego e ter uma melhor qualidade de vida foi importante para a escolha do país.

Ao abordarem características como melhor qualidade de vida, possibilidade de adquirirem bons empregos, melhores salários, um maior leque de oportunidades, até mesmo a vontade de morar em outro país para conhecer pessoas novas e experienciar cultura e costumes diferentes, os informantes se deixam seduzir por esse “outro estrangeiro”, que perdura através do tempo e do espaço, e desconsideram a situação política e econômica atual. Isso não quer dizer que devem ser vedados aos informantes sentimentos de conhecer pessoas novas e experienciar cultura e costumes diferentes, mas quando esses anseios se afloram de maneira acrítica, tornam-se danosos.

Consideramos que, estando o professor de língua inglesa mais consciente sobre os estereótipos, e abordando o tema em sala de aula, pode ele preparar-se de forma a poder lidar com discursos estereotipados sobre o estrangeiro e exercer, com propriedade e segurança, a sua função de desconstrutor de estereótipos e de agente cultural, informando, esclarecendo e oferecendo ao aluno subsídios realistas sobre a cultura de ao menos alguns dos vários países anglófonos existentes, especialmente daqueles que não fazem parte do grupo dos países hegemônicos. A atuação do professor na quebra de tabus e preconceitos pode levar o aluno a uma reflexão maior sobre a cultura dos países anglófonos, bem como sobre a própria cultura em comparação à cultura de outros países.

Ao abordar um novo conteúdo, como as especificidades culturais dos países anglófonos – especialmente aqueles que não fazem parte do grupo de países hegemônicos – em relação ao Brasil, a partir de uma abordagem interculturalmente crítica, os educandos se sentirão mais conscientes das formas de dominação ideológica e das relações de poder que perpassam o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Durante o percurso, percebemos que nosso trabalho pode ser um importante ponto de partida para outros estudos. A partir deste, podem ser realizadas outras pesquisas, por exemplo, que abordem como os estereótipos podem ser desconstruídos em sala de aula a partir de uma abordagem de ensino intercultural crítica. Outra possibilidade que pode ser posta em prática é confrontar os estereótipos e crenças de informantes antes e depois de um intercâmbio, por exemplo, verificando, assim, a validade da hipótese de que

os estereótipos sobre os estrangeiros de países anglófonos podem ser modificados a partir da convivência com o outro e o choque cultural.

Neste contexto, é importante que os professores e profissionais da Linguística Aplicada tenham consciência de que ainda existem alguns estereótipos sobre os estrangeiros de países anglófonos que perduram no tempo e no espaço, mas que, entendendo como eles estão imbricados no discurso sobre o outro, e conscientes desse processo, estes profissionais podem evitar que as representações estereotipadas funcionem como verdadeiras ciladas, superando, assim, as estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição.

**“THEY ARE RICH, MORE POLITE, HONEST AND BEAUTIFUL”:
THE STEREOTYPES OF FOREIGN ANGLOPHONE COUNTRIES
BY NARRATIVES OF BRAZILIAN STUDENTS**

ABSTRACT:

The purpose of this article is to analyze stereotypes based in concepts formulated by Applied Linguistics, Communication and Discourse Analysis scholars, among them, topics such as representation, stereotypes and the relationship between the “self” and “the other” in the continuous construction and reconstruction of identity. To understand a little about these imaginary representations, some narratives produced by students of a public and a private school in Vitória da Conquista, Bahia, will be taken as analysis object. These texts allow us to analyze how stereotypical representations can be directly attached to a power relationship; even stereotypes classified as positive carry a huge load of segregation.

KEYWORDS: Stereotypes; Power; Segregation.

Referências.

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*. São Bernardo do Campo. v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.
- AMOSSY, R. e PIERROT, A. H. *Stéréotypes et Clichés*. Paris: Nathan. 1997.
- AMOSSY, R. *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. Paris: Nathan, 1991.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teoria de gênero. *Cadernos de Pesquisa*. Rio de Janeiro. n. 117, p. 127-147, nov. 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC, 1999. p. 49-63.

COELHO, M. O conto-do-vigário para brasileiro ver e cair. *Folha de São Paulo*, 19 jan. 2000. Folha Ilustrada, p. 5-8.

FERNANDES, C. D.; LIMA, D. C. O ensino de Língua Inglesa e a questão cultural. In LIMA, D. C. (org). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORI, J. L. *Estados e moedas no desenvolvimento das nações*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

HUNTER, J. D. English Language Teaching: Linguistic and Cultural Imperialism? *Rev. Est. Ling.*, ano 6, v. 1, n. 5, p. 87-102, jan./jun., 1997.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 267-302

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LEVINAS, E. *Le Temps et l'Autre*, Paris: Fata Morgana, 1979.

LIMA, D. C. (org). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIPPMANN, W. *Opinião Pública*. Tradução de Jacques A. Wainberg. Petrópolis: Vozes, 1922/2008.

LIPPMANN, W. *Public Opinion*. Nova Iorque: Free Press. 1922/1961.

LYSARDO-DIAS, D. A Construção e a desconstrução de estereótipos pela publicidade brasileira. In: MACHADO-BORGES, T. (Org.) *Passando dos limites? Mídia e transgressão – Casos brasileiros*. Stockholm: Institute of Latin American Studies. v. 1, n. 2, Novembro 2007, p. 25-35.

MÉNÉCHAL, J. et al. *Le risque de l'étranger: sois psychique et politique*. Paris: Dunod, 1999.

MOITA LOPES, L. P. *Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos*. DELTA, v.24, n.2, pp. 309-340, 2008.

MORALES, J. F. *Psicologia social*. Madrid: Mc Graw Hill. 1997

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

- MOTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. eSHEYERL, D. *Recortes Inter-culturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p.35-60.
- MOTTA, F. C. P.; ALCADIPANI, R. e BRESLER, R. B. A valorização do estrangeiro como segregação nas organizações. *Revista de Administração Contemporânea*. v.5, n.spe, pp. 59-79, 2001.
- NIETZSCHE, F. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In. BRUNO, F. C. (Org.) *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.
- POSSENTI, S. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. Curitiba: Criar Edições, 2002.
- PRADO JR., C. *Formação do Brasil Contemporâneo*: Colônia. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1948.
- SCHEYERL, D. Práticas Ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In. SCHEYERL, D. e SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 39-56.
- SIMMEL, G. O estrangeiro. In.:MORAIS FILHO, E. (org.). *Georg Simmel*. São Paulo: Ática, 1983.
- SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Revista Inventário*. 4. ed., jul. 2005. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2012.
- TAVARES, M. C. e FIORI, J. L. *Poder e dinheiro: uma economia política da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- VIANA JÚNIOR, O. B. *(Re) construindo a noção de estratégias de aprendizagem de língua estrangeira em contexto interacional de sala de aula*. 2006. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2006.
- WACHELKE, J. F. R. e CAMARGO, B. V. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 2007, v. 41, n. 3, pp. 379-390.

Recebido em 04/09/2014.
Aprovado em 03/11/2014.