

COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA, ENSINO DE ESPANHOL E CULTURA

*Livia Márcia Tiba Rádis Baptista**

Introdução

Atuando nos últimos anos como professora de língua espanhola do curso de Letras e, mais recentemente, como professora de Teoria e Prática de Ensino de Espanhol e Supervisora de Estágios da mesma disciplina nos estados de São Paulo e do Ceará, a reflexão a respeito de qual o perfil do profissional que formamos atualmente tem sido e é uma realidade constante em ambos os contextos. Neste sentido, entendemos que a formação de professores necessita estar orientada com vistas não somente à aquisição da competência comunicativa na língua estrangeira, aspecto sem dúvida inquestionável, mas também com a da competência metodológica, ou seja, o conhecimento e a aplicação de procedimentos metodológicos que sustentem sua prática.

Se o ensino de línguas estrangeiras tem um papel essencialmente formativo e se pretendemos promover uma educação lingüística, não devemos menosprezar a formação dos professores, pois são os agentes diretos desse processo. Desta forma, questões como as relacionadas com a língua, cultura e ensino assumem especial relevância tanto para a competência comunicativa como para a metodológica do futuro professor de espanhol quanto daquele em exercício efetivo de sua profissão.

Llobera (1995:26), ao tratar da competência comunicativa e da formação de professores, observa que é necessário que na “formação lingüística de base” – durante a Licenciatura (graduação, no caso do curso de Letras) ou outra complementar – se introduzam determinados aspectos da língua em uso. É fundamental que durante a formação docente específica se apresentem, em toda sua dimensão, tais aspectos e que isso seja uma forma de enriquecimento e não de negação dos aspectos formais. De acordo com Llobera (1995:26), o professor sensibilizado quanto à língua em uso, preocupado em desenvolver a competência comunicativa dos seus aprendizes desenvolverá, de maneira inevitável, uma atitude investigadora diante de um “fenômeno tão complexo e mutante quanto à língua”. E acrescentamos: um professor que possa contemplar como parte integrante da competência comunicativa os aspectos culturais, na forma da competência sociolingüística, terá, conseqüentemente, essa atitude mencionada por Llobera (1995).

Considerando-se o exposto, realizamos um projeto de pesquisa no qual nos interessaram, basicamente, os seguintes pontos: 1. diagnosticar como eram ensinadas a língua e a cultura num contexto específico de formação de professores de espanhol; 2. propor uma concepção de cultura articulada com o ensino da língua e aplicável na aula de espanhol, possibilitada pelo estímulo à competência sociolingüística; e 3. oferecer subsídios teóricos que orientassem a prática dos futuros professores de espanhol. Devido aos limites deste trabalho, retomaremos algumas das questões e das reflexões desenvolvidas no projeto

* Universidade Federal do Ceará (Departamento de Letras Estrangeiras).

citado, principalmente aquelas relacionadas com o eixo competência sociolingüística, ensino de língua e formação de professores.

Organizamos nosso texto da seguinte forma: inicialmente apresentaremos algumas considerações a respeito da competência sociolingüística e da sua relação com o ensino de línguas e, de modo particular com o do espanhol, em seguida exporemos algumas de nossas conclusões e constatações a partir da observação das aulas e dos questionários aplicados aos estagiários para verificar como conduziam o ensino da língua e da cultura nas aulas por eles ministradas e o papel reservado a competência sociolingüística para e nesse processo.

Esclarecemos, ainda, que priorizaremos a noção de competência sociolingüística porque essa foi crucial para definir uma proposta de ensino integrado da língua e da cultura no contexto examinado. Salientamos, igualmente, que no que tange à noção de competência lingüística, baseamo-nos no *Marco Común Europeo Referencia*¹ (doravante MCER), uma proposta que integra o Projeto Geral de Política Lingüística do Conselho de Europa e que é resultado de uma década de investigações realizadas na área de Lingüística Aplicada, de maneira a unificar-se as diretrizes para o ensino e aprendizagem de línguas no contexto europeu. Tendo em vista a sua relevante contribuição para a mencionada área, recolhemos, em parte, algumas de suas propostas, no caso, a relacionada ao ensino da competência sociolingüística. A partir do MCER os componentes dessa competência que nos interessaram verificar nas aulas alvo de nossa investigação foram basicamente os seguintes: 1) a presença ou não de marcadores lingüísticos de relações sociais, 2) as normas de cortesia, 3) as expressões de sabedoria popular; 4) as diferenças de registro e 5) o dialeto e o sotaque.

Feitos esses esclarecimentos, passemos para o exame do primeiro aspecto citado, qual seja, o da competência sociolingüística e o ensino de espanhol.

I. A competência sociolingüística e o ensino de espanhol

No presente tópico, enfocaremos uma noção fundamental relacionada as nossas preocupações, qual seja, a da competência sociolingüística e o ensino de espanhol.

Ao assumirmos a postura de que é preciso redimensionar a competência sociolingüística no ensino de espanhol a brasileiros consideramos que a atuação lingüística não ocorre no vácuo, ao contrário disso, é resultado da interação e da negociação entre os interlocutores numa dada situação comunicativa. Dessa maneira, a interação supõe o conhecimento e a habilidade de empregar regras de adequação do sentido ao contexto das formas lingüísticas. Ora, em última instância, pressupõe determinadas pautas que são, por sua vez, o resultado de um acordo tácito entre os falantes e, portanto, é indiscutível que são sociais e culturais. Antes de avançarmos em nossas reflexões, retomaremos os três aspectos citados (o intencional, o convencional e o contextual), por serem os que, em certa medida, nos interessam quando tratamos da interação e das regras que permeiam a atuação lingüística numa dada situação comunicativa. Portanto, passemos a examiná-los.

O aspecto intencional trata do fato de que as formas simbólicas são produzidas, construídas e utilizadas por um sujeito que pretende atingir certos objetivos e propósitos. O aspecto convencional implica que a produção, construção ou uso dessas formas, juntamente com sua interpretação pelos sujeitos receptores, se deve à aplicação de regras, códigos ou

¹ Conforme o apresentado pelo Instituto Cervantes, in: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>.

convenções variados. Já o aspecto contextual refere-se ao fato de que as formas simbólicas sempre estão inseridas em processos e contextos sócio-históricos específicos, no interior dos quais essas são produzidas, transmitidas e recebidas. Ora, esses aspectos podem ser igualmente aplicados ao intercâmbio verbal, ao processo comunicativo. Assim, interagir, em uma dada situação comunicativa, supõe uma intencionalidade prévia que atenda a certos propósitos dos sujeitos envolvidos. Além disso, a interação é permeada por determinadas convenções, regras tanto do código lingüístico quanto do social e do cultural. Enfim, a interação se insere em um contexto que, por sua vez, é social e histórico.

Tendo em vista nossas considerações anteriores, a questão que surge é a de como trataremos, no ensino e aprendizagem de espanhol a brasileiros, essa dimensão da interação comunicativa que compreende os aspectos intencionais, convencionais e/ou contextuais. Uma das possibilidades é a de repensar o tratamento dado à competência sociolingüística no ensino, ou seja, considerar como essa competência pode ser facilitada pelo professor. Neste sentido, se faz necessário levar em conta como viabilizar e possibilitar no ensino e na aprendizagem as pautas sociais e culturais presentes em toda atuação lingüística, inclusive, na da língua meta. Interessa-nos, portanto, possibilitar, permitir e/ou facilitar no processo de ensino e aprendizagem a identificação, interpretação e emprego das formas lingüísticas de maneira que produzam sentidos e estejam adequadas ao contexto sociocultural no qual, efetivamente, estão inseridas e são empregadas.

Sendo assim, destacamos, dentre nossas preocupações, por exemplo, as diferentes maneiras de saudar e de despedir-se na língua meta, a distância a ser reservada e mantida entre os interlocutores numa dada situação comunicativa, os diferentes graus de cortesia e/ou de familiaridade, ou ainda, os elementos paralingüísticos e os não-verbais específicos da comunicação em outra língua. Desse ponto de vista, as distintas formas aludidas são produto de um acordo tácito e, portanto, culturalmente estabelecido entre os interlocutores e integram a competência sociolingüística ou a pragmática dos falantes.

Cumpramos esclarecer alguns pontos aos quais nos referimos anteriormente, entre os quais o que entendemos por contexto e por competência sociolingüística frente as competências pragmática e lingüística. Desenvolveremos, a seguir, os mencionados aspectos.

Conforme Reyes (1998:19) considera-se, em Lingüística, *contexto* o conjunto de conhecimentos e de crenças compartilhados pelos interlocutores em um certo intercâmbio verbal e que, por sua vez, são relevantes para a produção e interpretação dos enunciados. Essa autora assinala que há três tipos de *contexto*: o *lingüístico*, o *situacional* e o *sociocultural*, aos quais nos reportaremos a seguir.

O *contexto lingüístico* compõe-se do material lingüístico que precede e segue ao enunciado, o que se conhece como o *cotexto*. O *contexto situacional* é o conjunto de dados acessíveis aos que participam de uma conversação e que estão presentes no contorno físico imediato¹. O *contexto sociocultural* compõe-se de um conjunto de dados procedentes dos condicionamentos sociais e culturais sobre o comportamento verbal e a sua adequação a distintas circunstâncias. Sendo assim, a maneira como se cumprimenta ou o registro lingüístico a ser empregado em cada tipo de situação são alguns exemplos de regras sociais

¹ A autora oferece o seguinte exemplo: para que um enunciado como “Cierre la puerta, por favor” tenha sentido, é preciso que se cumpram certos requisitos contextuais que integram a situação de fala: que haja uma porta no local em que se dá o diálogo, que esteja aberta, etc.

para o uso da língua. Dentre os *contextos* mencionados, este último é o que particularmente nos interessa, pelas razões expostas ao longo deste trabalho.

Ainda conforme Reyes (1998:20-21), um dos aspectos mais interessantes do *contexto sociocultural* são os marcos de referência (*frames*), ou seja, os enunciados são interpretados em um âmbito metacomunicativo que classifica a situação de fala e o papel dos participantes. É tal âmbito que gera expectativas e pressuposições imprescindíveis tanto para a produção quanto para a interpretação da linguagem. A autora menciona o exemplo das situações de fala ritualizadas, nas quais o valor de verdade das orações passa para segundo plano. Dessa forma, presentear, em determinadas sociedades, exige que a pessoa que presenteia diminua ou desvalorize o que oferece e que aquele que recebe o presente exagere o valor do que lhe foi oferecido. No caso do espanhol, a autora menciona o fato de não se dizer a uma mãe, mesmo que de forma carinhosa, “¡Qué bebé tan feo, por Dios!”, exceto se for uma brincadeira, embora, confessa a autora, jamais ela tenha escutado esse tipo de afirmação sequer em tom de brincadeira. Ainda, para a autora, em cada ocasião se pode dizer não somente o que se tenciona dizer, mas também aquilo que se espera que se diga, pois a atuação lingüística está pautada e codificada por normas sociais. Sendo assim, essas codificações são parte integrante do contexto, na medida em que determinam o significado dos enunciados. Ora, se retomamos nossa acepção de *contexto* como conjunto de conhecimentos e de crenças compartilhados pelos interlocutores em um intercâmbio verbal, sendo esse relevante para a produção e interpretação de enunciados, temos que considerar que o contexto é conformado social e culturalmente.

Blum-Kulka (1980), mencionada por Canale (1995:68), propõe três tipos de regras que interagem com o propósito de determinar o grau de efetividade a partir do qual uma dada função comunicativa pode ser expressa e interpretada: regras pragmáticas, regras de adequação social e regras de realização lingüística. As regras pragmáticas referem-se a determinadas condições prévias que devem ser satisfeitas para que uma função comunicativa se efetive. As regras de adequação tratam do fato de se uma certa função poderia ser normalmente expressada ou não. Já as regras de realização lingüística englobam uma série de aspectos a serem considerados, tais como, por exemplo, os seguintes: a frequência de uma certa forma gramatical para realizar dada função, o número e a categoria estrutural das formas relacionadas com essa função, a generalização de formas em funções e situações e os meios usados para a modulação do tom de uma função. Em linhas gerais, ao conhecimento e habilidade no uso das primeiras regras corresponderia à competência pragmática, das segundas a sociolingüística e das terceiras a competência lingüística ou gramatical.

De acordo com o *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, a competência comunicativa compreende a competência lingüística, a sociolingüística e a pragmática. Assim a competência lingüística está associada ao conhecimento dos recursos formais e à capacidade de empregá-los para articular e formular mensagens significativas e bem formadas. Já a competência sociolingüística compreende o conhecimento e as destrezas necessárias para o uso da língua em uma dimensão social e cultural. Enfim, a competência pragmática relaciona-se ao conhecimento que apresenta o aprendiz ou usuário de uma determinada língua dos princípios pelos quais as mensagens são organizadas, estruturadas, ordenadas (competência discursiva) e empregadas para a realização de dadas funções comunicativas (competência funcional) e, ainda, seqüenciadas conforme esquemas de interação e negociação (competência organizativa).

Finalizamos nossas considerações deste subitem com dois quadros nos quais apresentamos, de maneira sucinta, em que consistem a competência comunicativa e os elementos da competência sociolingüística. Para a definição desses quadros nos baseamos no exposto ao longo deste capítulo e o complementamos com algumas noções oriundas na proposta do *MCER*. Esclarecemos, a seguir, como se constitui cada um dos mencionados quadros.

O quadro A resume a competência comunicativa que compreende as competências: lingüísticas, sociolingüística e pragmática. Detalhamos em que consistem tais competências, o que amplia nossas explanações anteriores acerca do conceito de competência comunicativa. Já o quadro B ilustra os elementos que integram a competência sociolingüística. Além do exposto, ressaltamos que a definição dos elementos que conformam a competência sociolingüística poderá orientar a planificação e a seleção de conteúdos para sua implementação no ensino/aprendizagem de espanhol. Daí, portanto, nosso interesse em destacá-la em relação às demais competências.

Quadro A

Competências comunicativas (Adaptado do *Marco Común Europeo de Referencia*)

I – COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS

- Competência léxica: conhecimento do vocabulário de uma língua e a capacidade de empregá-lo. Formada por elementos gramaticais e lexicais.
- competência gramatical: conhecimento e capacidade de empregar os recursos gramaticais de uma determinada língua. Formada por elementos morfológicos e sintáticos.
- competência semântica: controle e consciência da organização do significado. Compreende: semântica léxica, gramatical e pragmática.
- competência fonológica: conhecimento e destreza relacionados tanto à percepção como à produção dos sons.
- competência ortográfica: conhecimento e destreza quanto à percepção e à produção dos símbolos de que se compõem os textos escritos.
- competência ortoépica: conhecimento e destreza em articular uma forma corretamente a partir de sua representação escrita.

II. COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

- Compreende o conhecimento e as destrezas necessárias para o uso da língua em uma dimensão social e cultural.

III. COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA

- Relaciona-se ao conhecimento que apresenta o aluno ou usuário de uma dada língua dos princípios segundo os quais as mensagens se organizam, se estruturam e se ordenam (competência discursiva), são empregadas para a realização de funções comunicativas (competência funcional) e são seqüenciadas conforme esquemas de interação e transação (competência organizativa).

Quadro B**Elementos da Competência Sociolingüística (Adaptado e traduzido do *Marco Común Europeo de Referencia*)**

Marcadores lingüísticos das relações sociais	Normas de cortesia	Expressões de sabedoria popular	Diferenças de registro	Dialeto e sotaque
1. Uso e eleição da saudação (chegada, apresentações, despedidas)	1. Cortesia positiva. Exemplos: mostrar interesse pelo outro; compartilhar experiências e preocupações; expressar admiração, afeto, gratidão; oferecer presentes, favores futuros, hospitalidade	1. Refrões	1. Solene 2. Formal 3. Neutro 4. Informal 5. Familiar 6. Íntimo	1. Devido à classe social 2. Devido à procedência regional 3. Devido à origem nacional 4. Devido ao grupo étnico 5. Devido ao grupo funcional
2. Uso e eleição das formas de tratamento (solene, formal, informal, familiar, peremptório, insulto ritual)	2. Cortesia negativa. Exemplos: evitar comportamento ameaçador; expressar arrependimento, desculpar-se por comportamento ameaçante; utilizar enunciados evasivos	2. Modismos		Compreendem: 1. Léxico 2. Gramática 3. Fonologia 4. Características vocais (ritmo, volume, etc.) 5. Paralingüística 6. Linguagem corporal
3. Convenções para o turno de palavras	3. Uso apropriado de “por favor”, “gracias”, etc.	3. Aspas coloquiais		
4. Uso e eleição de interjeições e frases interjetivas	4. Descortesia (não cumprimento deliberado das normas de cortesia). Exemplos: brusquidão, franqueza, expressão de desprezo, antipatia; queixa forte e reprimenda; descarga de ira e impaciência; afirmação da superioridade	4. Expressões de crenças, atitudes e valores.		

II. Algumas considerações a respeito do observado nas aulas

Esclarecemos no tópico anterior em que consistia a competência sociolingüística e sua relação no e para o ensino. Neste momento, exporemos algumas de nossas constatações ao observamos as aulas dos estagiários da disciplina Teoria e Prática de Ensino de Espanhol, alvo de nossa investigação.

Com base nas aulas observadas, nas anotações de campo e, ainda, nas respostas dadas às perguntas dos dois questionários aplicados aos estagiários notamos os seguintes aspectos que detalhamos a seguir:

1. Nas aulas observadas tanto nos cursos de língua do básico 1 quanto do 2, embora se tendesse a priorizar o ensino centrado na competência lingüística, houve comparações inevitáveis entre a própria e as demais formas culturais do universo hispânico. Isso nos leva a considerar a necessidade de vivenciar nas aulas a experiência da alteridade e de estimular o contato com as diferentes formas de representar e de significar o mundo.

2. Um total de 50% dos estagiários quando indagados a respeito da importância do ensino da cultura na sala de aula, consideraram não ser possível separar o ensino da língua e do da cultura. Além disso, 12,5% deles mencionaram a importância da cultura como estímulo à curiosidade dos alunos e essa mesma porcentagem relacionou o aperfeiçoamento lingüístico com o ensino da cultura, embora não explicitasse os motivos.

Sendo assim, constatamos que o ensino da língua e da cultura não deixa de ser um aspecto relevante na sala de aula e que os estagiários oscilavam entre uma concepção do ensino da cultura como transmissão de informações, dados culturais e uma concepção do ensino da cultura identificada, em alguns aspectos, com proposta ao longo de nosso estudo, qual seja, orientada para a competência sociolingüística. Consideramos que isso poderia ser devido ao modo como se deu o ensino da língua e da cultura nos cursos de graduação, principal centro de sua formação.

3. O manual utilizado bem como as atividades selecionadas pelos estagiários apresentavam, em maior ou menor escala, os elementos integrantes da competência sociolingüística. Porém, esses elementos não foram apresentados sistematicamente nem elucidados de modo satisfatório pelos estagiários. Neste sentido, verificamos algumas dificuldades didáticas relacionadas, principalmente, com a formação dos futuros professores, tais como: o desconhecimento de certas noções de Sociolingüística (como as de variação lingüística, diferenças de registro etc.) e de Pragmática. Some-se isso verificamos uma ênfase considerável no conhecimento sobre a língua e não propriamente no estímulo e prática efetiva das destrezas comunicativas. Os dados revelaram, ainda, que os estagiários não possuíam uma noção muito clara quanto à diferença entre procedimentos didáticos, recursos e materiais empregados. Dessa forma, esses aspectos necessitam ser revistos nas aulas de Prática de Ensino e no processo de formação dos professores.

4. Notamos que alguns estagiários enfatizavam a pronúncia e a entonação, além da competência lingüística. Ao mesmo tempo, havia alguns que se mostravam sensíveis quanto à necessidade de oferecer exemplos de formas, por meio da criação de contextos e formulação de exemplos, possibilitando desse modo uma reflexão quanto ao sentido e ao uso de certas formas lingüísticas. Identificamos duas tendências: uma informativa, que valorizava a transmissão de dados culturais, e outra operativa, que contemplava a necessidade de promoção do uso das expressões lingüísticas em seu contexto cultural.

Essas atitudes, de certa forma, se refletiam na atuação do futuro professor como verificado em nossas observações e podem ser resultado de sua formação no curso de graduação.

6. Nos níveis considerados (primeiro e segundo) os alunos não apresentavam, ainda, noções claras a respeito dos marcadores lingüísticos das relações sociais (diferença entre as formas de tratamento), das distintas tipologias textuais, de adequação do discurso ao contexto e das variantes do espanhol. Da mesma forma, esses aspectos pareciam não estar suficientemente claros para os próprios estagiários. Assim, ao examinarmos as respostas dadas a questão do modo como foram ensinadas a língua e a cultura para o estagiário constatamos certa divergência de respostas no que tange à preocupação com o ensino da cultura nas aulas de graduação em língua espanhola. Contudo ao refinar a análise dos dados, deduzimos que isso se deve ao fato de que em sua experiência como alunos não houve uma articulação entre o ensino da língua e o da cultura sistematicamente e, ainda, que o componente sociolingüístico não foi estimulado e consolidado. A partir desses antecedentes, depreendemos que os estagiários não negaram a necessidade de ensinar língua e cultura nas aulas de espanhol, porém não apresentavam uma noção nítida de como fazê-lo e, ainda, que isso poderia estar relacionado, em certa medida, com sua trajetória como aprendizes na graduação. Apesar disso, dois estagiários chamaram a atenção para dois procedimentos adotados pelos professores no curso de graduação: o da explicitação de certos fenômenos lingüísticos (no caso o exemplo citado foram as variantes do espanhol) e a compreensão do uso de certas expressões (no caso as idiomáticas). Sendo assim, a referência a esses procedimentos confirmou que a articulação do ensino da língua e da cultura na aula de espanhol deverá priorizar o componente sociolingüístico de maneira a redirecionar o seu tratamento na aula seja nos cursos de licenciatura, em especial os de Prática e Teoria de Ensino e os do bacharelato.

Com base no exposto, passaremos, a seguir, à última parte deste trabalho. Finalizaremos nossas investigações acerca do tema, apresentando algumas breves conclusões a respeito de nossas contribuições para a formação de professores e outras possibilidades de estudo.

III. Considerações finais

Finalizamos este trabalho, ressaltando as suas implicações para a formação de professores. A investigação desenvolvida permitiu identificar como os estagiários procediam nas aulas de Prática de Ensino, reservando pouco espaço para o trabalho com os elementos culturais e em concreto para a competência sociolingüística. Neste sentido, verificamos que a ênfase nas aulas recaía sobre as destrezas e sobre a competência lingüística. Sendo assim, esperamos reformular essa orientação nas aulas de Teoria de Ensino e do curso de Letras, em especial de Língua Espanhola, de modo a oferecer aos estagiários subsídios teóricos provenientes da Sociolingüística e da Pragmática. Dessa forma, pretendemos despertar uma certa sensibilização para os elementos sociais e culturais que condicionam a atuação lingüística, ampliando a consciência a respeito da importância desses elementos na e para a comunicação. Conforme notamos em nosso estudo, os estagiários, de modo geral, não tinham uma noção clara a respeito das normas de cortesia, tipos de registros, graus de formalidade e informalidade, por exemplo, além das diferenças dialetais.

Portanto, nosso trabalho permitirá, igualmente, reavaliar os materiais com os quais os estagiários conduzem as suas aulas, de maneira a identificar e reconhecer elementos da

competência sociolingüística que possam ser mais bem explorados por futuros estagiários em suas aulas. Consistirá, ainda, em um importante ponto de apoio para a seleção de outros conteúdos a serem explorados e para a elaboração de materiais adequados para estimular a competência sociolingüística na aula, juntamente com as demais competências.

Tendo em mente o exposto, pretendemos identificar quais são as dificuldades, em termos de ensino e de aprendizagem, que os aprendizes apresentam quanto à competência sociolingüística e como atuar para minimizá-los.

Gostaríamos de finalizar observando, com base em Canale (1995:67), que há uma certa tendência em muitos programas curriculares a considerar a competência sociolingüística como de menor importância frente à gramatical. O autor nota, ainda, que essa tendência foi questionada tanto por dados oriundos do uso da primeira língua, como mostra Terrel (*apud* CANALE, 1980:330), como os de segunda língua, caso de Jones (*apud* Canale, 1978:92)². Conforme Canale, a competência sociolingüística é crucial para a interpretação de enunciados por seu “significado social”, função comunicativa e atitude.

Ainda de acordo com esse autor, embora haja aspectos universais com respeito ao uso adequado da língua que não são objeto de aprendizagem (e de ensino) para que se possa comunicar de modo adequado na segunda língua, há aqueles específicos das línguas e culturas, ponto que particularmente nos interessa. Portanto, concluímos que definir, interpretar e mobilizar esse conhecimento e habilidade para e no ensino de espanhol pode configurar uma proposta e demonstra a relevância do componente sociocultural e, especialmente, da competência comunicativa.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, L.M.T.R. **Língua e cultura no ensino de espanhol a brasileiros: contribuições para a formação de professores**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2004.
- CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Tradução e adaptação do *European Framework* (2001) a cargo da Direção Acadêmica do Instituto Cervantes, Espanha. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>, 2003.
- LLOBERA, M. *et alli*. **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: EDELSA, Didascalía, 1995.
- REYES, G. **El abecé de la pragmática**. Madrid: Arco/Libros, 1998.

² Não tivemos acesso a esses dados, fato que seria, sem dúvida, de nosso interesse.

