

A IMPORTÂNCIA DA EXPLICITAÇÃO DE MATIZES CULTURAIS PARTICULARES NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
UEL

Os pressupostos estruturalistas dirigiam a atenção dos estudiosos da linguagem para o código da língua sem desenvolver uma preocupação com relação aos contextos pragmáticos da produção textual-discursiva. Entretanto, o estruturalismo lingüístico não alcançou os resultados esperados e isso levou à necessidade de introduzir novas noções no processo de ensino/aprendizagem. Uma dessas noções foi a de *competência lingüística*, que surgiu dos trabalhos de Chomsky sobre a teoria sintática. Chomsky considera que os seres humanos têm uma inclinação inata para inferir as regras da língua a partir do *input* ao qual estejam expostos. Uma vez deduzidas essas regras, estes podem criar e compreender expressões nunca ouvidas antes, ou seja, podem elaborar seu conhecimento lingüístico da língua materna (LM). Assumimos, neste trabalho, que esse princípio chomskyano também pode ser utilizado para as línguas estrangeiras (LE), isto é, que a dotação genética para a linguagem dirige as hipóteses do aprendiz para os pontos relevantes à construção da LE.

Hymes observou que o conceito de competência lingüística chomskyano não estava relacionado com a interação social e ampliou seus pontos de vista, afirmando que *“há regras de uso sem as quais as regras da gramática são estéreis”* (1972, p. 281). Portanto, Hymes indicou que há outros elementos, além dos lingüísticos, que um falante deve saber para poder intervir na comunicação em situações

diferenciadas cultural e socialmente, ou seja, ressaltou que não é suficiente ser possuidor do saber da língua, é necessário também saber como usá-lo de acordo com a situação de fala ¹, afirmações as quais aceitamos inteiramente.

Entendemos, a partir dos pontos de vista de Chomsky e de Hymes, que a competência lingüística no falante nativo, começa a desenvolver-se quando este passa a ter consciência dos sons lingüísticos, de modo que, quando ingressa no sistema de educação formal, o aluno já conhece a sua LM ou pelo menos uma de suas modalidades lingüísticas. Para o aprendiz de LE, que a estuda num contexto onde não é falada rotineiramente, a situação é diferente, pois, ao começar a aprendê-la, já absorveu a habilidade de “leitura” do mundo de uma maneira adequada à sua cultura materna. Isso quer dizer que, ao deparar-se com uma LE, o aprendiz tem que desenvolver uma visão de mundo própria dessa nova cultura, de modo que o professor dê LE, diferentemente do que ensina a LM, além de auxiliar a elaborar a competência lingüística do aluno, tem que ajudá-lo a construir uma nova visão de mundo.

Concebemos a língua como produto social, reflexo direto da cultura, assim como elemento ideológico e definidor, por isso entendemos que aprender a falar uma LE não se restringe apenas à fixação de regras gramaticais, à decodificação auditiva de mensagens e à produção de fonemas da LE, mas também ao aprendizado do funcionamento da cultura inserida no processo comunicativo original, porque é dessa maneira que se reconhece o que é apropriado ou inapropriado dentro de uma comunidade lingüístico-social específica. Quando os conceitos culturais são relativamente

¹ A formulação do conceito de competência comunicativa de Hymes coincide no tempo com a *Teoria dos Atos de Fala* de Austin e Searle e com os primeiros trabalhos sobre *Análise do Discurso* de Sinclair e Couthard, que propõem diferentes hipóteses sobre a dimensão do uso social da língua.

universais, normalmente não ocorre dificuldade de aprendizagem, entretanto quando expressam um matiz cultural particular, podem exigir uma orientação extra para que o aprendiz adapte convenientemente o seu conhecimento de mundo à língua e à cultura estrangeiras ². Para corroborar o que dizemos, citamos McKiernan y Hamayan (1980), que afirmam que o fato de que alguém pertença a determinada sociedade, o associa a uma rede de crenças e hábitos comuns que estabelecem a identidade do grupo; mencionamos também Abastado (1982), que diz que a identidade, as opiniões e os signos particulares de cada sociedade, assim como os conhecimentos científicos de que dispõem, se devem muito mais à convicção do que ao saber adquirido; e, por último, Hymes (1972), que indica que a língua está tão profundamente vinculada à cultura que é impossível dissociá-las. Por que será que isso acontece? Porque a cultura e a língua materna, de certa forma, condicionam as variáveis psicológicas e afetivas de seus membros.

Um ponto muito interessante para revelar a importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de uma determinada LE, é o tópico dos símbolos diferentes de uma sociedade em relação a outra. Por exemplo, a cor preta, em muitas sociedades, é associada à morte, ao luto, à tristeza e o branco, por oposição, à pureza e aos estados de espírito tranqüilos, positivos e esperançadores. Mas em algumas comunidades, o branco é a cor do luto. Portanto, nessas comunidades, expressões do tipo “a coisa está preta”, traduzidas diretamente do contexto de uma cultura como a brasileira, podem tomar um sentido diametralmente contrário ao que se pensa estar dizendo.

² “*Si se debe o no participar en la comunicación en un contexto determinado, qué ritos comunicativos debe respetar y cómo son, en concreto, esos ritos*”. Miquel y Sans. *Cable*, 9 (1992):15-20.

Para concretizar ainda mais a idéia de que o aspecto cultural não deve ser dissociado do processo de ensino de LE tal como estamos propondo, gostaríamos de relatar algumas situações de confusão causadas por desconhecimento mútuo de questões culturais. A primeira delas refere-se à experiência de uma americana proficiente na língua árabe. Ela perguntou a um rapaz dessa nacionalidade como insinuaria, de forma não verbal, que estava interessado em uma mulher. Ele respondeu à pergunta, passando a mão pelo cabelo, o que para ela não tinha nenhum significado específico. Sem ter podido decodificar aquela atitude como uma resposta objetiva, formulou a mesma pergunta de outra maneira temendo não ter sido entendida na primeira vez. O árabe, ao perceber que a moça não lhe havia compreendido, abaixou a cabeça e mostrou-lhe a língua, gesto que, em sua cultura, é utilizado para expressar que se está envergonhado, entretanto a americana interpretou que o ato de mostrar a língua seria a resposta à sua pergunta e não o que ele supunha estar expressando (Gordon, s.d).

Outra situação interessante está relacionada ao uso de determinadas formas lingüísticas do japonês. Um guia de turismo espanhol, “homem com agá maiúsculo”, ao acompanhar um grupo de japoneses em uma excursão pela Espanha, foi considerado homossexual por causa das construções lingüísticas que empregava. O espanhol havia aprendido a língua japonesa com uma amiga que morava na Espanha. Sua professora não lhe havia ensinado a diferenciar o código masculino do feminino, por isso ele falava japonês como ela; acontece que, ao usar o código feminino, emitia um discurso também feminino, sem ter consciência disso, naturalmente. Todavia, como seus interlocutores supunham que ele sabia como usar a língua japonesa, já que manifestava uma correção gramatical e uma amplitude léxica admiráveis, interpretaram todas as suas articulações como propositadas,

ou seja, ao observar que não respeitava as regras de jogo, inferiram que essa utilização era intencional (Sánchez, 1995).

Um outro caso refere-se ao intercâmbio entre um alemão e um espanhol. Na cultura alemã utiliza-se a pergunta, na maior parte das vezes, para obter uma informação concreta, única e exclusivamente. Na cultura espanhola, por outro lado, a pergunta serve para *“obter informação e, além disso, para provocar uma conversa, regulá-la, negociar o sentido, estabelecer comunicação ou provocar algum tipo de reação no interlocutor”* (Matte Bon, 1992, p. 239). Um alemão que retornava dos Estados Unidos sentou-se no avião, por mera coincidência, ao lado de um espanhol; este, para iniciar uma conversa, perguntou como havia sido sua viagem. O alemão respondeu simplesmente que foi boa e se calou. O espanhol o considerou rude porque, em seu modelo cultural, esse tipo de pergunta costuma servir como pretexto para uma distendida e amigável conversa. Não obstante, para o alemão, contar detalhes de sua viagem suporia um relacionamento prévio e eles apenas haviam sentado um ao lado do outro por algumas horas. O espanhol mostrou desagrado e considerou que o alemão era antipático e anti-social. E se fosse o contrário, ou seja se o espanhol começasse a contar pormenores de sua viagem, o alemão poderia considerá-lo indiscreto e exibicionista. Como se percebe, algumas diferenças culturais podem levar a mal entendidos, inclusive quando os interlocutores são competentes lingüisticamente. Por esse motivo, consideramos que os aspectos culturais de uma LE devem estar presentes nas aulas como elementos orientadores das mensagens que se expressam oralmente.

Mas como o professor de LE pode ensinar ao aprendiz não nativo a interpretação de significados não codificados lingüisticamente de modo explícito, significados esses que se expressam através de vivências cotidianas? Esta é uma pergunta controvertida que nos leva a tecer algumas considerações.

O desenvolvimento da competência comunicativa em uma LE exige uma reorientação na forma de pensar e de sentir do aprendiz e do professor que a ensina³; por isso, em primeiro lugar, é indispensável que ambos assumam uma atitude participativa (a de 1.^a pessoa)⁴ e não a atitude de uma 3.^a pessoa (que caracteriza o observador neutro e parcial)⁵. Quando se assume uma atitude de 1.^a pessoa, gradativamente⁶ se adquire a capacidade de reinterpretação desse “novo mundo”⁷. Quando um falante atua apenas como observador, não consegue obter a motivação adequada para identificar-se com a cultura dessa língua, por isso acaba experimentando uma motivação apenas superficial, muitas vezes com o propósito puro e simples de satisfazer às exigências do professor durante o período que dura uma atividade didática. Essa atitude é aceitável nos estágios iniciais de aprendizagem, porque essa limitação tem relação direta com a escassez de recursos lingüísticos e comunicativos. Não obstante, nos

³ Kramsch determina que para compreender uma cultura estrangeira é necessário estabelecer um relacionamento dessa cultura com a própria. (1993, p. 205-32).

⁴ Fischer (1996, p. 73-81) argumenta que para compreender outras culturas deve-se participar delas, observando-as e compreendendo-as em toda a sua amplitude.

⁵ Barbieri Durão, A. (1995, p. 15-6) *“Cuando un hablante (...) adopta la actitud objetivante de tercera persona actúa como si no estuviera exactamente envuelto en el proceso de habla, como si fuera alguien que presencia el habla de otros, de la misma manera que un científico observa el comportamiento de los actantes sociales y trata de describirlo sin inmiscuirse en el proceso. Su actitud es neutra respecto a la acción de los que participan en el proceso. Esta actitud, obviamente, sólo es aceptable en los estadios iniciales de aprendizaje, puesto que la pertenencia a la situación-de-habla, entonces, es claramente difícil por la escasez de recursos gramaticales e incluso por las intuiciones de habla. La actitud característica de quienes disponen de una competencia lingüística y comunicativa es completamente distinta: hay una integración con los hablantes. En lugar de mirar desde afuera a un habla ajena y lejana, se consideran a sí mismos integrantes del proceso. En lugar de una actitud neutra, asumen el papel de participantes.”*

⁶ Omaggio (1973) explicita que o conhecimento da cultura não acontece de uma hora para outra, ao contrário, demanda um grande investimento de tempo.

⁷ Galloway (1992) determina que para conhecer outra cultura é preciso adquirir mecanismos adequados para deparar-se com ela.

estágios mais adiantados de estudo da LE, o sentir dos falantes nativos deve ser mais amplamente compreendido e compartilhado pelo aprendiz. Ao assumir uma atitude participativa, o estudante ampliará sua capacidade de uso da língua, mas esse estágio só será alcançado se realmente se libertar dos jogos de linguagem da sua língua materna (Wittgenstein, 1979).

Para estimular a atitude participativa no aluno, entre outras coisas, deve-se mostrar como se realizam as rotinas conversacionais, chamando a atenção para a forma como os turnos se organizam nas situações reais de fala. É preciso, também, introduzir elementos que configurem estratégias de compensação, para que, ao defrontar-se com problemas ocasionais durante o processo comunicativo, o aluno saiba como reestruturar a mensagem. E, ainda, fornecer-lhe *inputs* variados para que desenvolva a habilidade de lidar com os registros adequados a cada situação comunicativa (Iglesias, 1998).

Outro elemento indispensável é o gesto. Os professores de LE, de modo consciente ou não, utilizam gestos desde as primeiras aulas. As primeiras unidades gestuais, como é óbvio, são basicamente universais, ou seja, aquelas que possuem um significado comum às culturas. São gestos deícticos utilizados para indicar objetos, lugares ou pessoas, os que reproduzem tamanhos ou formas das coisas e os que tentam imitar as manifestações das pessoas, e que obviamente podem ser facilmente decodificados (Forment, 1997). Mas, além desses, é preciso introduzir gestos de significação simbólica, isto é, os que expressam sentidos específicos da cultura da LE. Há dois tipos de expressões gestuais: as **inatas**, que são herdadas geneticamente (como rir quando algo nos alegra) e as **adquiridas** (como cruzar as pernas quando nos sentamos). Tanto os gestos inatos como os adquiridos se modificam de acordo com a cultura, a idade, a classe social, o ambiente, etc. Por exemplo, quando sentimos muito calor, abrimos as

pernas ao nos sentar, mas no modelo cultural brasileiro, as mulheres aprendem a sentar-se com as pernas unidas, porque sentar-se de pernas abertas é considerado “falta de modos”; por outro lado, cruzar as pernas quando nos sentamos é um gesto adquirido, mas esse gesto muda de acordo com a intenção, a maneira como estamos vestidos, o contexto social, o lugar, etc. (Soler-Espiauba, 1987).

A importância do conhecimento dos gestos próprios da cultura da LE pode ser mais bem entendida se citarmos alguns casos. Primeiramente vamos utilizar, como exemplo, um estudo de Amaral Freire (1986) sobre as línguas indígenas da Bolívia, no qual diz que quando um aymara usa o advérbio de tempo “amanhã”, gesticula para trás porque, para essa cultura, o que está à frente é o passado, que representa o conhecido, enquanto que o futuro é uma incógnita, por isso está atrás.

Outro exemplo é a forma como se nega ou se afirma com a cabeça. Tanto em Portugal, Espanha, França, Itália, Áustria, Alemanha, Suíça, Bélgica, Holanda, Luxemburgo, Inglaterra, Irlanda, Gales, Suécia, Noruega, Dinamarca, Finlândia, Andorra, San Marino, Mônaco e Liechtenstein, como na América, Austrália, Japão, parte da África e Ásia, se afirma com movimentos verticais da cabeça e se nega com movimentos horizontais. Não obstante, na Grécia, Bulgária, Yugoslavia, Turquia, Bengala, Chipre, Malta, Sicília e Índia, se faz exatamente o contrário, ou seja se afirma com movimentos horizontais e se nega com movimentos verticais.

Mais um exemplo: no Brasil procuramos evitar demonstrar que estamos observando as pessoas e só as “espionamos” quando não percebem que as estamos olhando e se chegarem a notar, desviamos rapidamente o olhar, pois esta atitude é considerada socialmente como falta de cortesia. Entretanto, em quase todos os países mediterrâneos, na rua, as pessoas costumam manter o olhar fixo umas nas outras, de

forma insistente, com a maior naturalidade. Esse olhar indica apenas interesse, curiosidade. Outro tipo de olhar é o que se pode observar na Bélgica, por exemplo, onde é normal cumprimentar as pessoas não muito conhecidas com uma piscadela acompanhada de um sorriso discreto. Isso tanto pode acontecer na rua como em lojas, bancos, supermercados, festas, etc. e, obviamente, pode ser motivo de confusão se não houver um entendimento de que essa piscadela é um gesto inocente e sem segundas intenções.

Em resumo, quando se ensina uma LE, as diferentes concepções de mundo têm que ser levadas em conta para conduzir a aprendizagem a bom termo, porque, quando não se sabe realizar ou decodificar um gesto, quando não se sabe tocar no ouvinte no momento certo durante o processo comunicativo ou quando não se sabe manter uma distância adequada em relação ao interlocutor, pode-se gerar interferências ou até uma ruptura no processo comunicativo. Como qualquer estudante de LE já absorveu os comportamentos corporais próprios da sua cultura, é provável que tente “exportá-los” para essa língua ou “traduzi-los” literalmente deste para sua língua materna, tal como costuma ocorrer com relação às dúvidas de caráter lingüístico e isso pode ocasionar erros de interpretação ou de codificação.

O ensino da gestualidade, compreendida nas situações de fala de uma LE em países onde não se fala essa língua rotineiramente, oferece certa limitação ao ser ministrado por professores não nativos, mas essa dificuldade pode ser suprida, de certa maneira, por meio de consultas a dicionários ou manuais que agrupem os comportamentos corporais mais característicos dessa língua, da leitura de obras literárias nas quais apareçam informações relativas à conduta não verbal dos personagens, de filmes de corte mais ou menos realista, de obras artísticas descritivas que retratem costumes precisos e contextualizados, histórias em quadrinhos, anúncios

publicitários nos quais apareçam, além da gestualidade própria dos falantes nativos de espanhol, uma abundante tipologia de expressões fraseológicas⁸ (refrãos, provérbios, aforismos, locuções, etc.)⁹, e já que a utilização dessas unidades confere à mensagem uma grande expressividade por causa das implicações de tipo cultural implícitas, deve-se desvendá-las e referendar o seu uso através da prática na sala de aula. É importante chamar a atenção para o fato de que algumas expressões idiomáticas podem ajudar a entender certas atitudes que respondem a uma cultura propriamente dita, como por exemplo, no caso da língua espanhola, as expressões idiomáticas ligadas à religião católica, “*a la buena de Dios*”, “*hacerlo como Dios manda*”, “*hablar en cristiano*”, etc. ou as relacionadas ao mundo das touradas, como “*entrar a matar*”, “*dar la puntilla*”, etc. (Higueras, 1998). Portanto, facilitar o acesso a esses elementos significa fornecer uma contribuição importante para ampliar os horizontes culturais dos alunos (Benítez Pérez & Lavin, 1992). O conhecimento de implícitos culturais como os citados, somado ao desempenho lingüístico, determinará se um aprendiz de LE está realmente “falando” essa língua ou se está apenas “fazendo uma tradução literal” da sua.

Outro aspecto cultural a ser ensinado refere-se à noção de distância; segundo o antropólogo Edward T. Hall, na interação social pode-se dividir o território em quatro zonas

⁸ Soler-Espiauba, D. “Lo no verbal como un componente más de la lengua”. *II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Ávila, Ministerio de Cultura, 1987, p. 169-94; Martinell, E. “La voz, la expresión, el gesto: su importancia en el uso de la lengua”. *Actas de la III Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Ávila, Ministerio de Cultura, 1991, p. 99-108; Poyatos, F. *La comunicación no verbal*. Madrid, Istmo, 1994, 3 vols.

⁹ Zuluaga, A. *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt. Peter D. Lang, Col. Studia Romanica et Linguistica, 1980; Carneado, Z. & Tristán, A. M. *Estudios de fraseología*. La Habana, Academia de Ciencias de Cuba, 1986.

de distância: 1) **distância íntima** – a que se mantém em relações amorosas ou familiares; 2) **distância pessoal** – a que se estabelece em relações sociais ou na rua; 3) **distância social** – característica em escritórios, lojas, hotéis, etc.; 4) **distância pública** – característica em conferências, salas de aula, comícios políticos, etc. Mas a noção de território não é a mesma em todas as culturas. Estudos revelam que os povos árabes, mediterrâneos, latino-americanos e africanos pertencem à **cultura de contato**, enquanto que norte-americanos, escandinavos e anglo-saxônicos, à **cultura de não-contato** (Soler-Espialba, 1987).

Mas será que a explicitação de matizes culturais particulares, assim como a adoção de certos recursos pragmáticos característicos da LE, não poderiam levar os aprendizes a problemas de identidade? Esse é um risco que se corre, não obstante os conflitos criados pelo desconhecimento de elementos culturais da LE são muito mais freqüentes que problemas de identidade, por isso consideramos que os estudantes devem ser levados a aprender a decodificar/empregar os elementos culturais como instrumento de acesso às intenções comunicativas. Usando as palavras de Miquel e Sans (1992, p. 19):

“não estamos dizendo que o aprendiz de uma língua estrangeira deva ‘camaleonizar-se’, pretender comportar-se o tempo todo como membro da comunidade que fala essa língua, e sim que tem direito de ter o máximo de informações possíveis, de uma forma consciente, para poder escolher em cada momento, se deve transgredir ou respeitar as pautas culturais esperadas. Isso exige do professor de língua uma tarefa permanente (...) de ‘tornar visíveis’ os implícitos culturais, ou seja, tudo aquilo que para um cidadão é tão cotidiano, tão óbvio, tão natural, que parece invisível.”

Muitas vezes, o desconhecimento de implícitos culturais da LE ajuda a fixar estereótipos do senso comum, tais como os “espanhóis são comilões e preguiçosos”, “os ingleses são pedantes” ou “os alemães passam a vida bebendo cerveja” e, por outro lado, que a cultura materna é superior, que os compatriotas são mais amigáveis ou que a comida nacional é farta e saborosa. Para superar esse tipo de preconceito, deve-se levar os alunos a observar os membros das comunidades que falam a LE, “estudá-los”, realizando uma análise contrastiva de ambas as culturas, observando as semelhanças e as diferenças entre aquele cotidiano e o próprio, e relativizando as diferenças para que se veja na cultura da LE exclusivamente esse modelo cultural e não a imagem pré-concebida e idealizada da sua. Ou seja, dotá-los de competência cultural significa sensibilizá-los para que compreendam melhor o comportamento dos falantes da língua objeto, o que permitirá que entendam suas atitudes e crenças a nível intelectual (Byran, 1989).

A necessidade de apresentar os implícitos culturais nos coloca, como professores de LE, em uma situação relativamente complexa na qual temos que ajudar os aprendizes a construir uma base adequada para seu desenvolvimento lingüístico-cultural. Mas como se faz isso? A resposta a essa pergunta jamais poderá ser única. Muitos estudiosos vêm tentando contribuir para a sua elucidação. Fernández, por exemplo, afirma que *“as necessidades sócio-culturais primárias são as relacionadas com os gestos, as realidades do cotidiano e do contexto (...), que progressivamente vão sendo ampliadas, e acabam por abranger também o (...) campo do saber e de criação que cada povo vai acumulando”* (Fernández, 1992). Miquel e Sans detalham ainda mais a questão ao propor que a maior parte dos esforços didáticos seja dirigida a formar um núcleo central de conhecimentos que corresponde a tudo o que os cidadãos

de uma sociedade consideram óbvio para que, quando os aprendizes realizem incursões culturais mais aprofundadas, possam captar ao menos os principais matizes que os membros da comunidade cultural da L2 meta decodificariam pelo simples fato de pertencer a essa sociedade. Por exemplo, para um estrangeiro seria necessário conhecer de antemão o tipo de comportamento que se deve ter ou o significado das manifestações populares que ocorrem no *Dia dos Mortos*, no México, ou na *Tomatina*, na Espanha. Só a partir de informações prévias, os membros de uma cultura alheia à mexicana ou à espanhola poderiam entender o significado desses atos ao ler referências sobre eles num texto literário ou jornalístico, ou até mesmo ao presenciá-los ¹⁰.

No que se refere à importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de línguas estrangeiras, duas observações gerais que consideramos que poderiam indicar um caminho possível para ajudar a iluminar esse diálogo entre a cultura materna e a da LE, seriam os seguintes: 1 – qualquer aprendiz de LE terá uma competência cultural parcial que abrangerá apenas alguns aspectos que dominam os falantes nativos, porque as pautas de cada modelo cultural não são totalmente universais, só parcialmente, e sua concepção depende muito do contexto vivencial. 2 – os aspectos culturais registrados nos livros de texto devem ser integrados no conjunto das tarefas didáticas e reorganizados como um universo coerente, para que o aprendiz possa dispor de uma base pré-estabelecida, e não de um acúmulo de dados desconexos.

¹⁰ O *Dia dos Mortos* é uma festividade originalmente católica, mas que se aproxima do ritual tradicional pré-hispânico. No dia 2 de novembro, as famílias montam altares nas suas casas, com flores, "*cempasuchitl*", que na cultura asteca eram usadas para que os mortos reconhecessem o caminho até o altar, enfeites de papel recortado em várias formas, inclusive na de animais, o que para os astecas era a representação de cada defunto, bebidas e alimentos destinados

Bibliografia

- ABASTADO, C. "Culture et médios". *Le Français dans le monde*, 173 (1982):6.
- BARBIERI DURÃO, A. La competencia lingüística frente a la comunicativa. *Revista de la APEERJ*, 2:12-8.
- _____. Puede la enseñanza de la lengua española através de la literatura contribuir para el desarrollo de la interlengua e los aprendices? In: *Actas del VI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. São Paulo : Embajada de España en Brasil. p. 228-238.
- BENÍTEZ PÉREZ, P.; LAVIN, A. A. O. "La comunicación no verbal y la enseñanza del español para estarejeros". *Cable*, 9 (1992):9-14.
- BYRAN, M. *Cultural studies in foreign language education*. (?) Multilingual Matters, 1989.

aos queridos que se foram, incensos, velas e imagens de santos. Cultiva-se, igualmente, o hábito de ir a cemitérios para velar os mortos, onde também se montam altares sobre as lápides. O *Dia dos Mortos* é um dia de festa e alegria. As ruas dos México ficam repletas de pessoas vestidas de esqueletos ou caveiras sorridentes, brincando e dançando. A naturalidade com que os mexicanos encaram a morte é reflexo do sincretismo da concepção de morte do indígena com a do espanhol, desenvolvida a partir da idéia de que o homem não termina com a morte. Sua alma vai para o "inframundo" e vaga entre os vivos. Hoje em dia, quando uma pessoa católica morre no México, a família manda rezar uma missa, realizada nos moldes dessa religião; entretanto, também convida a todos os amigos para compartilhar comida e bebida durante os dias de luto, que terminam nove dias depois do falecimento, com o levantamento de uma cruz de cal desenhada no chão, que é depositada no cemitério junto à comida preferida do morto. Além disso, como parte do ritual, é habitual presentear caveiras ou esqueletos aos amigos, com seu próprios nomes, além de poemas satíricos, o que contribui ainda mais para festejar a inevitável morte com bom humor. Já na festa espanhola conhecida como *Tomatina*, os participantes vestem as suas piores roupas e saem às ruas do povoado de Buñol (Valência) para atirar tomates maduros uns nos outros, na última 4.^a feira de agosto. A origem da tradição é um pouco obscura, entretanto parece ter ocorrido por primeira vez em 1944, quando alguns moradores irreverentes da localidade lançaram tomates em autoridades durante uma procissão e, a partir daí, todos passaram a repetir o ato atirando tomates uns nos outros.

- CABALLERO, J. "La adquisición de conceptos culturales y el aprendizaje de la cultura". *Frecuencia L*, 7 (1998):3-11.
- CARNEADO, Z & TRISTÁ, A. M. *Estudios de fraseología*. La Habana : Academia de Ciencias de Cuba, 1986.
- FERNÁNDEZ, S. "Muchos lugares para la cultura". *Cable*, 9 (1992):36-9.
- FISCHER, G. "¿Tourist or Explorer? Reflection in the foreign language classroom". *Foreign Language Annals*, 29 (1996):73-81.
- FORMENT, M. M. "La verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de ELE". *Frecuencia L*, 4 (1997):27-31.
- GORDEN, A. *How to cope with culture shock*. New Jersey : Frindship Ambassadors Upper Montclair, s. d.
- HARRIS, M. *Antropología cultural*. Madrid : Alianza, 1990.
- HIGUERAS, M. "La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros". *Frecuencia L*, 6 (1997):15-19.
- HYMES, D. "On communicative competence". In: PRIDE, J. B. y HOLMES, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, 1992.
- KRAMSCH, C. "Teaching language along the cultural faultline". In: *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 1993. p. 205-32.
- MARTINELL, E. "La voz, la expresión, el gesto: su importancia en el uso de la lengua". *Actas de la III Jornadas Internacionales del Español como Lengua Extranjera*. Ávila : Ministerio de Cultura, 1991. p. 99-108.
- MATTE BON, F. *Gramática comunicativa del español*. Madrid : Edelsa, 1992.
- MCKIERNAN, D. J. y HAMAYAN, E. V. "Language norms and perceptions of ethnolinguistic group diversity". In: GILES, H., Smith, P. M. y ROBINSON, W. P. *Language*. Pergamon Press, 1980.
- MIQUEL, L. "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática". *Frecuencia L*, 7 (1998):3-13.

- MIQUEL y SANS. "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua". *Cable*, 9 (1992):15-20.
- OMMAGIO, A. "Toward a cultural reading of authentic texts". In: BYRNES, H. (ed). *Language form a multicultural world in transitior. Reports of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*. Lincolnwood, IL :National Textbook Company, 1973.
- PETER NAUTA, J. ¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural. *Cable*, 10 (1992):10-14.
- POYATOS, F. *La comunicación no verbal*. Madrid : Istmo, 1994. 3 v.
- SCHEU, D. "Hacia un modelo de integración psíquico-cultural en la adquisición de una lengua extranjera". *Anais del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valladolid : Universidad de Valladolid, 1995. p. 781-9.
- SEELYE, H. N. *Teaching culture*. Illinois : National Textbook Company, 1984.
- SOLER-ESPIAUBA, D. "Lo no verbal como un componente más de la lengua". *II Jornadas Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Ávila : Ministerio de Cultura, 1987. p. 169-94.
- STEERS, R. M. y PARKER, C. *Motivation and work behavior*. McGRAW-Hill Book Company, 1975.
- VILAR SÁNCHEZ, K. "Hombre-cosa VS. Hombre-lengua: ¿Cuándo llegaremos a entendernos?" *Anais del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valladolid : Universidad de Valladolid, 1995. p. 913-7.
- WITTGENSTEIN, L. "Investigações Filosóficas". In: *Os Pensadores*. São Paulo : Abril Cultural, 1979.
- YOUNG, M. Y y GARDNER, R. C. "Modes of acculturation and second language proficiency". *Canadian Journal of Behavioral Science*, XXII (1990):1.
- ZULUAGA, A. *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfort : Peter D. Lang, Col. Studia Romanica et Linguistica, 1980.