

A COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA DE ALUNOS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM DIFERENTES ESTÁGIOS DE PROFICIÊNCIA*

Lúcia Silva de Aguiar**

Resumo: *A investigação aqui apresentada tem como objetivo geral identificar a relação entre o grau de proficiência em espanhol (indicada pelo estágio em que o aluno se encontra na instituição pesquisada) e a consciência pragmática na variante enfocada (definida de acordo com o nível de acerto na tarefa proposta). Especificamente, procura-se observar a aquisição do conteúdo pragmático presente no manual didático adotado pelo curso, assim como os tópicos pragmáticos que oferecem maior e menor dificuldade de assimilação por parte dos alunos.*

A percepção da interação verbal como realidade fundamental da língua tem lugar a partir do questionamento feito por Bakhtin da clássica dicotomia língua-fala postulada por Saussure. Segundo o lingüista russo, “a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BAKHTIN, 1986:14). Torna-se inconcebível, portanto, excluir a fala dos estudos lingüísticos, assim como desconsiderar o papel

* Recebido para publicação em outubro de 2000.

**Mestranda em Estudos Lingüísticos, Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos (POSLIN) da Faculdade de Letras da UFMG.

que as condições de produção, a enunciação, exercem sobre a configuração do sentido. A fala não é mais vista como um fenômeno individual, subjetivo, mas como um produto da interação entre indivíduos pertencentes a determinado meio social.

Tendo em vista que as teorias relativas ao ensino de línguas estão em constante diálogo com os conceitos desenvolvidos sobre a linguagem, a partir do momento em que se postula a inclusão do social no estudo desta, admite-se como equivocada uma prática de ensino de línguas que considere exclusivamente os aspectos gramaticais.

Ao formular o conceito de “competência comunicativa”, DELL HYMES (1972) apresenta um quadro teórico a partir do qual se fundamenta uma abordagem comunicativa — e portanto interacionista — de ensino de idiomas. CANALE (1983), analisando esse quadro, propõe quatro dimensões constitutivas da competência comunicativa:

1. Competência gramatical: relacionada ao domínio do código lingüístico (conhecimento morfo-sintático, lexical e fonológico da língua);
2. Competência sociolingüística: trata da adequação do significado e da forma do discurso com relação ao contexto;
3. Competência discursiva: articulada em função do binômio coerência-coesão;
4. Competência estratégica: compõe-se do domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal.

A abordagem comunicativa tem como diretriz facilitar a integração entre as competências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica, uma vez que estas constituem, em conjunto, um sistema de conhecimento fundamental para uma comunicação bem sucedida. Tal conhecimento se refere àquilo que uma pessoa sabe, consciente ou inconscientemente, sobre a língua e sobre outros aspectos do uso comunicativo da linguagem. Admite-se, no entanto, que a comunicação real não reflete fielmente o conhecimento do falante,

tendo em vista as limitações psicológicas deste (nervosismo, por exemplo), bem como as diferentes condições relativas ao ambiente em que ocorre a interação.

A investigação descrita neste trabalho tem como objetivo avaliar a competência sociolingüística¹ de alunos de espanhol em diferentes estágios de proficiência. Conforme BARDOVI-HARLIG & DÖRNYEI (1998:234), várias pesquisas demonstram que o desenvolvimento gramatical dos aprendizes de língua estrangeira não implica em um nível de desenvolvimento pragmático correspondente. Além disso, mesmo aprendizes de níveis avançados apresentam com freqüência uma considerável diferença entre a sua competência sociolingüística e a dos falantes nativos. Tal diferença pode ser explicada por vários fatores, como a pouca disponibilidade do "input" ou a escassez de ênfase em características relevantes deste, assim como o enfoque pedagógico freqüentemente direcionado para a competência gramatical. Esses fatores normalmente predominam em um contexto educacional de ensino de língua estrangeira.

O conceito de proficiência aqui considerado está diretamente relacionado com o estágio em que os alunos se encontram dentro da instituição pesquisada. A competência sociolingüística, por sua vez, tem como instrumento de medida o grau de consciência que os aprendizes revelam com respeito à adequação ou não adequação das declarações fornecidas para avaliação. Embora reconheçamos que uma consciência pragmática elevada não significa necessariamente uma produção pragmática apropriada (BARDOVI-HARLIG & DÖRNYEI, 1998:254), acreditamos que o nível de consciência constitui um indicativo válido da competência pragmática, uma vez que possibilita ao falante exercer uma postura crítica com respeito à informação recebida em L2, bem como àquela que produz.

¹ Considerada, neste trabalho, como sinônimo de competência pragmática.

Segundo Schmidt², citado por BARDOVI-HARLIG & DÖRNYEI (1998:235), a consciência pode ser definida em dois níveis: o da observação (primeiro nível de consciência) e o do entendimento (reconhecimento de um princípio geral, regra ou padrão). Existem evidências de uma estreita relação entre o que os aprendizes observam e o que eles adquirem. O primeiro nível, o da observação, constitui o objeto de estudo enfocado nesta investigação, já que, por si só, permite ao aprendiz avaliar a adequação ou inadequação dos enunciados. Temos como objetivo, portanto, verificar se os aprendizes assimilaram ou não determinados usos da língua alvo, tendo em vista seu grau de proficiência em espanhol.

As declarações analisadas pelos sujeitos desta investigação constituem "atos de fala" variados, ou seja, "tentativas dos usuários da língua de realizar ações específicas em funções interpessoais tais como elogios, desculpas, pedidos, reclamações, etc." (ELLIS, 1994:159). AUSTIN (1990) apresentou o conceito de "Ato de Fala" ou "Ato de Linguagem" em uma série de conferências que deram origem ao livro *How to do things with words*, publicado postumamente em 1962. A importância dessa teoria para a lingüística consiste no fato de se considerar as sentenças sob um ponto de vista diferente do de uma simples proposição, ou seja, como uma ação que é suscetível de sucesso ou fracasso. Como sintetiza o tradutor da versão em português, Souza Filho:

Duas são as conseqüências desta nova visão proposta por Austin. Surge um novo paradigma teórico que considera a linguagem como ação, como forma de atuação *sobre* o real, e portanto de constituição do real, e não meramente de representação ou correspondência com a realidade. (...) A verdade é substituída agora pelo conceito

² SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (Ed.). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawai, 1995. vol. IX, p.1-63.

de eficácia do ato, de sua “felicidade”, de suas condições de sucesso, e também pela dimensão moral do compromisso assumido na interação comunicativa, sempre enfatizado por Austin. (AUSTIN, 1990:10).

O sucesso tem lugar no momento em que a intenção do falante, concentrada na “força ilocucionária” do ato, é compreendida pelo seu interlocutor. Na tentativa de explicar a razão do êxito de uma comunicação, o teórico Grice (1981) propôs o chamado “Princípio de Cooperação” com suas quatro máximas principais, a saber:

1. Máxima da quantidade:

Que sua contribuição seja tão informativa quanto é requerido;
Que sua contribuição não seja mais informativa do que é requerido.

2. Máxima da qualidade:

Não afirme o que você acredita ser falso;
Não afirme aquilo de que você não tem provas.

3. Máxima da relação:

Seja relevante.

4. Máxima do modo:

Evite ser obscuro;
Evite a ambigüidade;
Seja conciso;
Expresse-se ordenadamente.

Grice admite, no entanto, que freqüentemente os falantes desobedecem essas regras, sem prejuízo para o sucesso da comunicação. A explicação que o autor dá para esse fenômeno é a chamada “implicatura conversacional”: o interlocutor realiza um esforço para deduzir as intenções do falante, acreditando que este permanece fiel ao Princípio de Cooperação, embora viole ou aparente violar alguma máxima. Um bom exemplo acontece quando o falante quer transmitir para seu interlocutor um sentido que não corresponde à literalidade do enunciado, podendo afastar-se um pouco desta e até mesmo opor-se completamente, como no caso da ironia. São os chamados atos de fala “indiretos”, assim denominados pelo fato

de sua força ilocucionária não estar diretamente relacionada com o conteúdo proposicional.

SEARLE (1975) formulou algumas hipóteses para explicar de que maneira o interlocutor entende um ato de fala indireto como o falante deseja que ele o faça, mesmo dizendo algo diferente:

Nos atos de fala indiretos, o falante comunica ao ouvinte mais do que realmente diz, apoiando-se em um pano de fundo de informações lingüísticas e não lingüísticas mutualmente compartilhadas, assim como na capacidade geral de raciocínio e inferência do ouvinte.³ (SEARLE, 1975:60)

Esse “pano de fundo” apontado por Searle constitui uma preocupação permanente dos professores de línguas estrangeiras: o aluno precisa conhecer o pano de fundo que caracteriza a interação na língua alvo para poder se comunicar de maneira eficiente nessa língua. Sendo assim, a importância de se compreender corretamente os atos de fala reside na diminuição da ocorrência de malentendidos entre os interlocutores, o que favorece uma comunicação bem sucedida, objetivo maior dos cursos de língua estrangeira.

Metodologia

O tipo de investigação aqui proposta se enquadra no conceito de pesquisa correlacional. Trata-se portanto de relacionar determinadas variáveis (no caso, duas), sem estabelecer uma relação de causa-efeito, como ocorre na pesquisa experimental. As variáveis analisadas são: a proficiência em espanhol (indicada pelo estágio em que o aluno se encontra na instituição pesquisada) e a aquisição

3 [Tradução minha]. “In indirect speech acts the speaker communicates to the hearer more than he actually says by way of relying on their mutually shared background information, both linguistic and nonlinguistic, together with the general powers of rationality and inference on the part of the hearer.”

de consciência pragmática (definida de acordo com o nível de acerto na tarefa proposta). A pesquisa tem como objetivo verificar se a diferença no grau de proficiência do aprendiz está relacionada com uma variação proporcional em sua consciência pragmática. Especificamente procura-se observar a aquisição do conteúdo pragmático presente no manual didático utilizado pelo curso — que procura adotar o enfoque comunicativo —, assim como os tópicos pragmáticos que oferecem maior e menor dificuldade de assimilação por parte dos alunos.

A coleta de dados foi feita a partir da aplicação de um exercício escrito (próximas páginas e apêndice) do tipo “tarefa de julgamento pragmático” (BARDOVI-HARLIG & DÖRNYEI, 1998:239), em que os aprendizes deveriam identificar as declarações inadequadas dentro de uma série de diálogos breves e previamente contextualizados. Essa tarefa está constituída por um total de 11 itens, sendo 7 deles caracterizados por erros pragmáticos. Todos os itens estão corretos do ponto de vista gramatical. A instrução dada aos sujeitos da pesquisa no topo da página fornecida procurou orientá-los a identificarem os itens considerados inadequados, bem como os pontos inerentes a esses itens que os qualificavam como tal, num esforço de garantir ao máximo possível a validade da resposta. Além disso, o item 1 constitui um exemplo sobre como realizar a tarefa, a fim de esclarecer o propósito do exercício e evitar que se procure apontar supostos erros gramaticais.

Todos os itens foram concebidos de acordo com o conteúdo pragmático presente no volume 1 do manual adotado e conforme a variante privilegiada por este manual: variante espanhola. Além disso, a definição da correção ou incorreção pragmática e gramatical dos itens propostos para o exercício se confirmou a partir da avaliação feita por quatro professores de espanhol que adotam a variante enfocada em suas aulas.

A amostragem da pesquisa se constituiu por um total de 56 alunos, pertencentes a quatro estágios diferentes da instituição pesquisada e divididos em 3 grupos conforme se segue:

• Grupo A (básico): composto por 18 alunos do primeiro estágio do curso;

• Grupo B (intermediário): composto por 19 alunos do terceiro estágio do curso;

• Grupo C (avançado): constituído por 6 alunos do quarto estágio e 13 alunos do quinto e último estágio do curso.

Diferentemente dos alunos do grupo B e C, os alunos do grupo A ainda não tiveram acesso ao conteúdo integral do volume a partir do qual se inspiraram os itens da tarefa, já que o primeiro estágio corresponde à apresentação de 9 dos 15 capítulos desse volume, e os alunos, no momento da pesquisa, encontravam-se na metade do processo.

Exercício

De acordo com seu conhecimento sobre o uso do Espanhol, identifique os itens que contenham declarações inadequadas, sublinhando o problema encontrado, conforme demonstrado no nº 1. Lembre-se: não se trata de uma avaliação gramatical.

1. Martín invita a su novia a salir:

— *¿Salimos esta noche?*

— *Sí, gracias.*

2. Rosa le pregunta a una amiga:

— *¿Qué hora tienes?*

3. Alicia y Juanjo están en un restaurante. Alicia se dirige al camarero:

— *¿Podría hacerme el favor de traernos la carta?*

4. Rafael llama por teléfono a su padre:

— *¡Diga!*

— *Hola, papá, soy Rafael.*

5. Carlos y Mónica se encuentran con Alberto en una fiesta:

Carlos: — *Hola, Alberto. Ésta es mi hermana, Mónica.*

Alberto: — *Mucho gusto.*

Mónica: — *¡Vale!*

6. Cristina se dirige a un desconocido en la calle:

— *¿Dónde están los correos?*

7. La Sra. Escobar va a la casa de una amiga. El mayordomo le abre la puerta:

— *Pase, pase. La Sra. Marín la espera.*

8. En la consulta del médico:

— *Buenos días, Sr. Ramírez. ¿Cómo ha pasado estos días?*

— *Hola, Dr. Carlos. No me siento bien. ¿Me podrías recetar otro remedio para dormir?*

9. Francisco concierta una cita con María:

— *¿Quedamos en la facultad a la hora del examen?*

— *No, yo prefiero quedarme sola hasta ese momento.*

10. José y Soledad están en el cine. José se siente muy incómodo porque no consigue ver la pantalla:

Soledad: — *¿Qué te pasa?*

José: — *No me encuentro bien.*

11. Marta va de compras:

— *Buenas tardes, señora. ¿Qué desea?*

— *Quería unos zapatos negros.*

Análise dos dados

A análise dos dados foi feita a partir de um levantamento de 20 acertos, considerados como a soma das respostas marcadas corretamente, bem como dos itens não marcados e que não continham infelicidades pragmáticas. Uma média aritmética foi calculada para

cada grupo a partir desse resultado (n° total de acertos dividido pelo n° total de questões). Os valores absolutos obtidos foram transformados em valores percentuais, conforme apresentado no quadro seguinte:

GRUPO	% de acerto
A	41%
B	30%
C	48%

A partir desses dados, pode-se concluir que a assimilação do conteúdo pragmático presente no manual didático adotado se deu em níveis bastante insatisfatórios (menos de 50% nos três grupos), principalmente com relação aos grupos intermediário (B) e avançado (C), que supostamente deveriam apresentar um grau de consciência pragmática mais elevado, tendo em vista os estágios que representam. Apesar de o grupo C ter apresentado uma porcentagem de acerto maior que os outros grupos, tal diferença não corresponde ao desnível de proficiência que existe principalmente entre este grupo e o grupo A, considerando-se que os integrantes do grupo C pertencem às duas últimas fases do curso, enquanto que os do grupo A, à primeira, num total de cinco. O resultado obtido para o grupo B (intermediário) reforça a desvinculação, característica da interlíngua desses aprendizes, entre as duas variáveis analisadas: mesmo sendo mais proficientes que os iniciantes (considerando-se a medida de proficiência como o estágio em que o aluno se encontra), os alunos intermediários demonstram menor consciência pragmática. Esses resultados podem estar relacionados, conforme se disse antes, à enorme ênfase dada aos aspectos gramaticais, que ainda é observada em situação de ensino de língua estrangeira. Os estudantes iniciantes, embora tenham tido um menor contato com o comportamento lingüístico dos falantes nativos, talvez apresentem uma sensibilidade maior para

realizar a tarefa proposta, já que não foram tão orientados quanto os outros em direção a uma valorizada precisão gramatical.

Embora a presente pesquisa se constitua por uma amostragem bastante reduzida em relação ao universo considerado, a pequena diferença entre os níveis de consciência pragmática dos três grupos confirma o que outros estudos já haviam apontado: o desenvolvimento da competência gramatical dos aprendizes de língua estrangeira não implica necessariamente em um desenvolvimento da competência pragmática.

A porcentagem dos erros mais comuns em cada grupo também constitui um dado que merece ser considerado, como se pode observar a seguir:

Grupo A

Questões	% com relação ao total de erros
3	15%
9	14%
4	12%
6	12%

Grupo B

Questões	% com relação ao total de erros
9	14%
6	13%
3	12%

Grupo C

Questões	% com relação ao total de erros
9	15%
7	13%
2	11%
3	11%
11	11%

Os três grupos apresentaram uma porcentagem grande de erro no item nº9, ao considerá-lo livre de infelicidade pragmática. Nessa questão, o que está em jogo é o sentido do verbo “*quedar*”, que muda conforme o contexto. No primeiro enunciado, o sentido dado está de acordo com o contexto especificado no cabeçalho da questão. O locutor procura combinar um encontro com seu interlocutor. A resposta deste, no entanto, remete a um outro sentido do verbo, que é incompatível com a pergunta formulada. Apesar de esse ser um assunto abordado com destaque pelo manual didático do curso, os alunos, ao se depararem com esse diálogo não perceberam a inadequação da resposta, talvez pelo fato de efetivamente não haver erro nesta se a considerarmos isoladamente: o verbo “*quedar*”, visto sob uma ótica restrita à sentença, está corretamente empregado. No entanto, alguns itens com as mesmas características (8 e 10, p. ex.) não constituíram problemas para os alunos, o que nos leva a pensar em uma dificuldade específica de assimilação do uso do verbo “*quedar*” como se apresenta no primeiro enunciado, dificuldade essa possivelmente relacionada com uma diferença marcante entre essa forma e as estruturas mais comuns utilizadas na língua materna com o mesmo propósito, onde o verbo “encontrar” aparece como uma constante: “Vamos nos encontrar na faculdade...?”; “A gente se encontra na faculdade...?”; “Encontramos na faculdade...?”.

Uma explicação provável para a incapacidade que muitos alunos avançados demonstraram em perceber a adequação dos enunciados nos itens 2 e 11 pode ser a escassez de “input” ou a ausência de aspectos relevantes deste em sala de aula, conforme dito anteriormente. No primeiro caso, o falante pergunta pelas horas. Utiliza, para isso, o verbo “*tener*” (ter) e não o “*ser*” (¿*Qué hora es?*). As duas formas são possíveis no espanhol e, inclusive, no português (Você tem horas?; Que horas são?). No entanto, o uso do verbo “*tener*”, nessa situação, foi considerado impróprio pelos sujeitos da pesquisa,

talvez até mesmo como consequência de um receio de se estar transferindo regras do português para o espanhol. Na questão 11, ocorreu um fenômeno similar: os alunos consideraram errado o uso do verbo “querer” no imperfeito do indicativo em uma situação de compra de vestuário. Tal uso, contudo, está relacionado a uma fórmula de polidez muito utilizada também no Brasil. Para a análise dessa questão, devemos considerar ainda o seguinte ponto: o estereótipo formado pelos alunos de espanhol, de uma forma geral, com relação ao uso da língua pelos falantes nativos é caracterizado por uma certa rispidez, observada, por exemplo, no uso freqüente do imperativo e de outras formas bastante diretas de persuadir o interlocutor a realizar algo. Aqui, nos deparamos com uma sensível diferença de uso entre o português e o espanhol (especificamente a variante da Espanha): se considerarmos os atos de fala diretos e indiretos como inseridos em uma escala, dentro de uma gradação⁴, e não em um modelo polarizado, podemos sugerir que os espanhóis realizam atos de fala “mais diretos” em uma freqüência maior que os brasileiros. Essa pode ser uma explicação para a avaliação que os alunos fizeram da questão 11: o uso do verbo em imperfeito caracteriza o ato como “indireto demais” para um espanhol. Não haveria problema, talvez, se o verbo estivesse no presente do indicativo ou no imperativo. A falha que se observa nesse raciocínio é que na realidade, os falantes nativos seguem uma certa lógica — desconhecida pelos alunos — quando da escolha de formas mais ou menos explícitas. Tal lógica corresponde ao “pano de fundo” mencionado por Searle e discutido anteriormente. Se nos remetermos à análise do fenômeno da polidez feita por BROWN & LEVINSON (1978), encontraremos uma valiosa contribuição teórica para a elucidação dessa questão:

⁴ Podemos ilustrar essa escala com exemplos que vão de um ato de fala “mais direto” a um outro “mais indireto”: “Feche a janela”; “Quero que você feche a janela”; “Queria que você fechasse a janela”; “Você pode fechar a janela?”; “Que frio!”.

Normalmente um ato de ameaça à face será feito dessa maneira apenas se o falante não teme uma retaliação por parte do ouvinte, como, por exemplo, em circunstâncias em que (a) falante e ouvinte concordam tacitamente que a relevância das demandas de face podem ser suspensas em função da urgência ou da eficiência; (b) a ameaça à face do ouvinte *é muito* pequena, como em ofertas, pedidos, sugestões que estão claramente a favor dos interesses do ouvinte e não requerem grandes sacrifícios do falante (ex. “Entre” ou “Sente-se”); e (c) o falante é consideravelmente superior em poder ao ouvinte, ou pode manter a interação, destruindo a face do ouvinte, sem perder a própria.⁵ (BROWN & LEVINSON, 1978:74)

Os autores apontam aqui três motivos para o uso de fórmulas explícitas desacompanhadas de qualquer deferência ao ouvinte. Analisando esses motivos, encontramos no segundo, (b), uma possível explicação para o comportamento lingüístico observado: de forma bastante resumida, diríamos que o falante nativo de espanhol — variante espanhola — se sente mais à vontade do que o brasileiro para realizar atos de fala “mais diretos” e sem deferências quando estes beneficiam ao seu interlocutor.

Nos itens 4 e 7, por exemplo, encontramos evidências desse comportamento comum aos falantes nativos. No primeiro caso, o falante atende o telefone, passando a palavra a quem ligou (“*¡Diga!*”); no segundo, o falante convida seu interlocutor a entrar (“*Pase, pase*”). Já no caso da questão 11, a cliente especifica para o vendedor o tipo de sapato que deseja, com a intenção de que esse lhe traga um sapato daquela cor. Considerando o papel desempenhado por cada interlocutor nessa interação específica — vendedor atendendo a

⁵ [Tradução minha]. “Normally, an FTA will be done in this way only if the speaker does not fear retribution from the addressee, for example in circumstances where (a) S and H both tacitly agree that the relevance of face demands may be suspended in the interests of urgency or efficiency; (b) where the danger to H’s face is *very* small, as in offers, requests, suggestions that are clearly in H’s interest and not require great sacrifices of S (e.g., ‘Come in’ or ‘Do sit down’); and (c) where S is vastly superior in power to H, or can enlist audience support to destroy H’s face without losing his own.”

uma cliente —, o uso do verbo no imperfeito pela cliente caracteriza um ato de fala “mais indireto”, que é perfeitamente compatível com a lógica aqui considerada: o locutor está solicitando algo em seu próprio benefício, e não no de seu interlocutor.

Nos itens 3; 4; 6 e 7, a explicação mais provável para os erros cometidos seria o fenômeno da “transferência pragmática”, ou seja “a extensão em que os aprendizes transferem as ‘regras do falar’ da sua língua nativa para a L2” (ELLIS, 1994:180). Nessas questões apresentam-se situações em que os interlocutores começam a estabelecer um contato. Conforme o “pano de fundo” já mencionado, para os diferentes contextos apresentados, exigem-se diferentes abordagens por parte do falante. Por exemplo: para convidar uma pessoa a entrar em casa, existe um consenso de que não é necessário cumprimentá-la (questão 7); no entanto, para pedir uma informação na rua, sim (questão 6). No item número 3 há um excesso de cordialidade para os padrões da variante enfocada. Isso faz com que se infrinja, por exemplo, a máxima de modo (seja conciso), o que dispara uma implicatura, levando o interlocutor a desconfiar de uma “segunda intenção” por parte do falante. Muito provavelmente, o garçom interpretaria esse enunciado como uma ironia. Já na questão 4, o problema apontado pelos alunos foi a forma como o falante se apresentou ao telefone: usou o verbo “ser” na primeira pessoa do singular (em português, o fazemos na terceira: “É o Rafael”). Em todos esses itens, como as “regras do falar” do português do Brasil diferem daquelas do espanhol da Espanha, se os alunos da pesquisa não estavam conscientes das diferenças, podem ter aplicado aquelas para a avaliação das declarações contidas nesses diálogos.

É interessante notar que os conteúdos pragmáticos das questões mais facilmente avaliadas são constantemente ressaltados no decorrer do curso: o uso da palavra “vale” como instrumento de confirmação, a diferença entre o uso de estruturas que indicam formalidade e informalidade (“usted” x “tú”, “buenos días” x “hola”), e o uso do

verbo “encontrar-se” como indicativo de estado de saúde. Sendo assim, vemos caracterizada uma situação de ênfase em aspectos relevantes do “input” e, conseqüentemente, uma melhor assimilação do mesmo.

Dentro desse quadro de (in)consciência pragmática em sala de aula de espanhol como língua estrangeira, uma importante questão que merece ser objeto de pesquisas futuras, é a valorização do ensino de uma forma neutra da língua espanhola ou da exposição concomitante de múltiplas variantes. Embora os manuais adotados normalmente remetam a uma variante específica, a postura em geral assumida pelos professores é de apresentar simultaneamente mais de uma variante ou, apelando para o outro extremo, adotar o modelo neutro, tratando de “aparar as diferenças” encontradas no manual. Tal variante estándar, que aglutina as características comuns da maioria das variantes geográficas do espanhol, termina por desconsiderar as relações existentes entre a língua e seus falantes, uma vez que se trata de uma variante de ninguém e de lugar nenhum. Como conseqüência, o aluno que desenvolve a competência gramatical a partir dessa visão pode ter uma probabilidade maior de realizar transferência pragmática, uma vez que precisa suprir as lacunas de sua competência sociolingüística em L2.

Conclusão

A importância conferida nos últimos anos à função comunicativa da linguagem tem favorecido uma prática de ensino que põe em destaque aspectos relacionados ao uso da língua que vão além das questões gramaticais. A competência sociolingüística, nesse novo contexto de ensino, passa a ser uma preocupação fundamental dos professores de idiomas, principalmente quando se trata de ensino de língua estrangeira, uma vez que o acesso ao “input”, nesse caso, é bem mais restrito se comparado ao “input” disponível em uma situação de ensino de segunda língua.

Uma das primeiras perguntas que se coloca diz respeito à relação existente entre a competência gramatical e a competência sociolingüística. As pesquisas apontam freqüentemente para uma diferença no nível de aquisição dessas duas dimensões, quando se analisa a interlíngua de um mesmo aprendiz. Uma das possíveis razões é a valorização do enfoque gramatical em detrimento de outros, característica de uma tradição arraigada na sistemática de ensino de língua estrangeira. Essa abordagem predominantemente gramatical, aliada à escassez de “input”, abre espaço para que o aprendiz utilize o sistema lingüístico assimilado de acordo com as regras de uso de sua língua materna, caracterizando a chamada transferência pragmática, conforme sugerido na investigação aqui desenvolvida.

Cabe aos professores de línguas questionar e transformar essa situação, promovendo condições para um desenvolvimento mais completo da interlíngua do aprendiz, a fim de favorecer o sucesso comunicativo durante a interação com outros falantes de L2.

Resumen: *El objetivo general de este trabajo es establecer una relación entre en el grado de proficiencia en español (indicado por el nivel en que el alumno se encuentra en la institución investigada) y la conciencia pragmática con respecto a la variante enfocada (definida de acuerdo al nivel de corrección en la tarea propuesta). Específicamente buscamos observar la adquisición del contenido pragmático presente en el manual didáctico adoptado por el curso, así como los tópicos pragmáticos que resultan en mayores y menores dificultades de asimilación para el alumno.*

Apêndice

Respostas dos exercícios:

De acordo com seu conhecimento sobre o uso do Espanhol, identifique os itens que contenham declarações inadequadas, sublinhando o problema encontrado, conforme demonstrado no n° 1. Lembre-se: não se trata de uma avaliação gramatical.

1. Martín invita a su novia a salir:

— *¿Salimos esta noche?*

— *Sí, gracias.*

2. Rosa le pregunta a una amiga:

— *¿Qué hora tienes?*

3. Alicia y Juanjo están en un restaurante. Alicia se dirige al camarero:

— *¿Podría hacerme el favor de traernos la carta?*

4. Rafael llama por teléfono a su padre:

— *¡Diga!*

— *Hola, papá, soy Rafael.*

5. Carlos y Mónica se encuentran con Alberto en una fiesta:

Carlos: — *Hola, Alberto. Ésta es mi hermana, Mónica.*

Alberto: — *Mucho gusto.*

Mónica: — *¡Vale!*

6. Cristina se dirige a un desconocido en la calle:

— *¿Dónde están los correos?*

7. La Sra. Escobar va a la casa de una amiga. El mayordomo le abre la puerta:

— *Pase, pase. La Sra. Marín la espera.*

8. En la consulta del médico:

— *Buenos días, Sr. Ramírez. ¿Cómo ha pasado estos días?*

— *Hola, Dr. Carlos. No me siento bien. ¿Me podrías recetar otro remedio para dormir?*

9. Francisco concierta una cita con María:

— *¿Quedamos en la facultad a la hora del examen?*

— *No, yo prefiero quedarme sola hasta ese momento.*

10. José y Soledad están en el cine. José se siente muy incómodo porque no consigue ver la pantalla:

Soledad: — *¿Qué te pasa?*

José: — *No me encuentro bien.*

11. Marta va de compras:

— *Buenas tardes, señora. ¿Qué desea?*

— *Quería unos zapatos negros.*

Referências bibliográficas

ARMENGAUD, Françoise. *La Pragmatique*. Paris: P.U.F., 1985.

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 136p. (Tradução de: *How to do things with words*).

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986. 196p. (Versão francesa e americana. Original russo).

BARDOVI-HARLIG, K., DÖRNYEI, Z. Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *Tesol Quartely*, vol. 32, n°2, p.233-262, 1998.

BROWN, P. & LEVINSON, S. Universals in language usage: politeness phenomena. In: GOODY, E.N. (ed.) *Questions and politeness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. p.56-289.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy, In: RICHARDS J., SCHMIDT R. (Eds.). *Language and communication*. London: Longman, 1983. p.2-26.

ELLIS, R. Pragmatic aspects of learner language. In: *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford, 1994. cap.5, p.159-190.

- ESTEVES DOS SANTOS COSTA, A. L., SOUZA SILVA, M. Avaliação dos manuais didáticos utilizados no ensino de espanhol na graduação e na extensão da FALE/UFMG. *Cadernos de Pesquisa NAPq*, vol. 1, p.73-90, 1995.
- GRICE, H.P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. *Pragmática*. Campinas: Unicamp, Série Fundamentos em Lingüística, 1981. vol. IV, p.81-103.
- HYMES, D.H. On communicative competence. In: PRIDE, J.B., HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- SEARLE, J.R. Indirect speech acts. In: COLE, P. & MORGAN, J. (Eds.). *Syntax and semantics*. New York: Academic Press, 1975. vol. 3, p.59-82.