

LEITURAS PRAGMÁTICAS: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INTERACIONAIS EM LÍNGUA ESPANHOLA

LECTURAS PRAGMÁTICAS: DESARROLLO DE CAPACIDADES INTERACCIONALES EN
LENGUA ESPAÑOLA

PRAGMATIC READINGS: DEVELOPING INTERATIONAL COMPETENCES IN SPANISH

Paulo Pinheiro-Correa*

Universidade Federal Fluminense

RESUMO: Neste texto, é proposta uma unidade didática destinada a estudantes brasileiros de espanhol do 3º ano do ensino médio e que visa a desenvolver competências pragmáticas na língua-alvo. Na unidade é desenvolvido um trabalho distribuído ao longo de alguns encontros, com os seguintes temas pragmáticos: o valor relativo dos diminutivos, a formalidade e formas de negar. São discutidos os conceitos de sociopragmática, pragmalinguística e ideomas culturais (BRIZ, 2004). A atividade, que conta com os pressupostos teóricos da Língua em Uso (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009; BYBEE, 2010), é concluída com a realização de uma tarefa final (NUNAN, 1996; ESTAIRE, 2007). A proposta visa a atender a necessidade de sensibilização à pragmática para um letramento mais pleno em língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Pragmática. Sociopragmática. Espanhol língua estrangeira. Abordagem por tarefas. Ensino/aprendizagem de línguas.

RESUMEN: En este texto se presenta una unidad didáctica destinada a estudiantes brasileños de español del 3º año de la enseñanza media, con objetivo de desarrollar competencias pragmáticas en la lengua meta. En la unidad se desarrollan, a lo largo de algunos encuentros, actividades sobre los siguientes temas pragmáticos: el valor relativo de los diminutivos, la formalidad y las formas de negar. Se discuten los conceptos de sociopragmática, pragmalinguística e ideomas culturales (BRIZ, 2004). La actividad, ubicada en el marco teórico de los estudios de Lengua en uso (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009; BYBEE, 2010), se cierra con la realización de

* Professor Associado de Língua Espanhola da UFF, Doutor e Mestre em Linguística pela UFRJ, com Pós-doutorado na Universidade Complutense de Madrid. Coautor da coleção *Confluencia* (PNLD / Espanhol - Ensino médio) e de *Escrever em espanhol* (Pontes). E-mail: papinheirocorrea@id.uff.br.

una tarea final (NUNAN, 1996; ESTAIRE, 2007). La propuesta está volcada a atender a la necesidad que tienen los estudiantes de ser sensibilizados a cuestiones pragmáticas, con vistas a desarrollar una literacidad más plena en lengua extranjera.

PALABRAS-CLAVE: Pragmática. Sociopragmática. Español lengua extranjera. Enfoque por tareas. Enseñanza/aprendizaje de lenguas.

ABSTRACT: In this paper a proposal for a didactic unit designed for Brazilian students of Spanish is presented. The aim is to develop pragmatic competences in the target language. In the unit, the activities are distributed along some meetings, and the following pragmatic subjects are discussed: the relative value of diminutives; formality and forms of negation. The concepts of sociopragmatics, pragmalinguistics and pragmatic scripts (BRIZ, 2004) are also discussed. The activity, developed within Usage-based language approach (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009; BYBEE, 2010), is concluded with a realization of a final task (NUNAN, 1996; ESTAIRE, 2007). The proposal was designed to fulfill students' needs of sensitization about pragmatics for improving literacy in the foreign language.

KEYWORDS: Pragmatics. Sociopragmatics. Spanish as a foreign language. Task-based instruction. Language learning/teaching.

1 INTRODUÇÃO

Esta unidade didática, denominada *Leituras Pragmáticas*, visa ao desenvolvimento de competências pragmáticas em língua espanhola. A pragmática é um nível de análise linguística que não se confunde com a gramática, nem com a semântica, e que trata de elementos que pertencem à linguagem e que não estão textualmente ditos: manifestam-se na interação (BRIZ, 2004) e respondem a padrões de conduta social que caracterizam a interação em determinado grupo social. Proporemos atividades que envolvem três temas da pragmática: uso de diminutivos, formalidade e a negação. Iniciaremos com um olhar sobre o valor relativo de elementos específicos, com a sensibilização ao uso de diminutivos e oferecemos uma progressão na complexidade das questões pragmáticas, estendendo o trabalho a questões sobre formalidade, até culminarmos com uma atividade de sensibilização às diferentes formas de negar em espanhol. As últimas atividades estão ligadas à ideia de ideomas culturais (BRIZ, 2004, p.82-83), um dos muitos elementos compreendidos pela pragmática.

Os ideomas culturais – que também poderíamos chamar de scripts pragmáticos – correspondem a padrões rotinizados de interação específicos de cada cultura, cada grupo social. Podem variar dentro de uma mesma língua e espera-se encontrar diferença nos ideomas operantes em línguas diferentes. Assim, vários comportamentos na interação que não estão regidos por nenhuma norma explícita são compartilhados – e esperados – pelos membros de determinado grupo social. Sharifian (2017), no âmbito da Linguística Cultural, cita o esquema cultural *taarof*, operante entre iranianos, inserido dentro de um conjunto de esquemas culturais responsáveis pelas extensas negociações que envolvem diferentes instâncias da interação naquela cultura.

O *taarof*, especificamente, é um esquema social que impregna vários âmbitos da interação e está vinculado à ideia de polidez ligada à hospitalidade, o que faz com que os interlocutores empreguem estratégias corteses ao fazerem vários tipos de oferecimentos, como servir comida, por exemplo, a seus recém-chegados. Devido a outro esquema cultural, vinculado ao *taarof*, porém mais relacionado à noção de expressar humildade, corresponde ao interlocutor rejeitar o que foi oferecido, e um longo jogo de oferta e recusa amável se estabelece, obedecendo a estes ideomas culturais operantes nessa cultura.

Este comportamento na interação, que envolve expressões linguísticas específicas diretamente ligadas a tais ideomas culturais é, não apenas aceito, mas também esperado, e se encontra profundamente arraigado na cultura. A mesma reflexão pode ser utilizada para compreender os ideomas culturais operantes nos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira. Seguimos ideomas culturais em cada instância de interação sem dar-nos conta de que estes não são universais e sim, construídos culturalmente com o tempo e que nossa expressão linguística abarca e está inserida nas determinações de nossas regras de interação. Assim, para pedir informação a desconhecidos, rejeitar ofertas ou comportar-nos em uma negociação de compra e venda, por exemplo, seguimos regras corporais, atitudinais e linguísticas que são esperadas pelos brasileiros, mas que podem ser específicas da nossa cultura, não necessariamente podendo ser transferidas automaticamente para outra língua.

Dentro do vasto repertório de ideomas culturais propõe-se, nesta unidade didática, sensibilizar os estudantes brasileiros de espanhol a questões relacionadas à formalidade e à negação, além de reflexões sobre o efeito discursivo do uso de diminutivos, tudo isto ao longo de alguns encontros planejados para o desenvolvimento da unidade didática. Especificamente, pretende-se levar os estudantes ao entendimento das seguintes questões:

(a) que o conceito de formalidade é relativo e que certas formalidades que usamos no Brasil ou que, por exemplo, são usadas entre chilenos, não são nem esperadas nem bem-vistas em outras variedades do espanhol;

(b) que os diminutivos não têm um valor absoluto de afetividade e de confiança, como, por exemplo, no português brasileiro (PB), quando enunciados com uma prosódia específica uma vez que estes são compreendidos e aceitos de maneira diferente nas distintas realidades culturais de sociedades falantes de espanhol, mesmo quando enunciados com boa intenção por estrangeiros;

(c) que o uso de *tú* em oposição ao uso de *usted* nem sempre demonstra falta de respeito e de que há diferença entre chilenos e espanhóis, por exemplo, no emprego das formas pronominais de acordo com graus de formalidade;

(d) que a típica dificuldade brasileira de dizer “não” e a conseqüente expressão de negações indiretas para o interlocutor inferir o “não”, também ocorre entre mexicanos, mas não é universal, já que há culturas nas quais dizer ‘não’ a pedidos ou solicitações não causa desconforto social.

Estas quatro questões estão contempladas nos três textos de leitura das atividades que correspondem ao bloco de atividades da unidade didática.

Conhecer questões pragmáticas influencia diretamente no letramento, uma vez que permite ao estudante adentrar em novas dimensões dos textos e fomenta novas interpretações para as diferenças culturais, conhecimento essencial na formação do leitor crítico e do cidadão atento à alteridade, com vistas a poder enxergar a diferença e o outro com prismas mais amplos.

Para se chegar ao modelo de unidade didática adotado, foram pesquisadas: (a) a proposta de sequência didática de Dolz; Noverraz; Shnewly (2004); (b) o desenho de unidade didática composta por tarefas encadeadas proposto por Estaire (2007) e (c) a proposta de unidade didática de Matos (2014). Esta última foi a selecionada, por ser mais reflexiva e, portanto, mais adequada para o desenvolvimento progressivo do tema, que exige reflexões iniciais sobre os textos.

A proposta de unidade didática de Matos (2014, p. 177) consiste de três momentos ou blocos:

- (i). Bloco de *preparação*, com 3 etapas: delineamento dos objetivos, escolha do tema e escolha dos textos
- (ii). Bloco de *atividades*, que compreende as atividades a serem desenvolvidas nos diferentes encontros: 1, 2, 3, etc.
- (iii). Bloco de *produção final*, composto de: reflexão final

Adicionalmente, o terceiro bloco, de produção final, foi por nós adaptado, tendo sido convertido em uma tarefa de comunicação, no sentido de Nunan (1996, *task-based approach*). Este desenho propiciou, ao mesmo tempo, (i) a retomada de toda a discussão realizada ao longo da unidade didática e (ii) uma negociação de sentidos significativa, para resolução do problema proposto, já com os estudantes munidos dos saberes culturais e linguísticos desenvolvidos ao longo da unidade didática.

Nas próximas seções e parágrafos desenvolveremos a unidade didática dentro dos três blocos: preparação; atividades e produção final.

2 UNIDADE DIDÁTICA: PREPARAÇÃO

O bloco de preparação consistiu dos seguintes itens:

a) Objetivo geral:

Sensibilizar o estudante para as dimensões sociopragmática e pragmalinguística da comunicação em língua estrangeira, por meio de atividades de leitura e de resolução de tarefas, com duração de um bimestre letivo.

b) Escolha do tema:

No bimestre será tratado o seguinte tema geral: o valor relativo das palavras e as diferenças entre os falantes de uma mesma língua, já que a interpretação dos enunciados depende do conhecimento da vivência cultural da sociedade na qual o falante está inserido.

c) Escolha dos textos a serem utilizados ao longo dos encontros:

1. Fragmento do livro *¿Por qué hablamos como hablamos?*, de Juana Puga.
2. Trecho de texto de blog. *Los diminutivos y los tratamientos*.
3. Uma pergunta e uma resposta do site de perguntas e respostas *Quora*. *¿Por qué los mexicanos no saben decir no?*

d) Delineamento do público-alvo:

O público-alvo do trabalho didático são alunos de 3º ano de espanhol do ensino médio.

e) Delineamento detalhado dos objetivos:

O papel do professor de língua estrangeira como mediador cultural tem uma faceta muitas vezes pouco explorada na sala de aula da educação básica que é da pragmática linguística, muitas vezes confundida com a vaga noção de 'cultura'. Sharifian (2017) demonstra que por meio da linguagem utilizada em um grupo social é possível identificar as práticas culturais que caracterizam determinada sociedade. São apreendidas pela linguagem.

Esta unidade didática tem este fim: sensibilizar os estudantes a práticas culturais que se manifestam na interação entre falantes de diferentes línguas e, também, de distintas variedades da mesma língua, chamando atenção para diferentes formas de compreender, desde a ótica da pragmática intercultural, alguns aspectos da interação que se manifestam na linguagem verbal.

Para alcançar o objetivo de maneira satisfatória, no processo contínuo de formação de melhores leitores, com vistas à alteridade e à criticidade, é necessário promover o conhecimento das dimensões sociopragmática e pragmalinguística (MARMARIDOU, 2011; DELAHAIE, 2015) da língua em uso, tal como se manifestam na interação em língua espanhola.

A dimensão sociopragmática envolve os cálculos que os interlocutores realizam na interação e as dimensões dos papéis sociais de cada interlocutor – por exemplo, como uma autoridade interage de maneira diferente em relação a um amigo –, variáveis sociolinguísticas como idade do interlocutor, uma vez que maior idade demanda maior formalidade como demonstração de respeito, e outras noções, a exemplo do contexto: lugar da interação, parque/elevador/restaurante; condições momentâneas da interação (perigo/despojamento, etc.), intenções e necessidades comunicativas, gêneros discursivos e muitas outras variáveis. Todas estas informações sociopragmáticas vão sendo computadas pelo falante em milésimos de segundos e determinam os caminhos da interação.

Por outro lado, a dimensão pragmalinguística, complementar, é ligada à especificidade das línguas em si e diz respeito ao repertório de palavras, expressões e construções de determinada língua/variedade e que é compartilhado pelos falantes. A atuação da dimensão pragmalinguística envolve a seleção dos itens da língua que se encaixam melhor no tipo de interação delineado pelos cálculos sociopragmáticos. Desta maneira, há palavras mais adequadas para um interlocutor que para outro; há construções que podem atender melhor aos nossos objetivos comunicativos de elucidar ou convencer, que outras construções e expressões da língua. Tais

dimensões passam a ser contempladas de maneira mais satisfatória no ensino de línguas com o advento da abordagem por tarefas, que pode ser entendida como um aprimoramento da didática comunicativa. A tarefa se resolve por negociação em grupos para solucionar os problemas propostos. É apenas na interação significativa na língua alvo que as dimensões pragmáticas mencionadas podem ser ativadas.

3 UNIDADE DIDÁTICA: ATIVIDADES

O bloco de atividades consta de três atividades de leitura e culmina com a resolução de uma tarefa de comunicação (ESTAIRE, 2007) dentro da metodologia denominada “abordagem por tarefas” (NUNAN, 1996).

3.1 ACTIVIDAD 1: EL VALOR DEL DIMINUTIVO - ¿CUÁNDO SE LO USA EN ESPAÑOL? ¿QUÉ EFECTO DE SENTIDO TIENE?

A primeira atividade do bloco visa a levar os alunos a questionar a relação dos indivíduos de determinado grupo social com os diminutivos, já que o valor deste item na língua varia segundo o grupo social. Também visa a sensibilizar os estudantes sobre o fato de que se os diminutivos no Chile são uma demonstração de afeto, em outros grupos sociais hispanofalantes essa relação não é a mesma, podendo gerar problemas de comunicação.

3.1.1 Prelectura

Discutan brevemente en grupos de tres:

1. *Si pedimos a un compañero de la escuela que nos alcance una pelota de fútbol que está en un rincón ¿es lo mismo decir en portugués “me dá essa bola” e “me dá essa bolinha”? ¿Cuál de los dos pedidos tiene más chances de ser atendido? Justifiquen su respuesta.*
2. *¿Prefieren que en la escuela los llamen por sus nombres (como, por ejemplo, “José”), por sus apodos (como, por ejemplo, “Joca”) o por diminutivos de sus nombres (como, por ejemplo, “Zezinho”)? ¿Hay diferencia?*

Discussão

A atividade de pré-leitura, a ser realizada em grupos pequenos, propõe, na questão 1, uma discussão sobre o uso do diminutivo como estratégia de persuasão, uma vez que o termo “bolinha” tende a projetar uma imagem de menor esforço para o interlocutor e força uma relação mais simpática entre os interlocutores. Esta discussão pode levar os estudantes a perceberem outros usos pragmáticos dos diminutivos em geral, como o desdém, a percepção do senso comum de “fala de menina” versus “fala de menino” ou o tom de voz usado quando se usa o diminutivo. Da mesma maneira, a questão 2 conduz à reflexão sobre a forma como cada um se autoidentifica e o papel do diminutivo em relação à identidade.

3.1.2. Lectura

En el texto de lectura el autor se identifica en su blog solo como un español casado con una chilena y que vive en España. Y añade que en el blog suele contar anécdotas y malentendidos por “los distintos usos del idioma”. En el texto, terminamos por descubrir cómo se llama: Pedro. Lee el texto, consulta el glosario o el diccionario si desconoces alguna palabra y luego contesta a las cuestiones que se plantean a continuación del texto.



Figura 1: aspecto do suporte original no qual circula o texto 1

Fonte: PALABRA DE CHILE (2013)

Los diminutivos y los tratamientos

Jueves, 23 de mayo de 2013

Siempre me parecía **molesto**. Personas a las que acababa de conocer, o familiares lejanos, que a la más mínima ocasión me llamaban Pedrito. Ni en mi **familia cercana** me llaman así, algún tío **quizá** muy esporádicamente y debido en mayor parte a que mi padre se llamaba igual que yo, Pedro. No me cabía en la cabeza cómo se atrevían a tomarse tanta confianza. Con el tiempo me fui acostumbrando, cosas de las diferencias culturales, si me quieren llamar así es por cariño, aunque a mí me resulte extraño.

El otro día le pasó a mi mujer al contrario. En el parque una niña jugaba con nuestra hija, y le dijo “¿Cómo estás, Carlita?” La niña, muy digna le contestó “No me llamo Carlita, me llamo Carla”. Luego lo hablábamos en casa, nos reíamos de estas curiosidades. Hasta algunas personas que he conocido a través del blog y que nunca nos hemos visto las caras en persona me llaman ahora Pedrito. Pues bienvenido sea, que lo hacen con la mejor de sus intenciones. Mi mujer en cambio tiene que llevarse la parte más difícil, no llamar a los niños aquí en España con diminutivos.

Le pasa lo contrario cuando hablamos en familia. Después de 7 años todavía le llama a mi madre de usted. Mi madre ya se ha acostumbrado, pero cuando hemos ido al **pueblo** hace unas semanas los primos insistían en que los **tutease**, pero no había manera. En cambio yo a mi suegro empecé a tutearle **a la semana de** conocernos y creo que no le sentó nada bien, le preguntó en privado a mi mujer que si en España era normal no respetar a los mayores. Hoy en día todavía **mezclo** el usted con el tú con mi suegra, no hay manera de que **me decante** entre el cariño del tuteo y el respeto del usted. La pobre pensará que no tengo las ideas claras.
(...)

(Fragmento de *Los diminutivos y los tratamientos*, del blog Palabra de Chile, 2013)

GLOSARIO:

molesto: que incomoda levemente

familia cercana: núcleo familiar constituido de padres e hijos

quizá: posiblemente

pueblo: población con menos habitantes que una ciudad

tutear: hablar a una persona tratando de tú o vos

a la semana de: después de aproximadamente una semana

mezclar: combinar dos cosas diferentes

decantarse: inclinarse por una tendencia o posibilidad

Contesta a las cuestiones a continuación:

1. El texto, de tres párrafos se ocupa de dos asuntos. Di cuáles son y qué párrafos ocupa cada uno.
2. De joven, ¿quiénes le decían Pedrito a Pedro? ¿Y por qué razón?
3. Y hoy día, ¿quiénes lo hacen? ¿Le gusta?
4. ¿Qué tiene prohibido su mujer? ¿Por qué?
5. Cómo espera la madre de Pedro que la esposa de su hijo la llame, ¿de tú o de usted? Y ¿qué sucede?
6. ¿Por qué el suegro de Pedro se molesta cuando este le habla?
7. Relaciona cada una de las formas de tratamiento en el texto y el valor que tienen en España y en Chile, según el autor:

- | | |
|----------------------|--|
| a. Pedrito (España) | w. () valor: proximidad, menor jerarquía |
| b. Pedrito (América) | x. () valor: demasiada intimidad (falta de respeto con los mayores) |
| c. tú (América) | y. () valor: demasiada intimidad (menosprecio) |
| d. tú (España) | z. () valor: proximidad, afecto |

Discussão

As perguntas de exploração do conteúdo do texto de 1 a 6 envolvem o letramento e também visam a despertar no estudante a percepção de que o uso do diminutivo e também os valores de *tú* e *usted* estão fortemente arraigados na cultura dos falantes, o que é evidenciado pela dificuldade de Pedro, espanhol que vive na Espanha, de aceitar ser chamado de Pedrito e na dificuldade da sua mulher, chilena de nascimento que passa a residir na Espanha, de deixar de usar diminutivos, por um lado, e de deixar de usar a forma de tratamento *usted* nas relações familiares em seu dia a dia na Espanha. Briz Gómez (2010) reconhece que o maior uso de *usted*, também associado ao maior uso de estratégias de cortesia, é indício de uma sociedade mais hierárquica que outras, em um nível bastante sutil da interação. Do ponto de vista da Linguística Cultural (SHARIFIAN, 2017), os mínimos detalhes linguísticos na interação refletem as determinações culturais de um grupo social. Neste caso, a dificuldade da mulher de Pedro de se desvincular do uso de *usted* na Espanha reflete sua constituição cultural, na qual determinados valores hierárquicos estão mais fortemente arraigados que em outras regiões falantes de espanhol. A questão de confirmação (7) visa a sintetizar as informações pragmáticas expressas no texto.

As respostas esperadas para as perguntas envolvem: (1) a habilidade de identificar o tema central dos dois primeiros parágrafos que é o uso dos diminutivos e o do terceiro parágrafo, que é a diferença dos valores do pronome de tratamento *tú*; (2) a percepção de que pouquíssimas pessoas usavam o diminutivo com ele em sua casa; (3) a percepção de que mais pessoas o tratam com o diminutivo, provavelmente porque tem leitores chilenos do blog, mas continua sendo estranho para ele, já que em seu ponto de vista leitores espanhóis tenderiam a não usar o diminutivo; (4) a compreensão de que sua mulher é chilena, de que o casal mora na Espanha e de que ali sua mulher não pode usar diminutivos com as crianças, porque isso as incomoda; (5) a compreensão de que a mãe de Pedro, espanhola, espera que a nora empregue com ela o pronome *tú*, mas esta não consegue; (6) a compreensão de que o sogro de Pedro, chileno, considera o tratamento de *tú*, que Pedro usa com ele, como falta de respeito; (7) a percepção de que as mesmas palavras têm valores diferentes para sujeitos sociais diferentes. Neste caso, a resposta é fechada, por ser uma síntese dos valores dos termos usados no texto em duas dimensões diferentes: nas culturas espanhola e chilena. As correspondências são: a-y; b-z; c-x; d-w.

3.1.3 Poslectura

1. ¿Sabes identificar claramente en el día a día cuando hay que decir 'ó señor' o 'á señora' a alguien?

Discussão

O trabalho de pós-leitura promove a extensão do tema para o dia a dia dos alunos, com ênfase no segundo tema do texto, que é o da relatividade dos valores das formas de tratamento. O objetivo é levar os estudantes a refletirem sobre as práticas sociais brasileiras, quanto à formalidade versus informalidade. As questões de pós-leitura visam a levar os alunos a identificarem como se resolve esta questão cultural no seu grupo social.

As discussões esperadas envolvem: (1) a percepção de que nem todos no Brasil usam uniformemente as formas de tratamento e de que há vezes em que não sabemos se devemos tratar uma pessoa por “senhor” ou “você”. Esta questão envolve variáveis que vão além da idade, como uma difusa relação com a subalternidade, uma noção muito arraigada em nossa cultura e em outras culturas latino-americanas, de acordo com estudos da antropologia cultural. Esta discussão deve ser trazida à sala de aula pelo professor de língua, uma vez que, como mediador cultural, pode levar o aluno a ter percepções críticas – pela comparação com outras realidades trazidas pelos textos – sobre a realidade brasileira.

O professor pode ainda acrescentar, a seu critério, uma discussão a respeito da diferença na manifestação da deferência entre português brasileiro e espanhol, no que diz respeito às formas linguísticas empregadas para indicá-lo. O ideal seria sensibilizar os estudantes ao fato de que ainda que o texto faça menção aos pronomes e formas de tratamento, a marcação de respeito e formalidade em espanhol se expressa pela conjugação verbal em terceira pessoa que opõe formas como *siéntese* vs *sientate*, enquanto no PB a formalidade é marcada substancialmente nas formas de tratamento, como na diferença “rapaz”/“senhora” em: “entra, rapaz” vs “entra, senhora” (que, neste caso, alterna com a estratégia modalizadora de cortesia “pode entrar, senhora”).

3.2 ACTIVIDAD 2: CUANDO USAMOS EL PRONOME TÚ, ¿SIEMPRE ES INFORMAL? Y USTED, ¿SIEMPRE ES FORMAL?

A segunda atividade do bloco de atividades desta unidade didática estende a discussão sobre a dimensão pragmática por meio de um texto de outro gênero discursivo, a entrada de blog. Nesta atividade, a questão pragmática principal a ser discutida é o aprofundamento de um aspecto tratado na atividade 1, de que o *tú* e o *usted* têm valores diferentes para diferentes grupos de falantes, o que será tratado mais na pós-leitura.

3.2.1 Prelectura

La profesora chilena Juana Puga sacó en 2014 un libro que rápidamente ganó la atención de los diarios y de la tele y se convirtió en todo un éxito. Titulado Cómo hablamos cuando hablamos, el libro invita a los lectores a reflexionar sobre una dimensión de la conversación de la que rara vez nos damos cuenta, que está relacionada a las formas de la lengua que decidimos emplear cuando nos estamos comunicando. Es decir, hay varias maneras de decir lo que queremos comunicar. ¿Cómo decidimos cuál es la mejor manera?

Pensando en el tema del libro de Puga, te proponemos, antes de leer el texto de lectura, reuniros en grupos de tres y discutir sobre las siguientes preguntas:

- 1. ¿Ustedes hablan con sus abuelos de la misma manera como hablan con sus amigos? Es decir, ¿qué formas de tratamiento emplean para llamar a los abuelos y a los amigos?*
- 2. Como señala el libro de Puga, hay varias maneras de decir los mismos contenidos. ¿Creen que hay maneras más apropiadas y menos apropiadas de decir lo que queremos transmitir, como por ejemplo, decir que se tiene hambre, o da igual hablar de una manera o de otra? Justifiquen su respuesta.*
- 3. ¿Qué factores afectan la elección de palabras que vamos a utilizar cuando hablamos con las diferentes personas de nuestra convivencia?*

Discussão

Os objetivos destas perguntas de pré-leitura são os de sensibilizar o estudante para o fato de que nós acomodamos o nosso discurso por meio da escolha de palavras e construções diferentes, segundo o interlocutor e o quanto sabemos a respeito dele. As respostas esperadas, sempre abertas, envolvem a ideia de: (1) que não falamos da mesma maneira com diferentes pessoas, porque com algumas demonstramos mais deferência e com outras, mais afeto ou intimidade; (2) que sim, haverá maneiras mais apropriadas e menos

apropriadas, segundo a pessoa com quem estamos falando; (3) que a idade do(a) interlocutor(a) ou o grau de conhecimento ou intimidade que se tem com ele ou ela, entre outros fatores, poderiam influenciar nas escolhas linguísticas.

3.2.2 Lectura

En su libro 'Cómo hablamos cuando hablamos', Puga, que es chilena, nos cuenta una situación que vivió cuando estudiaba y vivía en la ciudad de Valencia, España. Consulta el glosario o el diccionario si desconoces alguna palabra.

El **repartidor** de gas iba a dejar un **balón** donde mi vecina y yo, que también necesitaba gas, **me acerqué** a preguntarle si me podía traer uno:

-Señor, ¿puedo hacerle una pregunta?

-Poder, puedes hacerme las que quieras.

-¿Me podría traer una **bombona** a mí?

-Ahora mismo te la traigo.

-Muchas gracias.

(PUGA, Juana. *Cómo hablamos cuando hablamos*. Santiago: Ceibo. 2014. p. 6)

GLOSARIO:

repartidor: persona que reparte o distribuye objetos a las casas

balón: en este contexto, vasija metálica muy resistente, de forma cilíndrica o acampanada y cierre hermético. Sirve para contener gases a presión y líquidos. Palabra utilizada en Chile.

Acercarse: Ponerse a menor distancia de lugar, estar más cerca.

bombona: Lo mismo que balón en el contexto del texto. Palabra utilizada en España.

Contesta a las cuestiones a continuación:

1. *¿Qué quería Puga? ¿Obtiene lo que deseaba?*
2. *¿Quién demuestra más respeto o distancia por su manera de hablar: la mujer o el repartidor? Indica muestras que lo comprueben.*
3. *Una mera situación de interacción se ha convertido en un desencuentro en la comunicación de ellos. Explica qué desencuentro es ese.*

Discussão

O objetivo das perguntas de compreensão é o de levar a uma apreensão global do texto e chamar a atenção para a interação entre a mulher e o entregador de gás, procurando fazer que o estudante observe a comunicação, relacionando-a à discussão da pré-leitura.

O que está em jogo na anedota é um confronto entre diferentes esquemas culturais que se manifestam na interação entre indivíduos falantes de variedades da mesma língua (SHARIFIAN, 2017, p. 40). É importante que o professor observe que as reflexões da pré-leitura são feitas no que diz respeito ao nível individual da interação (o nível micro de qualquer esquema cultural, nas palavras de Sharifian [2017, p. 41]) o que foi necessário para aproximar o estudante do tema, mas que a discussão apresentada no texto de leitura aborda uma diferença no nível social, coletivo (o nível macro dos esquemas culturais em questão nesta atividade, de acordo com Sharifian [2017, p. 41]), entre falantes de diferentes variedades da língua.

As respostas esperadas para esta seção se relacionam: (1) à identificação de que a mulher desejava que o homem entregasse um botijão de gás na sua casa e consegue seu objetivo; (2) à identificação de que a mulher usa um tratamento formal e respeitoso enquanto o entregador a trata mais como 'igual', mesmo ele sendo um empregado e ela, a cliente. As marcas linguísticas são, entre outras, o tratamento de *usted* por parte da mulher, nas formas verbais *hacerle* e *podría* e na forma de tratamento *señor*, além da formalidade para iniciar a conversa, quando a mulher questiona se poderia fazer uma pergunta, o que indica o tratamento bastante respeitoso por parte dela. Por outro lado, as formas verbais *puedes*, *quieras* e o pronome *te*, usados pelo entregador, assinalam um

tratamento amistoso de *tú*, ou *tuteo*, por parte deste; (3) ao estudante conseguir reconhecer que o entregador não usa formalidades, e que, de certa maneira, até estranha a pergunta da mulher e responde com alguma ironia, como se a pergunta fosse fora de propósito; (4) ao homem não validar¹ a formalidade da mulher, como se tal formalidade não fosse apropriada para aquela situação.

A discussão sobre interação que propusemos que o professor estabeleça na aula se baseia no comentário que Puga realiza, sobre esta interação, em um artigo de 2012, no qual explica a estranheza da situação com base na forma como falantes de diferentes variedades da língua espanhola utilizam o tratamento formal:

Es habitual en Chile que antes de hacer una pregunta pidamos autorización para formularla. Respuestas esperadas habrían sido: “sí, dime”, “sí, claro” o “por supuesto”. La función de este acto de atenuación retardatorio es prevenir al interlocutor de que nos proponemos invadir su territorio. Sugerimos llamarlo “avisativo”. La respuesta irónica del repartidor de gas da cuenta de una reacción ante una modalidad del español diferente. Por otra parte, es habitual en Chile que el hablante pida permiso antes de haber formulado la pregunta. (PUGA LARRAÍN, 2012, p. 431)

Desta maneira, o estudante poderá perceber que certas pautas pragmáticas (ou esquemas culturais, na conceitualização de Sharifian [2017]) comuns à interação em algumas variedades do espanhol não são universais e que o uso da linguagem varia dentro de uma mesma língua, não somente nas palavras que são empregadas, mas na forma como interagimos com o outro, o que se manifesta em detalhes sutis. O exemplo demonstra que em Valencia, Espanha, não é esperado que se use tantas formalidades para fazer pedidos a desconhecidos e que, por outro lado, a autora aponta que entre chilenos, ao contrário, esta formalidade é esperada na interação.

Em efeito, no que diz respeito ao maior ou menor cuidado com o outro na interação, Briz Gómez (2010) assinala que entre chilenos, peruanos e mexicanos a interação se caracteriza pelo maior uso de cortesia atenuadora, enquanto entre argentinos e espanhóis (a exceção da Galícia e das ilhas Canárias, sempre segundo o autor), na maioria das situações não é esperada tanta cortesia atenuadora o que gera entre hispano-americanos (e brasileiros) a percepção generalizante de que “os espanhóis” são mais “diretos” ao falar. Esta característica se reflete na fala do entregador de gás do texto.

3.2.3 Poslectura

Vuelvan a reunirse en grupos de tres y hagan la actividad a continuación:

Elaboren una lista de pedidos que les hacen a los padres y los abuelos en casa, en portugués y que en casa de los vecinos dirían de otra manera.

Discussão

O objetivo da atividade única de pós-leitura é de estender a discussão para o dia a dia dos estudantes para que eles possam se aperceber de manifestações concretas da sua linguagem cotidiana nas quais fazem os cálculos sociopragmáticos e utilizam as estratégias pragmalinguísticas derivadas desses cálculos para interagir de maneira apropriada na sua comunidade.

3.3 ACTIVIDAD 3: ¿PODEMOS OFENDER SI DEJAMOS DE ACEPTAR UNA INVITACIÓN? ¿ES DIFÍCIL DECIR NO?

Esta atividade está focada no terceiro e último aspecto pragmático que selecionamos para promover a criticidade sobre questões pragmáticas em língua estrangeira, tema desta unidade didática.

¹ Termo usado na Pragmática relativo a se o interlocutor acolhe (ou não) as proposições pragmáticas presentes no enunciado do emissor (neste caso, ele não valida o tratamento formal proposto pela mulher).

Há maior dificuldade entre os brasileiros para negar convites e pedidos, devido a uma crença velada arraigada na sociedade de que a negativa é uma descortesia, que desprotege a imagem social de quem recebe um 'não'. Isto leva ao recurso, bastante comum da resposta indireta, por meio da qual o interlocutor dá uma desculpa ou explicação de outro tipo e quem perguntou tem que inferir que a resposta é negativa. Exemplos de respostas negativas desse tipo são: "no sábado eu vou ter que fazer faxina", "meu cachorro está doente", etc. O link entre causa e consequência, diante de respostas como essas, quem tem que fazer é quem perguntou.

No entanto, esta dificuldade dos brasileiros de negar não é universal, pois existem culturas nas quais o fato de dizer "não" como resposta a um pedido ou um convite não ofende a imagem social de quem convidou. No mundo hispânico, considera-se que na cultura mexicana o "não" tem maior potencial ofensivo que em outras, como a espanhola, o que será explorado aqui. A finalidade da atividade é levar o estudante a compreender como esta questão é resolvida na sociedade dentro da qual ele está inserido.

3.3.1 Prelectura

Discutan en grupos de tres las siguientes cuestiones.

1. *¿Creen que decir no cuando nos invitan a una fiesta o cuando nos hacen un pedido es indelicado? ¿Hay maneras de decir no que sean más delicadas?*
2. *Echen un vistazo rápido a la figura del foro electrónico (figura 2) y al texto, sin leerlo. ¿Qué respuestas piensan que podrían aparecer allí?*

Discussão

A atividade de pré-leitura visa a chamar a atenção dos estudantes para o valor social do "não", que será detalhado no texto de leitura, no qual um mexicano discute como se dá esse uso no país onde vive. A discussão esperada é: para a questão (1), que os estudantes se deem conta de que há um problema com as negativas na nossa sociedade, já que este tipo de resposta não costuma ser bem recebida e, por isso, muitas vezes, o brasileiro faz rodeios para dizer "não", utilizando uma desculpa ou explicações. Outra característica brasileira é a já citada resposta indireta, na qual o interlocutor tem que inferir a negação. A proposta é fazer o estudante se dar conta desta questão pragmática.

A questão (2) requer um trabalho de *skimming*, varredura rápida do texto para identificar o gênero e palavras-chave e pede que o estudante formule hipóteses de resposta sobre a pergunta, antes de ler detidamente.

3.3.2 Texto 3

The screenshot shows a Quora forum page. The main question is: "¿Por qué se dice que algunos mexicanos no sabemos decir 'no'?" (Why do we say that some Mexicans don't know how to say 'no'?). The answer is by Fermin Castro, who explains that saying 'no' is often considered impolite in Mexico, leading to indirect responses. He mentions that he himself is 'atypical' and that he has worked hard to learn to say 'no' directly. The screenshot also shows related questions on the right side of the page.

Figura 2: aspecto do fórum eletrônico Quora: Negar em México

Fonte: Castro (2020)

¿Por qué se dice que algunos mexicanos no sabemos decir “no”?

Respuesta de: Fermín Castro.

Soy un mexicano atípico, en cuanto a personalidad, en lo físico soy "**estándar**". Me ha costado muchísimo trabajo y un larguísimo aprendizaje empezar **apenas** a conocer el modo de ser del mexicano típico. Mi naturaleza habría encajado muy bien en países como Rusia, Suecia, tal vez Inglaterra. (...)

Por eso cuando salimos con amigos, quien desea comer algo, invariablemente invita amigablemente a sus compañeros una porción de sus papas fritas, **chicharrones**, **fritangas**... Ante tan esmerada amabilidad, los acompañantes han de corresponder de manera igualmente amable. No te dicen simplemente NO, si les invitas a compartir tu alimento, te dirán una excusa más o menos creíble, o te dirán, *luego*...

Igualmente para dar una negativa en cualquier tema, el mexicano suele decir **excusas** muy elaboradas, ambiguas, muchas veces evita decir un simple no:

- *ahorita no, joven*, le dice la ama de casa al vendedor **cambaceador**
- *mañana te aviso*, contesta un amigo a otro
- *aí vemos mañana*... propone un comerciante a otro.
- **pératepal** otro año, a ver si ya tenemos dinero pide el esposo a su mujer cuando ella le propone comprar un auto.

Lo peor es que por no atrevernos a decir NO, muchas veces nos comprometemos a hacer cosas que no queremos hacer. A veces ni siquiera nos atrevemos a dar una negativa sofisticada y amable como las de los ejemplos precedentes. Nos embarcamos en algo y luego no queremos cumplir. Así que le vamos **dando largas**, **procrastinamos**, nos escondemos, o simplemente **incumplimos**. Es parte de la mala imagen que proyectamos al exterior como personas informales. Todo por no atrevernos a decir NO.

También creo que este proceder informal, irresponsable diría yo y del que no estoy exento, es producto de nuestra historia y de nuestra actualidad, donde negarse **de plano** a una solicitud de alguien fuera de nuestro círculo puede ser muy peligroso.

(Fragmento de: <https://es.quora.com/Por-qu%C3%A9-se-dice-que-algunos-mexicanos-no-sabemos-decir-no>. Accedido en 28 mai 2021)

GLOSARIO:

estándar: que es lo más habitual o corriente

apenas: en el texto, algo que casi no ocurre o ocurre escasamente

chicharrón: Trozo de carne de cerdo con cuero pero sin pelo que se fríe en su propia grasa

fritangas: Alimentos fritos, especialmente caracterizados por ser grasosos.

excusas: disculpa que se da para justificar una falla o un error

cambaceador: vendedor puerta a puerta que suele facilitar el pago

pérate: verbo esperar. Pedido para esperar, usado en situaciones de confianza

pal: variante de “para el” usada de manera informal

dar largas: tardarse en realizar algo

procrastinar: dejar para hacer después una obligación o trabajo

incumplir: dejar de hacer algo que se había decidido previamente

de plano: en México, definitivamente, sin lugar a dudas

Contesta a las preguntas a continuación:

1. *¿En el comentario de Fermín se comprueba alguna de las hipótesis que formulaste en la puesta a punto? ¿Cuáles?*
2. *Sabemos que las sociedades son complejas, es decir que están formadas de grupos sociales diferentes entre sí que se suman en la vida diaria. Fermín es un miembro de la comunidad en México. ¿Cómo lo caracterizas, considerando las prácticas del día a día de su país?*
3. *¿Con qué países se identifica más? ¿Por qué?*
4. *En el segundo párrafo el autor comenta sobre hábitos mexicanos. En su comentario expresa:*
 - envidia*
 - desprecio*
 - ironía*

puedes marcar más de una opción. Justifica tu respuesta.

5. *Según la opinión de Fermín, ¿cómo se porta el mexicano típico cuando tiene que decir “no”?*

Discussão

As perguntas estão voltadas para o desenvolvimento do letramento em espanhol e da formação cidadã, uma vez que o texto dá voz a um ser social que não se encaixa no padrão e que critica hábitos culturais da sociedade à qual pertence. Esta divergência veiculada no texto desfaz estereótipos totalizantes, permitindo ao estudante compreender que as sociedades complexas estão constituídas de seres e grupos que pensam e se comportam de maneiras diferentes entre si. Propõe-se, portanto, um olhar multidimensional a uma sociedade diferente, através da exploração de um tema clássico da pragmática linguística, que é a forma de dar negativas em determinada língua ou variedade de língua.

As respostas esperadas são abertas, à exceção da (4), e envolvem: (1) a habilidade do estudante de procurar no texto coincidências entre as hipóteses que formulou na pré-leitura; (2) o reconhecimento do autor como um mexicano que não se encaixa na maioria das práticas rituais de seu país e (3) a compreensão de que o autor não se identifica com o mexicano típico, apesar de fisicamente se considerar igual aos seus compatriotas, considerando que se encaixaria melhor entre outros povos, como russos, suecos ou ingleses, porque dá a entender que nessas sociedades há menos rodeios na comunicação, como com o uso do “não”.

A resposta à questão (4) é fechada e envolve a compreensão de que ele manifesta ironia a respeito das práticas mexicanas de socialização, como o excesso de amabilidade no trato entre as pessoas nos ritos sociais. Demonstra isso repetindo as palavras

associadas a este significado: *amigablemente, esmerada amabilidad, igualmente amable*, construindo textualmente uma imagem de afetação excessiva no trato social. A resposta a (5) é aberta e envolve entender que o “não” é uma palavra malvista na língua.

3.3.3 Poslectura

Los españoles están considerados como un pueblo “duro” que habla de manera “muy directa” y que da “muchos órdenes”. Investiguen en internet y decidan si:

(a) () *en general los españoles son maleducados y tratan mal a todos*

(b) () *tal vez en aquel país la gente no siente falta de hacer rodeos para decir “sí” o “no”*

Discussão

A atividade tem por finalidade estender a discussão para além da opinião de Fermín e levar à descoberta essencial de que as formalidades presentes no espanhol mexicano (e no português brasileiro) não são universais e que dizer “não” não é tão comprometedor para a imagem social em certas sociedades. Tais observações contribuem ao desenvolvimento da alteridade, que permitirá ao estudante entender o outro – seja estrangeiro, seja migrante, proveniente de outros estados do país – sob outros prismas. A decisão por uma resposta fechada se deu em função de um encaminhamento direto ao estudante, dada a complexidade da resposta correta. Espera-se que ele entenda que a resposta correta é a (b), de modo a conseguir discorrer sobre a não-universalidade dos rodeios na linguagem e a nossa típica dificuldade de dizer “não”.

4 PRODUCCIÓN FINAL

Este bloco, que corresponde à atividade de fechamento da unidade didática, tem como finalidade levar o estudante a enlaçar os conhecimentos aprendidos e de avaliar o seu próprio processo de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento da criticidade e da autonomia.

A proposta de reflexão final envolve a realização de uma tarefa em grupo, consistente das etapas de produção textual e de encenação com base ~~na~~em um roteiro a ser realizado pelo grupo.

Reflexión final:

Elaboren, en grupos de cinco, un diálogo para una escena para una corta dramatización de hasta tres minutos para presentar en clase. La escena debe retratar las diferentes maneras de negar un pedido y promover una reflexión sobre cómo se puede herir a una persona según la forma como hablamos.

Discussão

A atividade de reflexão final é uma tarefa de comunicação, no sentido de Estaire (2007), de acordo com a metodologia denominada “abordagem por tarefas” (NUNAN, 1996; ZANÓN, 1999; PINHEIRO-CORREA; LAGARES, 2016). A esta altura da unidade didática, os estudantes já têm percepção e vocabulário sobre o tema que lhes facilite negociar sentidos em espanhol na realização de uma tarefa de comunicação. Neste caso, trata-se de uma cena a ser representada pelo grupo cuja elaboração requer a negociação de sentidos para a etapa de criação do diálogo e também outra negociação para a etapa da encenação.

A realização da atividade requer uma discussão em espanhol entre os participantes do grupo na qual eles têm que exercer habilidades sociopragmáticas e pragmalinguísticas, que correspondem, respectivamente, como já comentado anteriormente, na avaliação individual dos pesos e papéis sociais de cada um dos interlocutores e da seleção – dentre o repertório da língua, agora incrementado – de palavras e construções adequadas para alcançar o objetivo de comunicar e convencer cada um dos interlocutores, considerando os saberes pragmáticos prévios do estudante sobre cada um deles.

Neste momento, o professor pode recordar para os grupos as discussões prévias e, principalmente, das pós-leituras das atividades, uma vez que esta tarefa fecha a unidade didática. Os estudantes poderão se aperceber, no momento da realização da tarefa, dos passos que eles mesmos dão quando decidem como fazer-se escutar e como convencer o colega na negociação em grupo. De acordo com Nunan (1996), esse momento, da negociação em língua estrangeira, é propício para a aprendizagem/aquisição da língua, devido ao seu contexto real e ao caráter significativo da atividade, que obrigatoriamente mobiliza as dimensões pragmáticas da linguagem.

5 CONCLUSÃO

Foi proposta uma unidade didática no modelo discutido por Matos (2014) destinada a desenvolver criticidade a respeito de questões pragmáticas que envolvem o uso da língua estrangeira. Isto se deu através da leitura e discussão de textos e sem uso de nenhuma terminologia específica, uma vez que o objetivo era apenas a sensibilização do estudante a temas complexos ligados à cultura e à língua, requeridos para um letramento mais completo em língua estrangeira e que não costumam ser tratados na escola. Desta maneira, o foco da exploração dos textos não foi nas questões gramaticais e, sim, nos reflexos linguísticos daquilo que está considerado fora da gramática mas que rege a interação entre os interlocutores: o domínio pragmático.

Foram escolhidos três assuntos para serem tratados no bloco de atividades: o valor relativo da formalidade/informalidade e das formas de tratamento; o valor relativo dos diminutivos e as formas de negar em espanhol do México.

A unidade se encerra com a reflexão final, uma tarefa de comunicação na qual os estudantes em grupo negociam sentidos para a realização de um diálogo a ser dramatizado pelo grupo e trabalham as dimensões sociopragmática e pragmalingüística na interação.

A tarefa visa a levar à reflexão sobre todo o aprendido na unidade e à percepção das diferentes maneiras de expressar-se na língua estrangeira: os diferentes valores que os termos têm, a depender de quem fala. Também leva a refletir sobre sua própria vida, suas práticas linguístico-sociais: o valor relativo das palavras; as possibilidades de ofender com o que dizemos e o motivo dos rodeios que fazemos com a linguagem.

REFERÊNCIAS

BRIZ, A. Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada. In: BRAVO, D; BRIZ, A. (ed.). *Pragmática sociocultural: análisis del discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 2004. p. 67-93.

BRIZ GÓMEZ, E. A. La cortesía al hablar español. *III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China*. Suplementos SinoELE, 3, 2010.

BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. CASTRO, F. Soy un mexicano atípico. México, 2020. Quora. Disponível em: <https://es.quora.com/Por-qu%C3%A9-se-dice-que-algunos-mexicanos-no-sabemos-decir-no>. Acesso em: 8 ago. 2022.

DELAHAIE, J. Sociopragmatic competence in FFL language teaching: towards a principled approach to teaching discourse markers in FFL. In: BEECHING, K.; WOODFIELD, H. (ed.). *Researching sociopragmatic variability: perspectives from Variational, Interlanguage and Contrastive Pragmatics*. London: Palgrave Macmillan, 2015. p. 253-275.

DIESSEL, H. *The grammar network: how linguistic structure is shaped by language use*. New York: Cambridge University Press, 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

ELLIS, N. C.; LARSEN-FREEMAN, D. (ed.). Language as a Complex Adaptive System. *Language Learning*, n. 59, Suppl. 1, 2009.

ESTAIRE, S. 2007. La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas [en línea]. Disponível em: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>. Acesso: 25 mar. 2021.

MARMARIDOU, S. Pragmalinguistics and sociopragmatics. In: BUBLITZ, W; NORRICK, N. R. (ed.). *Foundations of Pragmatics*. New York: De Gruyter Mouton, 2011. p. 77-106.

MATOS, D. C. V. S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Abelha*, ano 4, n. 6, 2014, p. 165-185.

NUNAN, D. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LANGACKER, R. W. Culture, cognition, and grammar. In: PÜTZ, M. (ed.). *Language contact and language conflict*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1994. p

LANGACKER, R. The relevance of cognitive grammar for language pedagogy. In: DE KNOP, S.; DE RYCKER, T. (ed.). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honour of René Dirven*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

PALABRA DE CHILE. *Los diminutivos y los tratamientos*. In: **Palabra de Chile**. Espanha, 23 maio 2013. Disponível em: <http://palabradechile.blogspot.com/2013/05/los-diminutivos-y-los-tratamientos.html>. Acesso em: 05 ago. 2022.

PINHEIRO-CORREA, P; LAGARES, X. *Confluencia*. São Paulo: Moderna, 2016.

PUGA, J. *Cómo hablamos cuando hablamos*. Santiago de Chile: Ceibo, 2014.

PUGA LARRAÍN, J. La observación participante en el estudio de la atenuación del castellano de Chile. In: ESCAMILLA, M., J.; HENRY VEGA, G. (eds). *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Barranquilla-Estocolmo: Universidad del Atlántico -Universidad de Estocolmo; CADIS –Programa EDICE, 2012. p. 413-450.

SHARIFIAN, F. *Cultural Linguistics*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2017.

ZANÓN, J. *La Enseñanza del Español mediante Tareas*. Madrid, Edinumen, 1999.



Recebido em 05/11/2021. Aceito em 12/12/2021.