

A LINGUÍSTICA APLICADA E A PSICOLOGIA SOCIAL DA LINGUAGEM: CAMINHOS INTER-DISCIPLINARES

JOANNE BUSNARDO
LINDA GENTRY EL-DASH
IEL/UNICAMP

I. INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada é um edifício inter-disciplinar. Alguns se referem ao leque amplo de disciplinas que, além da linguística propriamente dita, "alimentam" a linguística aplicada (**feeder disciplines** é o termo utilizado por Markee, 1990). O ensino de línguas vai além da sua base na linguística para preocupar-se com o educativo, o psicológico e o social. O estudo dos aspectos socio-psicológicos da aprendizagem e da aquisição poderia ter um impacto direto no nosso que-fazer educativo, na nossa formulação de pedagogias de línguas.

Gostaríamos de argumentar aqui que uma disciplina relativamente nova, a psicologia social da linguagem, seria uma **feeder discipline** importante para a Linguística Aplicada. A psicologia social da linguagem se confunde, as vezes, com a sociolinguística, tendo um relacionamento bastante simbiótico com esse campo. Se coloca dentro de um paradigma pós-Laboviano dos estudos dos aspectos sociais da linguagem, indo além da descrição para procurar explicações para os fenômenos estudados (Giles, 1979). Entretanto, diferente da sociolinguística pós-Laboviana, constrói teorias socio-psicológicas em volta de seus objetos preferenciais de investigação: atitudes, sistemas de crenças (**belief systems**), representações sociais, identidade social, estereótipos, vitalidade etnolinguística e relações inter-grupos, para listar só alguns.

O estudo das atitudes tem sido denominado como uma das áreas centrais (**core area**, Giles, 1987) da psicologia social da linguagem; Giles e Coupland (1991) afirmam que esta área central de investigação constitui um verdadeiro espaço de **interface** entre a disciplina e a sociolinguística. No entanto, o estudo das atitudes na sociolinguística contempla normalmente o mapeamento descritivo de grupos e sub-grupos de uma comunidade linguística. Na psicologia social da linguagem, por outro lado, estes estudos frequentemente tem como objetivo final o planejamento linguístico e pedagógico.

Nas páginas que seguem, gostaríamos de retratar alguns dos modelos de aquisição de línguas baseados em teorias socio-psicológicas. Em todos estes modelos,

o constructo **atitude** é importante; entretanto, veremos que é somente com os modelos mais recentes que o constructo começa a ter uma teorização mais profunda e explícita. Para finalizar, descreveremos a nossa pesquisa sobre atitudes, em andamento na UNICAMP, e suas implicações para a pedagogia de línguas.

II. ATITUDES E MODELOS DE AQUISIÇÃO

Presente em todos os modelos socio-psicológicos de aquisição de L2s está a preocupação com atitudes de rejeição e aceitação da língua e da cultura alvos. São estas atitudes que subjazem aos possíveis comportamentos convergentes ou divergentes frente à língua a ser aprendida. A **convergência** e a **divergência** são, por sua vez, conceitos básicos da teoria da **acomodação linguística**, teoria esta que Giles (1977) propõe como a chave da interdisciplinariedade entre a linguística aplicada e a psicologia social da linguagem. A teoria de acomodação procura explicar fenômenos linguísticos do nível micro através de fenômenos de nível macro, como as motivações socio-psicológicas em geral. Os diversos comportamentos linguísticos associados com convergência e divergência estão intimamente ligados à manutenção da identidade e da auto-imagem, como observam Giles e Coupland (1991):

"...interlocutors may wish to communicate in a manner that will allow them to present themselves most favourably and listeners may, in turn, wish to select creatively from the multiple messages they hear in ways that maintain or even enhance their own self- or group esteem. So, the identity-maintenance function of communication fills the emotional needs of participants, as they attend to speech markers and non-verbal features that positively reinforce their egos, and fail to process any information that may have a negative effect on their images." (p. 86).

Nos modelos de aquisição aqui considerados, a aquisição/aprendizagem de uma L₂ é quase sempre considerada como um tipo de comportamento linguístico convergente, com diversas implicações para a identidade do aprendiz.

O estudo pioneiro na área de psicologia social e aquisição de línguas é a investigação de Gardner e Lambert, publicada em 1972 com o título de **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Para Gardner e Lambert, as atitudes afetam a motivação para aprender a língua, que por sua vez afeta a proficiência; entretanto, o modelo não deixa de ter certo dinamismo, pois qualquer aumento de proficiência pode também ter um impacto sobre as atitudes. Gardner e Lambert propuseram dois tipos de motivação diferentes: a motivação integrativa e a motivação instrumental. A motivação integrativa é essencialmente uma predisposição afetiva para aprender a língua alvo para ter contatos e comunicação com a comunidade alvo, ser aceito por essa comunidade ou ser parecido com os seus membros. A motivação

instrumental é utilitária, visando um melhor emprego ou salário, por exemplo. Para Gardner e Lambert, é a motivação integrativa que dá melhor conta da proficiência na L₂.

Num estudo posterior, Gardner admite que o componente atitudinal do seu modelo não foi suficientemente elaborado (1979: 205). Quais são, exatamente, as atitudes por trás destas duas motivações tão diferentes? O próprio autor reconhece que a sua "motivação integrativa" e o processo de aquisição em geral podem ter implicações sérias para a identidade do aprendiz:

"In the acquisition of a second language, the student is faced with the task of not simply learning new information (vocabulary, grammar, pronunciation, etc.) which is part of his own culture but rather of acquiring symbolic elements of a different ethnolinguistic community. The new words are not simply new words for old concepts, the new grammar is not simply a new way of ordering words, the new pronunciations are not merely 'different' ways of saying things. They are characteristics of another ethnolinguistic community. Furthermore, the student is not being asked to learn about them; he is being asked to acquire them, to make them part of his own language reservoir. This involves imposing elements of another culture into one's own lifespace. As a result, the student's harmony with his own cultural community and his willingness or ability to identify with other cultural communities become important considerations in the process of second language acquisition." (1979: 193-4).

Aqui, Gardner associa intimamente processos de aquisição e processos de identidade (**identity processes**); suas palavras indicam uma quase impossibilidade de se adquirir uma outra língua sem uma grande convergência na direção da comunidade alvo. Ligada a este fato é a constatação de que Gardner deixou o conceito de motivação instrumental sem uma teorização mais profunda: qual é a natureza das atitudes que influenciam esta motivação? A motivação instrumental teria um maior componente de divergência, indicando uma maior rejeição da comunidade alvo? Como explicar a aquisição sob estas condições? Indivíduos com uma motivação instrumental teriam sempre mais dificuldade que outros na aquisição de línguas? O próprio Gardner indica uma falta de interesse em pesquisar o assunto; reconhece, entretanto, a importância que tal investigação poderia ter em outros contextos socio-culturais:

"There is really no reason that instrumental motivation should not, for example, play a dominant role in some cultural contexts, and if researchers feel this is the case, they should develop measures to test the possible effects." (1988: 110)

O modelo sócio-psicológico de aquisição de L₂ de Clément (1980) pode ser visto como uma alternativa ao modelo de Gardner. Diferente de Gardner, que propõe os dois polos integrativo/instrumental, Clément defende a existência de dois impulsos verdadeiramente antagonísticos: a integratividade versus o medo de assimilação. Em ambientes uniculturais, onde o contato com falantes da língua alvo é pouco provável, estas atitudes básicas determinam a motivação de aprender a língua. Em ambientes multiculturais, onde o contato é possível, funciona um **processo motivacional secundário**: nestes ambientes, há uma interação entre integratividade e medo de assimilação que determina a frequência e natureza dos contatos com os membros do segundo grupo; se estes contatos forem agradáveis, a auto-confiança e o interesse do aprendiz podem aumentar, aumentando também a motivação de aprender a língua. É interessante notar que o modelo de Clément (1980) pressupõe que, em ambientes uniculturais--ou de aprendizagem de LE--existe uma tendência a estereotipar as atitudes, a criar-se uma certa "impermeabilidade" de atitudes devido à falta de contato real com falantes da comunidade alvo.

Em outra pesquisa, Clément e Kruidenier (1983) colocam questões instigantes para o campo de estudo das atitudes e da motivação. Numa investigação de larga escala conduzida no Canadá, os autores acharam pouca evidência para uma motivação integrativa monolítica e universal. Em vez disto, encontraram vários tipos de orientações, ou razões dadas pelos sujeitos para aprenderem línguas. Alguns sujeitos com orientações positivas ("para viajar", "para fazer amigos") negaram qualquer desejo de "se identificar" com a comunidade alvo. Outros, entretanto, demonstraram interesse na "identificação cultural"; eram, na maior parte, falantes da língua dominante, o inglês. Os autores também admitem que a motivação instrumental (apesar da ambiguidade da sua definição na literatura apontada pelos autores) está entre as cinco orientações mais frequentemente constatadas na sua investigação. Resumindo: embora o estudo de Clément e Kruidenier (1983) critique a "ambiguidade" dos termos **integrativo** e **instrumental**, os conceitos permanecem como constructos importantes para a investigação das atitudes e do seu impacto sobre a motivação¹

O terceiro e último modelo socio-psicológico que descreveremos aqui é o "**modelo inter-grupos**" de Giles e Byrne (1982), originalmente elaborado para explicar, sobretudo, a **não**-aquisição de uma língua dominante por grupos minoritários. Este modelo deve muito à teoria socio-psicológica da **identidade etnolinguística**, que, por sua vez, se baseia até certo ponto, na teoria de acomodação linguística que discutimos acima: em outras palavras, o modelo foi elaborado para explicar um tipo de divergência (**não**-aquisição de uma L₂) por grupos minoritários com uma firme identificação com o seu **in-group** (solidariedade intra-grupo) e que também têm uma percepção positiva da vitalidade etnolinguística do seu **in-group** comparada à vitalidade etnolinguística do **out-group** dominante. Este conceito de vitalidade etnolinguística--a percepção do

¹ Num trabalho posterior, Clément e Kruidenier (1985) voltam ao conceito de motivação integrativa como uma categoria básica.

status, do poder demográfico e do poder político-institucional de **in-groups** e **out-groups**--é central a este "modelo inter-grupos" de aquisição.

No modelo original de Giles e Byrne (1982), a vitalidade e a identidade positivas se relacionavam estreitamente com a **não**-acomodação (a divergência ou a **não**-aquisição). Na primeira revisão do modelo a aquisição de L₂ foi vista sobretudo como o converso das condições características da **não**-aquisição: em outras palavras, a aquisição bem sucedida era conceitualizada como um tipo de acomodação ou convergência. Na revisão mais recente do "modelo inter-grupos" se reconhece que "L₂ gains are not commensurate with identity loss in all cases" (Giles e Coupland, 1991). Aos poucos, então, está-se começando a questionar o paradigma que equaciona convergência e aquisição, e se coloca em dúvida a crença de que um indivíduo que avalia positivamente a vitalidade etnolinguística do seu grupo necessariamente está altamente propenso a rejeitar a aquisição de L₂². Isso significa que temos, agora, uma base mais firme para a teorização da motivação instrumental, já que a proposta de Clément (1980), de que a única alternativa à **integratividade** seria o **medo de assimilação**, não parece estar confirmada. A própria motivação instrumental pode ser entendida como o resultado, não de atitudes negativas de medo, rejeição e insegurança, mais de atitudes positivas de segurança, auto-estima e apreciação do próprio **in-group**, como sugerem Giles e Coupland quando falam da aquisição de LEs internacionais:

"...the acquisition of English need not be regarded as 'subtractive' to their cultural identity. Indeed, they may feel that, far from L₂ learning leading to cultural assimilation, it could be invaluable in maintaining or bolstering their cultural resources in the face of sociotechnological advance. This suggests that L₂ learning on occasions can actually be an intergroup strategy aimed at preserving ingroup identity...." (1991: 144).

Garrett et al. (1989) acrescentam que a aquisição de L₂ às vezes "will maintain or promote satisfying non-linguistic aspects of in-group vitality" (1989). A pergunta que se coloca agora é a seguinte: a motivação instrumental se definiria essencialmente por esta promoção da vitalidade do **in-group**?

Tanto o conceito de integratividade quanto o conceito de instrumentalidade precisam ser pesquisados em mais profundidade; concretamente, as atitudes que podem contribuir a estas motivações precisam ser pesquisadas. A nossa intuição é de que estas duas motivações existem, mas que cada uma é complexa, não monolítica. Podem existir vários tipos de motivação integrativa e vários tipos de instrumental. Ou pode

² Esta mudança na teoria parece explicar-se, pelo menos em parte, pela influência de estudiosos como Edwards (1985), que começa a questionar a posição central e exclusiva da linguagem em questões de identidade social e cultural. Em seus trabalhos mais recentes, Gardner e Clément (1990), também influenciados por Edwards, começam a questionar esta posição.

haver, como sugerem Clément e Kruidenier (1983), interpretando o trabalho de Gardner, um contínuo definido por polos opostos.

Em qualquer investigação sócio-psicológica das atitudes, as teorias de acomodação, de identidade social e inter-grupos e de vitalidade etnolinguística serão importantes. Além disso, teorias de comunicação inter-cultural provavelmente seriam de utilidade na explicação da complexidade dos fenômenos investigados. O estudo de atitudes frente a LEs está na sua infância no Brasil. Precisamos começar.

III. ATITUDES FRENTE AO INGLÊS

O inglês é uma língua estrangeira de grande prestígio e vitalidade no Brasil. Pode-se dizer que na UNICAMP a história da pesquisa sobre atitudes frente a esta língua começou nos anos '80, com a constatação de alguns professores que diferentes grupos de alunos de inglês pareciam se diferenciar com respeito a suas atitudes frente à língua: alunos de Ciências Exatas, por exemplo, eram em geral muito favoráveis ao inglês. Alunos de Ciências Sociais, nem tanto. Chegou-se à hipótese de que existiriam duas predisposições opostas, uma de idealização da língua alvo, outro de rejeição (Busnardo e Braga, 1987). As primeiras investigações empíricas foram conduzidas também na década passada, levantando hipóteses sobre as atitudes de adolescentes e adultos brasileiros frente ao inglês (El-Dash, 1988).

A pesquisa que gostaríamos de relatar aqui é um estudo piloto para um projeto sobre atitudes, realizada por Busnardo, El-Dash e Pacheco em 1991. As autoras investigaram as atitudes de 150 adolescentes em escolas da rede pública no distrito de Barão Geraldo. Os conceitos norteadores da pesquisa procederam de teorias da psicologia social da linguagem: acomodação, identidade social e vitalidade etnolinguística. Três instrumentos diferentes foram utilizados para o levantamento de dados: um instrumento indireto: o procedimento **matched guise**; um instrumento direto: um questionário para a medição da vitalidade subjetiva do inglês entre os sujeitos; e um instrumento intermediário: uma entrevista relativamente informal (**open-ended interview**). Descreveremos a seguir as características e os resultados de cada parte da pesquisa.

O procedimento **matched guise** é uma técnica que possibilita a manipulação de "dicas" (**cues**) de características linguísticas e/ou sociais disponíveis sobre um indivíduo (tais como origem, língua, aspectos físicos) para poder observar as reações de sujeitos a respeito deste indivíduo. Esta técnica tem sido usada para avaliar reações inconscientes a falas (**guises**) diferentes de falantes bilingües ou bi-dialetais em estudos de atitudes frente a línguas majoritárias e minoritárias em contato. Embora falantes de línguas majoritárias tendam a avaliar positivamente os falantes de sua própria língua em relação a características de **solidariedade** (com o seu **in-group**) e **status** (dos falantes de sua língua), a tendência constatada para falantes de línguas minoritárias não é tão previsível. Numa primeira tentativa de utilizar o **matched guise** para avaliar atitudes

frente a uma língua estrangeira dominante (o inglês no Brasil), El-Dash (1988) descobriu que alguns adolescentes brasileiros demonstraram um perfil atitudinal surpreendente, se orientando de uma maneira positiva na direção de **solidariedade** com o **out-group** (falantes de inglês), mas atribuindo mais **status** aos falantes do português. Testes subsequentes (1991) mostraram que estes mesmos sujeitos, agora adultos, tinham mudado a sua orientação. Foi esta mudança instigante, sugerindo uma possível relação entre idade e perfil atitudinal, que nos levou a empreender um estudo em mais larga escala, de 150 adolescentes em Barão Geraldo. A nossa hipótese foi a seguinte: o perfil de alta solidariedade com o inglês talvez fosse característica de, pelo menos, um sub-grupo de adolescentes brasileiros, enquanto o perfil subsequente--alta solidariedade para com o português e alto status para com o inglês--seria um perfil adulto, perfil este que já foi caracterizado na literatura como um "perfil de luta" (**fighting stance**, ver Ryan, Giles e Sebastian, 1982) de grupos minoritários frente a grupos majoritários. Neste caso, os adultos brasileiros teriam um auto-conceito de "minoría" num mundo dominado pelo inglês.

Neste estudo piloto, as avaliações de solidariedade e status foram conseguidas através de **escalas tipo Likert** de 7 pontos, utilizando conceitos polares de: simpático/antipático, sincero/insincero e interessante/chato (para avaliar a solidariedade) e chique/"brega", competente/incompetente e bem sucedido/mal sucedido (para avaliar o status).

Surpreendentemente, os resultados do **matched guise** revelaram quatro perfis de solidariedade/status diferentes--os quatro estatisticamente significativos--na população examinada.

Tabela 1 mostra a divisão dos sujeitos nestes grupos.

		Status	
		P	E
Solidariedade	P	PP (n=44)	PE (n=26)
	E	EP (n=24)	EE (n=54)

P = Falantes de português

E = Falantes de inglês

Tabela 1. Distribuição dos sujeitos em grupos segundo reações relativas a solidariedade e status face ao português (P) e ao inglês (E)

No primeiro grupo, os sujeitos foram solidários para com os falantes de português e também estimaram que os falantes de português tinham mais status: grupo P

solidariedade P-status ou PP. Havia 44 sujeitos neste primeiro grupo. Um segundo grupo (PE) consiste de 26 sujeitos que foram solidários para com o português (P-solidariedade) mas que estimaram que os falantes de inglês tinham mais status (E-status). Um terceiro grupo (EP), de 24 sujeitos, foi solidário para com o inglês (E-solidariedade) mas estimaram que os falantes de português tinham mais status (P-status). O último grupo (EE) consiste de 54 sujeitos solidários para com o inglês e que também estimaram que os falantes da língua estrangeira tinham mais status. Evidentemente, a realidade atitudinal é mais complexa do que prevista na nossa hipótese.

Nosso segundo instrumento foi um questionário para a avaliação da vitalidade subjetiva do inglês e do português. Este questionário, conhecido como **SVQ** (Subjective Vitality Questionnaire) na literatura, avalia não a vitalidade real--fatos de status, demografia e apoio institucional das línguas--mas a **percepção subjetiva** dessa vitalidade. Embora o questionário precise de uma elaboração mais profunda, tem contribuído para o delineamento de algumas características dos quatro perfis levantados pelo **matched guise**.

O grupo PE opinou que os Americanos são ricos, orgulhosos das conquistas culturais e onipresentes na mídia. O grupo EP, entretanto, tem uma avaliação mais baixa da vitalidade do inglês, aprecia o status do português e não se interessa por aprender a língua estrangeira. Esta posição contrasta com a do grupo de alta solidariedade para com os falantes de inglês (EE), já que estes últimos expressaram um forte desejo de aprender a LE. Não só reconhecem o status de falantes de inglês mas também desejam interagir com eles.

O terceiro instrumento consiste em entrevistas tipo **open-ended**. Vinte dos sujeitos originais foram entrevistados: 4 do grupo PP, 5 do grupo PE, 7 do grupo EE e 4 do grupo EP. Destas entrevistas foi possível distinguir não só diferenças intergrupais mas também variação intra-grupal. A Tabela 2 destaca os traços principais para cada grupo levantados através das entrevistas. Embora todos os grupos critiquem o Brasil, por exemplo, só os do grupo PP o defendem fortemente. Membros dos grupos PP e PE sentem a necessidade para um senso renovado de identidade brasileira e defendem o uso de português. O grupo EE se distingue pelo fascínio para com línguas estrangeiras em geral, embora varie em relação ao Brasil e ao uso simbólico da cultura estrangeira; também expressa desejo de viajar. O grupo EP compartilha com o grupo EE o desejo de viajar, mas o interesse principal destes indivíduos, que são de famílias imigrantes, é para o país de origem dos seus ancestrais. Os membros do grupo PE mencionam mais a utilidade de inglês para o estudo e os negócios; entretanto, vários destes mesmos adolescentes se rebelam contra as exigências de estudar o idioma.

	PP	PE	EE	EP
Brasil criticado	X	X	X	X
Brasil fortemente defendido	X			
Busca para identidade brasileira	X	X		
Valorização da língua portuguesa	X	X		
Fascínio p/ com beleza de línguas estrangeiras			X	
Interese em cultura estrangeira			X	X
Interese em viajar p/ exterior			X	X
Influência da família p/ estudar inglês		X		X
Utilidade principalmente p/ estudos e negócios		X		

PP = Solidariedade face ao português; status para o inglês

PE = Solidariedade face ao português; status para o português

EE = Solidariedade face ao inglês; status para o inglês

EP = Solidariedade face ao inglês; status para o português

Tabela 2. Traços distintivos identificados através das entrevistas

IV. DISCUSSÃO

Não é necessário insistir aqui no óbvio: os nossos resultados apontam para a complexidade do fenômeno "atitude." O grupo EP, que originalmente acreditamos poder ser representativo dos adolescentes em geral, é de fato uma minoria entre os 150 sujeitos que participaram do estudo. O maior grupo numericamente, os EE's, tem uma orientação até mais "pró-ínglês" do que esperávamos encontrar. A orientação PE, que achamos ter relação com o mundo adulto, com uma atitude madura de luta frente a um mundo dominado pelo status do inglês (devidamente reconhecido pelos sujeitos), também é representativo de um certo sub-grupo de adolescentes. Só um grupo, os PP's, demonstram uma orientação frente a sua língua que não problematiza a identidade etnolinguística.

Quando examinamos mais cuidadosamente os grupos, percebemos que uma visão estereotipada das orientações não se confirma. Ser do grupo PP, por exemplo, não implica numa falta de crítica face a problemas brasileiros, pelo menos no que diz respeito à verbalização de atitudes conscientes através das entrevistas. O fato de existir um grupo tão grande de sujeitos de orientação EE podia ser preocupante: até que ponto a opção pelo inglês representa uma rejeição da própria identidade social e etnolinguística? A composição deste grupo numeroso parece ser bastante complexa, retratando, e, talvez explicando, a falta de definição que acompanha descrições da orientação integrativa na literatura. Nos parece que, embora possa haver alguma rejeição da realidade brasileira por parte deste grupo, existe pelo menos um segmento que demonstra bastante segurança frente à sua própria realidade e procura uma certa "comunhão" com "o outro", com "a diferença". A nossa hipótese, então, é de que as atitudes descobertas sugerem dois tipos de orientação integrativa:

1) uma orientação integrativa negativa, baseada na rejeição da própria realidade e identidade socio-cultural.

2) uma orientação integrativa positiva, baseada na identidade própria plena, que procura a comunicação e a interação.

É também interessante notar que o perfil PE, que associamos originalmente a uma atitude de luta frente ao inglês, parece corresponder à orientação instrumental, já que os membros do grupo PE reconhecem o status de inglês na necessidade que sentem da língua para fins educacionais e profissionais. Não falta, porém, a postura de luta: nas entrevistas, vários dos sujeitos demonstraram hostilidade frente às necessidades que eles mesmos apontaram. Entretanto, a nossa experiência como professores no nível universitário sugere que existe também uma motivação instrumental bastante idealizadora da tecnologia e ciência modernas; poderíamos dizer, talvez, que este tipo de orientação às vezes se aproxima da orientação integrativa num contínuo entre dois polos opostos. Também seria possível propor dois tipos de orientação instrumental:

1) uma orientação instrumental ligada à atitude de luta mencionada acima e à defesa da própria vitalidade etnolinguística (ver Garrett et al., 1989).

2) uma orientação instrumental idealizadora da "modernidade" e crítica da própria realidade.

V. CONCLUSÃO

Este estudo piloto chama a atenção para a necessidade de continuar e aprofundar a pesquisa sobre atitudes face a LEs no Brasil. Tal pesquisa tem muito a contribuir para a nossa compreensão de processos de aquisição e para a elaboração de pedagogias de línguas. Certamente, a idealização e a rejeição da língua alvo são duas orientações que devem ser melhor investigadas. Estudos recentes (Svanes, 1988) sugerem que uma atitude crítica--nem hostil nem idealizadora--conduz, muitas vezes, a uma maior proficiência na língua. Frente a atitudes radicais, parece-nos que a melhor solução seria uma pedagogia crítica, em todos os níveis (Busnardo e Braga, 1987). Nas pedagogias de leitura, não devemos esquecer que o texto representa, para o aprendiz, um contato com a comunidade alvo que pode funcionar para mudar ou manter atitudes. As atitudes na situação de aquisição de uma LE não são impermeáveis.

As teorias sócio-psicológicas utilizadas nesta investigação têm muito a oferecer para a elaboração de uma pedagogia crítica. A conscientização da vitalidade do próprio grupo frente a grupos mais fortes, da natureza dos processos de convergência e divergência, talvez possa fazer parte da formação de professores e dos preparos pré-pedagógicos. É verdade que a auto-crítica é tão necessária quanto a crítica do outro. Mas a comunicação com o outro em língua estrangeira parte da consciência da plenitude da própria identidade.³

BIBLIOGRAFIA

- BUSNARDO, J. & BRAGA, D. "Language and power: On the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil." Em S.Savignon & M. Berns (orgs.). **Initiatives in Communicative Language Teaching II**. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1987: 15-32.
- BUSNARDO, J., EL-DASH, L., & PACHECO, M.T. "Brazilian attitudes toward English: A pilot study." Trabalho apresentado na 4th International Conference of Social Psychology and Language, Santa Barbara, California, 21/08/91.
- CLÉMENT, R. "Ethnicity, contact and communicative competence in a second language." Em H. Giles, W. P. Robinson, & P. Smith (orgs.), **Language: Social Psychological Perspectives**. Oxford: Pergamon Press, 1980: 147-154.

³ A comunicação implica uma relativa convergência, no sentido de movimento na direção do outro, mais não implica em perda absoluta de identidade, como aponta Kincaid (1988: 282): "The principle of convergence states that if two or more individuals share information with one another, then over time they will tend to converge toward one another, leading to a state of greater uniformity. "Toward one another" and "greater uniformity" do not mean perfect identity or absolute uniformity. They describe only the direction of movement and a level of greater uniformity relative to a previous state in the process."

- CLÉMENT, R., & KRUIDENIER, B.G. "Orientations in second language acquisition: I. The effect of ethnicity, milieu, and target language on their emergence.: **Language Learning**, 33/3: 273-291.
- _____. "Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model." **Journal of Language and Social Psychology**, 4/1, 1985: 21-37.
- EDWARDS, R. **Language, Society and Identity**. Oxford: Basil Blackwell, 1985.
- EL-DASH, L. "Atitudes de brasileiros face ao inglês e ao português." Trabalho apresentado no 40º Encontro da SBPC, São Paulo, 1988.
- GARDNER, R. C. "Social psychological aspects of second language acquisition." Em H. Giles & R. N. St. Clair (orgs.), **Language and Social Psychology**. Baltimore: University Park Press, 1979: 193-220.
- _____. "The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, findings, and issues." **Language Learning**, 38/2, 1988: 101-126.
- GARDNER, R.C., & CLÉMENT, R. "Social psychological perspectives on second language acquisition." Em H. Giles & W. P. Robinson (orgs.), **Handbook of Language and Social Psychology**. Chichester: John Wiley & Sons, 1990:495-517.
- GARDNER, R.C., & LAMBERT, W.E. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.
- GARRETT, P., GILES, H., & COUPLAND, N. "The contexts of language learning: Extending the intergroup model of second language acquisition." Em S. Ting-Toomey & F. Korzeny (orgs.). **Language, Communication and Culture: Current Directions**. Newbury Park CA: Sage Publications, 1989: 201-221.
- GILES, H. "Social psychology and applied linguistics: Towards an integrative approach." **ITL: Review of Applied Linguistics**, 35, 1977: 27-42.
- _____. "Sociolinguistics and social psychology: An introductory essay." Em H. Giles & R. N. St. Clair (orgs.), **Language and Social Psychology**. Baltimore: University Park Press, 1979: 1-20.
- GILES, H., & BYRNE, J.L. "An intergroup approach to second language acquisition." **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 1, 1982: 17-40.
- GILES, H., & COUPLAND, N. **Language: Contexts and Consequences**. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company, 1991.
- GILES, H., HEWSTONE, M., RYAN, E.B., & JOHNSON, P. "Research on language attitudes." Em U. Ammon, N. Dittmar, & K. J. Mattheier (orgs.). **Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society**, vol. 1. Berlin: Walter de Gruyter, 1987: 585-597.
- KINCAID, D. L. "The convergence theory and intercultural communication." Em Y. Y. Kim & W. B. Gudykunst(orgs.). **Theories in Intercultural Communication**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1988: 280-298.
- MARKEE, N. "Applied linguistics: What's that?" **System** 18/3, 1990: 315-323.
- RYAN, E.B., GILES, H., & SEBASTIAN, R.J. "An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation." Em E. B. Ryan & H. Giles (orgs.). **Attitudes towards Language Variation: Social and Applied Contexts**. London: Edward Arnold, 1982: 1-19.
- SVANES, B. "Attitudes and 'cultural distance' in second language acquisition." **Applied Linguistics** 9/4, 1988: 357-371.