

Cultura y competencia sociocultural en la enseñanza de español LE

Acción Educativa Exterior
MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES

Una breve introducción para
profesores y profesores en formación

Enrique Huelva Unternbäumen



*lengua
cultura
contextos
personas
comprensión*

Cultura y competencia sociocultural en la enseñanza del español como lengua extranjera

Una breve introducción para profesores y
profesores en formación

Edición bilingüe

Enrique Huelva Unternbäumen

2026



Catálogo de publicaciones del Ministerio

Catálogo general de publicaciones oficiales

Cultura y competencia sociocultural en la enseñanza del español como lengua extranjera

Una breve introducción para profesores y profesores en formación

Edición bilingüe español/portugués

Dirección:

Yolanda Rodríguez García

Consejera de Educación en Brasil

Coordinación editorial:

Pablo Tenés Brenot

Asesor técnico de la Consejería de Educación en Brasil

Consejería de Educación en Brasilia (Brasil)

educacionfpydeportes.gob.es/Brasil



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES
Subsecretaría de Educación, Formación Profesional y Deportes
Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: junio 2026

NIPO: 164-26-081-0

ISBN: 978-65-989416-1-1

Maquetación: Bruno de Souza Nelson

Cultura y competencia sociocultural en la enseñanza del español como lengua extranjera

Una breve introducción para profesores y
profesores en formación

Autor

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen
Universidade de Brasília (UnB)

Coordinación

Pablo Tenés Brenot
Consejería de Educación. Embajada de España en Brasil

Traducción

Luis Carlos Nogueira

Comité Editorial

Prof. Dr. Francisco José Cantero Serena
Universitat de Barcelona (UB)

Profa. Dra. María Luisa Ortiz Álvarez
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Rosemeire Monteiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

ÍNDICE

Prólogo a la segunda edición ampliada	6
Introducción	7
PRIMERA PARTE	12
Lengua, cultura y competencia sociocultural	12
¿Qué es cultura?.....	12
Excurso: Relativismo Lingüístico y Relativismo Cultural.....	17
La noción de cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	22
SEGUNDA PARTE	30
Cultura y competencia sociocultural en la enseñanza del español como lengua extranjera	30
Introducción.....	30
Competencia comunicativa y (sub)competencia sociocultural.....	32
El relativismo de la acción comunicativa: hacia una concretización de la (Sub)Competencia Sociocultural.....	37
Introducción: la dimensión cultural de los actos de habla.....	37
Parámetros de variación intercultural en la realización de actos de habla.....	41
Interculturalidad e interacción comunicativa Intercultural.....	54
Consideraciones finales	65
Anexo	67
Estructura básica de un proyecto cultural para la enseñanza de ELE	68
Bibliografía general	69

Prólogo a la segunda edición ampliada

Han transcurrido ya diez años desde la publicación de la primera edición de *Cultura y competencia sociocultural en la enseñanza de español como lengua extranjera*. A lo largo de este tiempo, el libro ha acompañado a numerosos docentes, investigadores y estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE), convirtiéndose en material de referencia en cursos de formación de profesores y en la práctica profesional de distintos contextos educativos, tanto en Brasil como en otros países latinoamericanos y en España. La positiva acogida que ha recibido en estos ámbitos confirma la relevancia de una reflexión constante sobre el papel de la cultura en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

La presente segunda edición no es una simple reimpresión, sino una versión ampliada que incorpora nuevos aportes y responde a transformaciones pedagógicas y sociales que marcaron la última década. En particular, se ha añadido un capítulo dedicado al concepto de interculturalidad y a la competencia intercultural, nociones que hoy ocupan un lugar central en la didáctica de lenguas y que resultan imprescindibles para comprender los desafíos y las posibilidades de la comunicación en sociedades cada vez más plurales. Este nuevo capítulo busca no solo actualizar el marco teórico, sino también ofrecer herramientas críticas para que profesores y aprendientes se sitúen de manera más consciente en el encuentro con la alteridad.

Además, se incluye un anexo en el que se presenta de manera práctica la estructura básica de un proyecto cultural para la enseñanza de ELE, concebido como un recurso pedagógico que articula teoría y práctica y que facilita la integración de contenidos culturales en propuestas concretas de aula. Con ello, el libro refuerza su vocación inicial de servir como puente entre la reflexión académica y la acción docente.

El hecho de poder ofrecer esta segunda edición ampliada es, al mismo tiempo, una invitación y un agradecimiento. Una invitación a seguir repensando, en clave intercultural, la enseñanza del español como lengua extranjera; y un agradecimiento a todos los colegas, estudiantes e instituciones que, con su

interés y sus lecturas, han mantenido viva la discusión y han hecho posible la continuidad de este proyecto.

Con la convicción de que las lenguas no son solo instrumentos de comunicación, sino también espacios de encuentro, identidad y transformación, pongo en manos del lector esta nueva edición, confiando en que pueda contribuir a abrir más caminos de diálogo y comprensión en el ámbito del ELE.

Introducción

Estimado lector, esta breve introducción pretende ser, ante todo, una invitación: te invitamos a reflexionar sobre contenidos específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. Con ello, proponemos un ligero cambio de foco en las reflexiones que en los últimos tiempos han predominado en la teoría y práctica de la enseñanza de lenguas, preocupadas, principalmente, en encontrar respuestas a la pregunta “¿cómo se aprenden y se enseñan (o se deben de enseñar) lenguas extranjeras en general y ELE en particular?”. Como sabemos, para aproximarnos a la formulación de respuestas a esta pregunta, la literatura especializada ha propuesto que nos ocupemos, entre otras cosas, de elaborar enfoques, métodos y estrategias de aprendizaje y recomienda que observemos cómo se planifican cursos, cómo se enseñan las diferentes habilidades, cómo se elaboran y se seleccionan materiales para la enseñanza, cómo se preparan procesos evaluativos, etc., etc.

El cambio de foco que te proponemos en esta obra supone sustituir la pregunta “¿cómo?” por la pregunta “¿qué?”. Es decir, lo que nos interesa en primera línea es encontrar respuestas a la pregunta “¿qué aprendemos cuando aprendemos una lengua extranjera en general y ELE en particular?” O dicho de otra forma: “¿de qué contenidos se apropian (o se deben de apropiarse) aprendices de ELE?” En especial, te invitamos a ocuparnos de un tipo de contenido que nos parece de una gran importancia en el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera para brasileños: los llamados contenidos socioculturales.

De un modo preliminar, podemos definir los contenidos socioculturales como aquellos conocimientos que nos permiten usar la lengua de un modo adecuado a nuestras intenciones comunicativas y al contexto comunicativo específico en el que nos encontramos. Del mismo modo, podemos decir que el dominio de estos conocimientos nos ayudará a comprender adecuadamente las intenciones comunicativas de nuestros interlocutores en un contexto determinado. Como ves, en nuestra definición preliminar hablamos de conocimientos relativos al uso de la lengua y no únicamente de conocimientos relativos a la propia lengua (o sea, a su estructura). Esto es un aspecto de gran importancia. La competencia sociocultural (que puede ser definida como el dominio del conjunto de contenidos socioculturales propios de una determinada comunidad de habla) trasciende la pura competencia lingüística. De cierta forma podríamos incluso afirmar que se trata de una competencia que opera sobre la competencia lingüística (o sea, de una especie de meta-competencia). Pues es la competencia que le permite al hablante utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan, de un modo general, tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales. Es, para decirlo de una forma más simple, la competencia que usamos para relacionar nuestra lengua con los otros componentes que integran la realidad cultural y social de la comunidad de habla a la que pertenecemos. Ilustremos brevemente cada uno de estos tres grandes campos con algunos ejemplos.

El uso de expresiones idiomáticas es un ejemplo paradigmático de cómo hacemos referencia a aspectos culturales de una determinada comunidad de habla en nuestras prácticas comunicativas. Cuando un español, por ejemplo, utiliza expresiones idiomáticas como “echar un capote a alguien”, “dar la puntilla a alguien o a algo”, “estar para el arrastre”, etc. o cuando un venezolano hace lo propio con expresiones como “ser un cuatro bate” o “dar base por bola”

hacen referencia a través del uso de la lengua (¡de la misma lengua!) a elementos culturales fuertemente arraigados, respectivamente, en la comunidad de habla española y en la comunidad de habla venezolana. En el caso de las expresiones españolas, se hace referencias al mundo de la tauromaquia, de las corridas de toros, mientras que en el de las expresiones venezolanas al mundo del béisbol. Cuando un hablante español o venezolano utiliza una de estas expresiones para expresar una determinada intención comunicativa introduce en el discurso aspectos del conocimiento cultural compartido por los miembros de su respectiva comunidad de habla. Lengua y cultura convergen en las actividades comunicativas.

Como veremos con atención a lo largo de los próximos capítulos, la mayoría de las actividades comunicativas son realizadas obedeciendo rutinas, es decir, usos convencionalizados que pueden manifestar, en muchos casos, una gran variación intercultural. Especificidades culturales de este tipo son observables ya incluso en la realización de actividades comunicativas tan frecuentes y aparentemente simples como por ejemplo despedirse. En español (por lo menos en el español de la Península Ibérica), al contrario de en otras muchas lenguas, la actividad comunicativa de despedirse presenta en muchos casos el siguiente formato:

(1)

A: Adiós. Hasta mañana. ¡Que te sea leve!

B: Adiós. Hasta luego. Divertiros mucho y cuidaros. ¡Y no corráis!

Como se puede observar en (1), la rutina de despedirse se caracteriza por presentar una estructura relativamente compleja que incluye no tan sólo el acto de la despedida en sí, sino también otros actos de habla que se realizan consecutivamente. En general, observamos con gran frecuencia las estructuras complejas: [despedirse + aconsejar], [despedirse + expresar un deseo] o incluso [despedirse + expresar un deseo + aconsejar].

En otros casos, evidentemente, la actividad comunicativa de despedirse también es realizada por estructuras más simples, como la que presentamos en

(2)

A: Adiós.

B: Adiós.

Pertenece a la competencia sociocultural de la comunidad de habla española saber decidir bajo qué circunstancias (contextuales) se debe utilizar un formato de despedida como en (1) o, por el contrario, un formato más simple como en (2). Desde la perspectiva del aprendizaje y la enseñanza de ELE, la posibilidad de realizar la misma actividad comunicativa de formas diferentes, supone que el aprendiz, junto a los recursos lingüísticos relevantes, debe conocer también las condiciones contextuales que determinan qué forma es la más pertinente en cada caso. Como lo veremos más adelante, el tratamiento de este tipo de conocimientos establece uno de los mayores retos a los que se enfrenta la teoría y la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad.

Otro tanto podemos afirmar en relación a los aspectos no verbales de la comunicación: ¿Cuándo es adecuado saludarse dando besos en la mejilla? ¿Cuántos besos se dan en un país o una región determinados? ¿Existen diferencias interculturales en relación a la proxémica (espacio personal de individuos o entre individuos en la interacción comunicativa)? ¿Qué significan los diferentes gestos usados en nuestras prácticas comunicativas?

Estos pocos ejemplos nos son suficientes para corroborar nuestra afirmación de que la competencia sociocultural trasciende la competencia puramente lingüística. Como lo veremos con más detalle a lo largo de este texto, la constatación de este hecho así como de la importancia de dominar este tipo de competencia para poder desarrollar una competencia comunicativa general estableció un verdadero punto de inflexión en la teoría y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin lugar a dudas, podemos afirmar que esta observación fundamental es la responsable por dar el impulso inicial al planteamiento de lo que hoy conocemos como enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas. Si la competencia lingüística es determinante para la producción de enunciados gramaticales en una lengua (es decir, enunciados

que respeten la gramática de una lengua en todos sus niveles), depende en gran medida del dominio de la sociocultural que consigamos comportarnos de una forma comunicativamente adecuada en cada contexto de uso de la lengua.

¿Por qué posee la competencia sociocultural especial importancia para la enseñanza-aprendizaje de ELE? Junto a los motivos de carácter general que acabamos de mencionar, hay que tener también en cuenta la gran extensión geográfica y diversidad cultural del mundo hispánico. Así, aunque sin duda podemos afirmar que los países de habla española constituyen una única comunidad idiomática que como tal usa de una forma relativamente homogénea la misma lengua, también es cierto que en ella se encuentra una alta diversidad de comunidades de habla con valores, normas sociales y aspectos culturales específicos. Conocer esta complejidad y saber tratarla adecuadamente son retos importantes para la teoría y práctica de la enseñanza de ELE.

Finalmente, si pensamos en el contexto específico de la enseñanza de ELE en Brasil, es importante observar que, en gran medida, la semejanza o proximidad lingüística entre el portugués y el español a nivel estructural (sobre todo a nivel léxico) contrastan con las diferencias del uso que hacemos de ambas lenguas en muchos contextos comunicativos, así como con los diferentes marcos de referencia cultural utilizados por sus hablantes durante sus prácticas comunicativas.

PRIMERA PARTE

Lengua, cultura y competencia sociocultural

¿Qué es cultura?

En nuestras reflexiones preliminares hemos partido del presupuesto de que existe una relación intrínseca entre lengua y cultura y los ejemplos que hemos ido comentando parecen también confirmar esta intuición. Pero, ¿cómo se configura exactamente esta relación? ¿De qué tipo de relación se trata? ¿Qué constituyentes concretos del complejo fenómeno llamado “cultura” se relacionan con la lengua? Para responder a estas cuestiones es primeramente imprescindible observar de una forma un poco más pormenorizada lo que se entiende por “cultura”.

Una primera diferenciación importante, a la cual se ha venido haciendo referencia siempre que se habla de la relación entre lengua y cultura, es la que opone “Cultura” con mayúscula a “cultura” con minúscula. La primera designa la tradición cultural de una región (país, continente, etc.), su arte, su historia, su literatura, etc., mientras que la segunda tiene que ver con la actuación de los hablantes en sociedad, con el conjunto de conocimientos que permite que los miembros de una determinada comunidad se relacionen con el mundo que los rodea e interactúen comunicativamente con el mínimo de similitud necesario para que la comunicación sea posible.

Es importante observar que lo que entendemos por cultura no es algo estático, sino algo que ha sufrido alteraciones significativas a través del tiempo. Como muchos otros conceptos (como el de raza, religión, país, etc.), el concepto de cultura es un concepto socialmente construido y, en particular, construido en el seno de las Humanidades. Así las cosas, la diferenciación a la que hemos hecho referencia no es nada más que la consecuencia directa de la que quizás sea la (re-)definición más importante de este concepto en la historia de las Ciencias Humanas: la definición antropológica de cultura. Esta definición (o definiciones, como veremos) radica principalmente en el reconocimiento de que la cultura de una comunidad no está limitada a lo que se ha llamado de

“cultura culta” o “cultura legitimada” o “Cultura con mayúscula”, sino que abarca también y principalmente aquellos conocimientos que garantizan que una sociedad exista y se mantenga como tal. En definitiva, la definición antropológica del concepto de cultura extiende el significado de este concepto sobre lo que hemos denominado “cultura con minúscula”.

Vale la pena que nos detengamos por un momento para observar algunas de las propuestas de definición de cultura desde esta visión antropológica.

La primera definición de carácter antropológico es atribuida a Tylor (1871): “La cultura es ese conjunto complejo que incluye conocimientos, creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y todas las otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad”. Como vemos, Tylor incluye en el complejo fenómeno llamado cultura a entidades de naturaleza mental (conocimientos y creencias), pero al mismo tiempo también a componentes directamente vinculados a la actuación del hombre en sociedad (costumbres, hábitos).

Algunos años después Winston formula una definición que, aunque mantiene la tendencia antropológica central, introduce, no obstante, algunos aspectos nuevos remarcables:

“La cultura puede ser considerada como la totalidad de los rasgos materiales y no materiales, junto a las estructuras comportamentales que se le asocian y los *usos lingüísticos* que posee una sociedad.” (WINSTON 1933).

Winston diferencia un componente material de la cultura (objetos, en un sentido amplio, que forman parte del 'medio ambiente' de una comunidad, especialmente los que son creados por sus miembros) de un componente inmaterial (conocimientos, creencias, moral, etc.). Junto a ellos identifica una tercera entidad de naturaleza comportamental que subyace al ser y al estar en sociedad. Es decir, el conjunto de hábitos y costumbres que configuran las formas de comportamiento del individuo en sociedad. Lo interesante es que

Winston identifica una asociación entre estas estructuras comportamentales y el uso del lenguaje. O dicho de otro modo: esta definición ya vislumbra que la acción comunicativa debe de ser considerada como un importante espacio de encuentro entre lo cultural y lo lingüístico.

Otra definición que coloca la acción en sociedad en primer plano es la que nos ofrece Goodenough.

La cultura de una sociedad consiste en todo lo que hay que saber o creer para actuar de una forma aceptable entre los miembros de esa sociedad (GOODENOUGH 1957).

Sin decirnos exactamente de qué se trata, Goodenough ve en los conocimientos culturales la base que garantiza una actuación (comunicativa) coherente dentro de un grupo. Desconocerla significa, por lo tanto, no poder actuar o, en el mejor de los casos, no poder actuar de una forma comunicativamente adecuada con los miembros de una determinada comunidad.

Veamos, finalmente, la definición que fue elaborada por la Conferencia Internacional de Educación de Ginebra (1994) y en la que también encontramos algunos aspectos nuevos que complementan a las definiciones que acabamos de comentar:

Cultura engloba los modos de vida, las tradiciones, las creencias, las artes y las letras, integrando a su sistema de valores los derechos fundamentales del ser humano. La cultura de un país no se refiere a la *cultura culta*, comprende igualmente una *cultura popular*. No se resume a la herencia, sino que se enriquece y se desarrolla tanto por la creatividad como por la memoria. (CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, Ginebra 1994).

Junto a los aspectos ya comentados, encontramos en esta definición los elementos nuevos del dinamismo y de la creatividad. Al recoger estos elementos la definición subraya el hecho de que la cultura no es un fenómeno estático, sino que por el contrario está sujeto a procesos de cambio que,

partiendo de lo que ya existe, incorporan a través de actos creativos elementos nuevos que complementan, diversifican o incluso substituyen a los que ya formaban parte del substrato cultural de una determinada comunidad.

Si resumimos los aspectos que hemos ido destacando durante el comentario de estas definiciones podemos concluir que, desde una perspectiva antropológica, el complejo fenómeno que llamamos cultura puede ser descrito por el siguiente conjunto de características:

- La cultura está compuesta tanto por componentes materiales (objetos, artefactos) como por aspectos inmateriales (de naturaleza mental, simbólica, como por ejemplo creencias, normas, hábitos, etc.).
- La cultura abarca del mismo modo elementos de lo que se acostumbra a denominar “cultura culta” (o Cultura con mayúscula) como aspectos de la cultura popular (fiestas populares, costumbres, rituales, música, gastronomía, etc.) de una determinada comunidad.
- La cultura es inherentemente dinámica, mutable, creativa.
- La cultura de una comunidad puede mostrar un alto grado de complejidad y estratificación interna. Puede estar compuesta por diversas subculturas, puede presentar diferencias regionales, generacionales, diastráticas (relativas a los diversos estratos sociales), etc. En general, cuanto mayor sea la comunidad (en relación a su extensión geográfica y al número de sus miembros) mayor son las probabilidades de complejidad y diversidad. Este es, sin duda alguna, el caso de la comunidad (o comunidades) de habla española.
- La cultura determina la forma de interactuar comunicativamente: creencias, actitudes, tipos de comportamiento, hábitos, rituales, formas de interacción.
- La interacción comunicativa es un importante espacio de encuentro entre lengua y cultura (quizás se trate incluso del más importante).

Como veremos ampliamente en el capítulo 4 (1ª parte), la noción antropológica de cultura es la adoptada de una forma generalizada en las reflexiones actuales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Su importancia es también vital para el postulado del concepto de competencia comunicativa y, consecuentemente, para el desarrollo de lo que conocemos hoy como enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras. En el capítulo 2 (2ª parte) nos ocuparemos de describir estas relaciones de forma más pormenorizada. Antes de proceder a ello, quisiéramos, no obstante, invitaros a hacer un alto en el camino para observar brevemente el tipo de relación (o dependencia) que existe entre lengua y cultura desde la perspectiva de una hipótesis hasta cierto punto ineludible cuando se habla de lengua y cultura: la llamada Hipótesis Sapir-Whorf o Hipótesis del Relativismo Lingüístico.

Bibliografía recomendada

CUCHE, Denys, 2002, *A noção de cultura nas ciências sociais*, Bauru, EDUSC.

Excursus: Relativismo Lingüístico y Relativismo Cultural

Para encontrar el origen de las ideas que desembocaron en la formulación de la Hipótesis del Relativismo Lingüístico, nos hemos de remontar al siglo XVIII y especialmente al creciente interés por la reflexión sobre la diversidad lingüística y cultural del mundo que caracteriza la obra de pensadores como Johann Herder (1744-1803) y Wilhelm von Humboldt (1762-1835). Estos pensadores defendían la idea de que las personas hablan lenguas diferentes porque piensan de forma diferente y de que piensan de forma diferente porque sus respectivas lenguas les ofrecen instrumentos diferentes para conceptualizar el mundo que los rodea. Subyace a esta idea el presupuesto esencial de una inseparabilidad entre lengua y cultura. Esta noción fue acogida, entre otros, por los antropólogos y lingüistas Edward Sapir (1884-1939) y Benjamin Lee Whorf (1897-1944), que la aplicaron a sus estudios sobre las lenguas indígenas de Norteamérica. En estos estudios, Sapir y Whorf intentan demostrar que las estructuras de las lenguas analizadas influyen en las formas del pensamiento y del comportamiento de sus respectivos hablantes. Esta posición es conocida desde entonces como la Hipótesis Sapir-Whorf.

La Hipótesis Sapir-Whorf se sustenta especialmente en la observación de que las distinciones conceptuales que se codifican en las lenguas no son universales, es decir, son – en mayor o menor grado – variables de lengua a lengua. Un ejemplo paradigmático de esta diversidad lo encontramos en los términos que designan colores. Así, es constatable que, mientras algunas lenguas poseen numerosos términos para designar colores, en otras existen muy pocos. Juan de Dios Luque Durán (2004, p. 179-181) señala, por ejemplo, que en ruso existe un mayor número de denominaciones para designar el color rojo que las que encontramos en muchas otras lenguas: *krasnyĭ* (término más genérico de la serie 'rojo'); *alyĭ* ('escarlata'); *purpurnyĭ* ('purpúreo'); *krovavo-krasnyĭ* ('color sangre'); *iarko-krasnyĭ* ('rojo vivo'); *vishiovyĭ* ('color guinda'), etc., etc. Esta alta diversidad existe también en relación a los términos que designan azul, marrón y otros colores en el idioma ruso. En el otro extremo, según Luque Durán, se encuentran lenguas dotadas de un número muy escaso de denominaciones para designar colores. En la lengua *mbembe* de Nigeria, por

ejemplo, existen sólo dos términos para colores que abarcarían el mismo espectro referencial para el cual poseemos seis términos en español o portugués, como lo muestra el cuadro siguiente.

Español / Portugués	Mbembe
Rojo/vermelho	Okora
Naranja/laranja	
Amarillo/amarelo	
Verde/verde	Obina
Azul/azul	
Negro/preto	

Estos ejemplos sugieren que no existe ninguna constante universal que presida la división del espectro cromático. Al contrario, cada lengua parece 'trocear' el continuum del color de una manera particular, de tal modo que, como afirma Luque Durán, incluso en lenguas próximas, en muchos casos, no existe una correspondencia total. Es decir, si partimos del supuesto de que el espectro cromático es, a nivel perceptivo, el mismo para todo el mundo, los contrastes en la conceptualización de esta misma realidad son atribuibles a diferencias en relación a la estructura lingüística de las diferentes lenguas.

No es difícil aportar otros fenómenos que darían apoyo a la Hipótesis del Relativismo Lingüístico. Whorf, por ejemplo, respalda sus afirmaciones tomando ejemplos de diversas lenguas, en especial la lengua amerindia de los hopi, que cuenta con una sola palabra para denominar todo aquello que vuela, excepto pájaros, desde insectos hasta aviones; o la lengua hablada por los esquimales, que dispone de un término para designar 'foca', otro diferente para designar 'foca calentándose al sol', otro para denotar 'foca flotando en un témpano de hielo', etc., así como una gran variedad de palabras para denominar diversos tipos de nieve.

Si bien estos ejemplos parecen indicar que la lengua influencia el modo de pensar de sus hablantes, no existe un consenso en relación al grado de esta influencia y a sus posibles consecuencias. De forma general, existen dos

posibles interpretaciones de la Hipótesis, una más 'dura', que impone junto al relativismo también un determinismo lingüístico, y la otra más flexible, que admite una influencia pero no una determinación. Veamos brevemente lo que ambas respectivamente suponen.

En su versión dura, la Hipótesis de Sapir y Whorf supone que la lengua determina la forma del pensamiento. Esto significa que percibimos la realidad y la conceptuamos – es decir, la organizamos en conceptos y otorgamos a estos significados – según las convenciones que imperan en nuestra comunidad de lengua. Como hablantes de una determinada lengua, nacemos inmersos en el modo peculiar de organización y clasificación que nuestra propia lengua decreta. Nuestra experiencia y nuestro pensamiento están determinados por las categorías que nos proporciona la lengua que hablamos. Estas categorías establecen los moldes que utilizamos para la estructuración de la realidad. Si unimos esta idea del determinismo lingüístico a la del relativismo, debemos concluir que, por lo menos en principio, cada lengua entraña una determinada visión intraducible del mundo. Cada lengua dota a sus hablantes con categorías propias para organizar la realidad que los rodea.

Esta visión extrema hoy en día es rechazada por la mayoría de los investigadores del tema, pues de ella derivan consecuencias difícilmente sustentables a nivel empírico. El hecho, por ejemplo, de que una lengua carezca de un término para designar un determinado color no supone que sus hablantes no sean capaces de conceptualizarlo, o sea, de diferenciarlo de otros colores. Por otra parte, el determinismo lingüístico supondría que seríamos incapaces de remodelar nuestra cognición al aprender una nueva lengua como lengua extranjera o segunda lengua. Seríamos, por ejemplo, incapaces de extender nuestra estructura conceptual incorporando el concepto *vishiovyi* ('color guinda') al aprender ruso como lengua extranjera, por el simple hecho de que nuestra cognición estaría determinada por una lengua (nuestra lengua materna) que no nos habría dotado con este concepto. Desde esta visión, aprender lenguas extranjeras sería, sin lugar a dudas, un emprendimiento sin muchas perspectivas de éxito. Como sabemos, esto no corresponde con la realidad.

Hoy en día, no obstante, es ampliamente aceptada, por la comunidad científica, una versión menos dura de la Hipótesis. Se considera que la lengua, aunque no determina el pensamiento, sí que influye en el modo en que percibimos, procesamos y recordamos la realidad. También se da por supuesto que existen diferencias conceptuales entre las lenguas, aunque estas no sean tan extremas que bloqueen cualquier tipo de comprensión intercultural. Se da por sentado que una determinada lengua conceptualice, con mayor grado de complejidad que otras, un aspecto de la realidad que sea de especial importancia para los miembros de su comunidad de lengua. Esto explica, por ejemplo, el gran número de términos para designar diferentes tipos de nieve o de focas en la lengua de los esquimales.

Del mismo modo, se considera que existen también diferencias significativas en relación a las “redes conceptuales” que nuestra cognición forma para organizar el conjunto de concepto que ella alberga. La idea central es que nuestra cognición no alberga conceptos individualmente, sino que éstos forman redes: cada concepto está ligado a una serie de otros conceptos formando, en muchos casos, redes conceptuales de alta complejidad. La consecuencia de esta organización es que, al utilizar un concepto de una red, activamos automáticamente, en mayor o menor grado, los otros conceptos vinculados a ella. Las lenguas parecen divergir en relación a las redes conceptuales que forman. Esto significa que dos lenguas pueden tener los mismos conceptos, pero organizarlos en redes diferentes. La consecuencia más visible de este hecho es que hablantes de diferentes lenguas, al oír el mismo concepto, pueden asociarlo a redes parciales o totalmente distintas.

Finalmente, es importante observar que, aunque la mayoría de los estudios se haya ocupado de conceptos codificados a través de lexemas, las lenguas también se diferencian en relación a conceptos más abstractos, codificados en general por unidades o construcciones gramaticales. Así, por ejemplo, como sabemos, dos lenguas pueden disponer del mismo tiempo verbal pero codificar con él conceptos parciales o totalmente diferentes. Basta comparar brevemente el sistema verbal del español y del portugués para constatar este hecho.

Si esta versión más suave de la Hipótesis del Relativismo Lingüístico es correcta (y todo apunta a que lo sea), aprender una lengua extranjera supone, entre otras cosas (y quizás podríamos incluso decir: ante todo), conocer un modo alternativo de percibir, conceptuar y organizar la realidad. En ello radica, sin duda, el mayor reto, pero al mismo tiempo el mayor beneficio intelectual, que podemos obtener cuando emprendemos el camino del aprendizaje de una nueva lengua.

Bibliografía recomendada

GUMPERZ, J. J., 1981, *Lenguaje y cultura*, Barcelona, Anagrama.

KRAMSCH, C., 2001, *Language and Culture*, Oxford, OUP (especialmente as páginas 3-11).

LUQUE DURÁN, J. de D., 2004, “Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo” en *Estudios de Lingüística del Español*. Vol. 21, Accesible en: <http://elies.rediris.es/elies21>.

SAPIR, E. (1954), 1991, *El lenguaje: introducción al estudio del habla*, México, FCE.

La noción de cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras

Como dijimos en el capítulo 2, la noción antropológica de cultura es la adoptada de una forma más generalizada en las reflexiones actuales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Su importancia es también vital para el postulado del concepto de competencia comunicativa y, consecuentemente, para el desarrollo de lo que conocemos hoy como enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es importante, por lo tanto, que veamos cómo se recoge y especialmente cómo se intenta operacionalizar este concepto por los que se ocupan (o por los que nos ocupamos) de la enseñanza de lenguas extranjeras: de planificar políticas, de planear cursos, de elaborar métodos de enseñanza, de seleccionar y/o elaborar materiales, etc., etc. ¿Qué papel le reservamos a la cultura? ¿Qué noción/nociones de cultura subyacen a nuestras propuestas? ¿Cómo implementamos estas nociones? Y, especialmente, ¿qué falta todavía por hacer?

Para aproximarnos a estas cuestiones, proponemos el siguiente itinerario: en primer lugar, nos ocuparemos, a partir del análisis de algunas definiciones, de cómo se concretiza el concepto de cultura en la literatura sobre la enseñanza de español como lengua extranjera; en segundo lugar, nuestra atención se dirigirá hacia las formas de operacionalización o implementación de este concepto en la práctica de la enseñanza de ELE. Para ello, nos parece pertinente presentar y comentar brevemente algunos documentos oficiales que establecen los parámetros actuales para la enseñanza de lenguas extranjeras en general y de ELE en particular; finalmente, reflexionaremos sobre déficits y dificultades que, a nuestro ver, todavía existen y que limitan una implementación aceptable del concepto antropológico de cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras y sobre posibles caminos para superarlos.

Si revisamos las muchas definiciones de cultura que circulan actualmente en la literatura sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y, en especial, sobre la enseñanza de ELE, podemos constatar que coinciden en destacar aquellos aspectos que, como vimos en el capítulo 2, forman el cerne de la visión antropológica de cultura. Lourdes Miquel, por ejemplo, la define

como “el substrato que hace que los hablantes de una lengua entiendan el mundo, actúen sobre el mundo e interactúen comunicativamente de un modo 'culturalmente' similar” (MIQUEL LÓPEZ, 1997, p. 5). Vemos, pues, que esta definición incorpora la idea de cultura como un conjunto de mecanismos o instrumentos convencionalizados en una comunidad que se utilizan para que sus miembros puedan relacionarse entre sí y con el mundo que los rodea. Esta posición es, como comentamos en el capítulo 2, un elemento central de la visión antropológica de cultura. Junto a esta dimensión “accional”, las definiciones de cultura en la literatura sobre enseñanza de ELE subrayan también la idea de una relación esencial e indisoluble entre lo cultural y lo lingüístico. En estos términos, GUILLÉN DÍAZ (2005, p. 838) afirma que:

El término “lengua” no se va a referir sólo a los elementos de orden lingüístico, sino también a todo un sistema de acción social que conlleva significados culturales: un código cultural, un modo de interpretar la realidad, un nivel de cultura subyacente que, a modo de reglas de comportamiento y pensamiento, determinan la forma en que los individuos definen sus valores, establecen sus cadencias y ritmos de vida fundamentales; se trata de una 'gramática cultural' oculta que, si no se domina, da lugar en la comunicación a casos de incomprensión, conflicto, choques culturales y malentendidos. Se pone en evidencia que la simple adquisición del sistema lingüístico no asegura la comprensión, por lo que no es posible disociar en el plano de comunicación la lengua de la realidad que subyace, es decir, del bagaje cultural: la cultura. Lengua y cultura se nos presentan como un todo indisoluble, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural.

En esta definición sobresale, de forma clara, la idea de la acción social (o mejor incluso: de la acción comunicativa) como el lugar de encuentro primordial entre lo lingüístico y lo cultural, entre la lengua y la cultura de una comunidad. Además, pone de manifiesto, de forma inequívoca, las consecuencias que acarrea la enseñanza de una lengua extranjera descontextualizada de la realidad cultural de las comunidades que la utilizan

como instrumento de comunicación. O, dicho de una forma más consecuente: deja claro que intentar enseñar una lengua de un modo culturalmente descontextualizado es un emprendimiento que está, inevitablemente, condenado al fracaso.

Otro aspecto notable de la definición de Guillén Díaz se condensa en la expresión “oculto”. Este vocablo remite al hecho de que, en muchas ocasiones, lo cultural tiene su lugar de ser en niveles de conocimiento implícitos y, por esa razón, resulta tan difícilmente detectable en muchos casos. Paradójicamente esta afirmación adquiere más fuerza cuando se trata de nuestra propia cultura, de aquella en la que hemos nacido y nos envuelve de forma tan absoluta y nos acoge con tal atención que no nos da lugar a dudas sobre la normalidad y la absolutividad de su esencia. “¿Qué saben de Inglaterra los que sólo conocen Inglaterra?” Con esta pregunta, Lourdes Miquel (2005) nos llama la atención sobre el hecho de que los miembros de una cultura generalmente no son conscientes de su relatividad, y sin esta relatividad, sin la oportunidad de tener una perspectiva, un punto de comparación, no conocen realmente las especificidades de los componentes que integran su propia cultura. Este desconocimiento puede ocasionar que un individuo, por el hecho de estar inmerso en una única cultura, tienda a postular una universalidad y una normalidad incuestionables de sus comportamientos, valores, hábitos, formas de vida, y tienda a juzgar como anómalos aquellos que no le son propios o, en el peor de los casos, a rechazarlos o combatirlos. Es lo que, en la Antropología y en las ciencias sociales y humanas, en general, es conocido como etnocentrismo.

Como veremos con más detalle en el próximo capítulo, superar esta opacidad inherente a los elementos culturales – especialmente cuando se trata de los de nuestra propia cultura – requiere ante todo un ejercicio de distanciamiento. La llave maestra para la identificación y el análisis de los componentes culturales reside en el distanciamiento de los mismos. Para ello, es imprescindible adquirir un punto de comparación que nos sirva para relativizar unos componentes culturales – los de la propia cultura – al compararlos con otros posibles. Los nuevos actúan como un espejo en el que

se refleja la particularidad de nuestra identidad, ayudándonos, así, a conocerla como una posibilidad entre otras y a tomar, por lo tanto, conciencia de su relatividad. En este sentido, la clase de lengua extranjera constituye, por la propia naturaleza de su configuración, un espacio en el que ineludiblemente tiene lugar un momento de contacto y encuentro entre componentes culturales de orígenes diversos. Como profesionales de la enseñanza, tenemos la oportunidad singular (e incluso me atrevería a decir: el deber) de sacar provecho de esta situación, incentivando el desarrollo de un constante y fructífero proceso de descubrimiento y, con ello, también de autodescubrimiento. El éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje dependerá, en gran medida, de que lo logremos.

¿Pero, cómo lograrlo? ¿Cómo se coloca en práctica este desiderátum? La respuesta a esta pregunta está lejos de ser simple, puesto que, de un modo u otro, afecta a todos los componentes del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, un prerrequisito y un punto de referencia imprescindibles para que nuestra práctica docente pueda corresponder a este desiderátum reside en saber cuáles son los elementos constitutivos de lo que hemos llamado componente o competencia (socio)cultural. Para ello, nos parece pertinente presentar y comentar brevemente algunos documentos oficiales que establecen los parámetros actuales para la enseñanza de lenguas extranjeras en general y de ELE en particular, pues su función es, justamente, ofrecer un punto de orientación (entre otras cosas) en relación a los contenidos que forman parte (o deberían de formar parte) del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De un modo general, la documentación oficial actual relativa a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas reconoce que los aspectos culturales constituyen un conjunto de conocimientos y habilidades que se activan junto al conocimiento puramente lingüístico en procesos de uso y aprendizaje de la lengua. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, dichos conocimientos y habilidades abarcan:

1. Hechos, nociones, principios e informaciones que resultan en el alumno de la experiencia social y de un aprendizaje formal; se trata de un conjunto de saberes de cultura general, de un saber sociocultural y de una conciencia intercultural (conocimiento y comprensión de las relaciones, y diferencias existentes entre la sociedad y la cultura de origen y las de la lengua estudiada).
2. Capacidades, operaciones intelectuales, afectivas y motrices, como un saber hacer en los comportamientos prácticos y en las relaciones con los otros, es decir, con individuos de la otra lengua y cultura.
3. Disposiciones, actitudes, procedimientos, ideas, convicciones, etc., como factores de identidad personal, de un saber ser/estar con los otros en los intercambios comunicativos.

También el Plan Curricular General del Instituto Cervantes (IC) contempla el aprendizaje de la cultura como una de las finalidades principales de la enseñanza de ELE. Así, los fines generales del Instituto son, entre otros:

1. (...) promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquella y colaborar en la destrucción de tópicos y prejuicios;
2. colaborar en el desarrollo de actitudes y valores respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.

En el Plan Curricular del IC, los contenidos culturales configuran el bloque temático Lengua, cultura y sociedad, vertebrado en las secciones siguientes.

1. Vida Cotidiana: usos sociales (relaciones familiares, vecinales, profesionales, etc.); el hábitat (vivienda, barrio, etc.); servicios de transporte.

2. La España actual y el mundo hispánico: organización territorial, política, administrativa; partidos políticos, organizaciones sociales; servicios públicos.
3. Temas del mundo de hoy: cambio y evolución social; respeto al medio ambiente, etc.

En el Marco de Referencia Europeo, los contenidos culturales (=conocimiento sociocultural) están subdivididos de la manera siguiente.

1. La vida diaria: comida, bebidas, horas de comida, modales en la mesa; días festivos; horas y prácticas de trabajo; el ocio...
2. Las condiciones de vida: niveles de vida; condiciones de vivienda; formas de asistencia social...
3. Las relaciones personales: estructura social; formas de poder; relaciones entre sexos; estructuras y relaciones familiares; relaciones entre generaciones; relaciones de raza y comunidad; relaciones entre grupos políticos y religiosos.
4. Los valores, las creencias y las actitudes respecto a: clase social, grupos profesionales, riqueza, culturas, religiones, seguridad, instituciones, tradiciones y cambios, historia, identidad nacional, países, política, artes...
5. El lenguaje corporal: gestos y acciones que acompañan las actividades de la lengua; proxémica; contacto corporal; elementos para-lingüísticos (tono, volumen de la voz, etc.).
6. Las convenciones sociales: puntualidad; regalos; vestidos; comidas; bebidas; convenciones y tabúes relativos al comportamiento...
7. El comportamiento ritual en: ceremonias y prácticas religiosas; nacimiento; muerte; matrimonio; celebraciones; festividades; bailes...

Los repertorios descritos son presentados como un conjunto de contenidos declarativos (saber qué) y procedimentales (saber cómo) que, cuando son internalizados, habilitan (o deberían habilitar) al alumno a desenvolverse adecuadamente en interacciones comunicativas con miembros de la cultura o de las culturas cuya lengua está aprendiendo. Sin embargo, es importante que tengamos en cuenta que las listas contienen nociones poco operacionalizables en la práctica docente. En muchos casos, las nociones usadas no corresponden a conceptos empíricos aplicados en la ciencia para describir una cultura o para comparar culturas diferentes. Por otra parte, una simple lista de contenidos, por sí sola, no ayuda mucho al docente en sus prácticas de enseñanza. Como afirma Guillén Díaz (2005), el profesor siente, ante estos repertorios, “una gran incertidumbre”, resultante del sentimiento de una falta de operacionalidad, descrita por esta autora a través de preguntas como: “¿cuáles son, realmente, los rasgos distintivos de la realidad sociocultural del país de la lengua que se aprende? ¿Qué indicadores o informaciones realmente dan cuenta del saber sociocultural de la lengua que se aprende? ¿En qué lugares se puede recoger la información para ese saber sociocultural?”.

El problema de la ausencia de categorías realmente aplicables se le presenta al profesor de lenguas extranjeras en forma de incógnitas fundamentales que vertebran el día a día de su (nuestra) práctica docente. A las expuestas por Guillén Díaz podríamos añadir, a partir de un simple repaso de las metas propuestas por la documentación oficial, con facilidad, una serie de otras de no menos trascendencia: ¿qué tipo de contenidos culturales pueden ayudar al alumno a construir un saber hacer en los comportamientos prácticos y en las relaciones con los otros, es decir, con individuos de la otra lengua y cultura? ¿Dónde podemos encontrar estos contenidos? ¿Cómo pueden ser tratados adecuadamente en la clase de ELE (para brasileños)? ¿Mediante qué métodos o estrategias? ¿Qué tipo de contenidos culturales pueden ayudar al alumno (brasileño) a construir un saber ser / estar con los otros en los intercambios comunicativos? ¿Dónde podemos encontrar estos contenidos? ¿Cómo pueden ser tratados adecuadamente en la clase de ELE? ¿Mediante qué métodos o estrategias?

Como vemos, queda mucho por hacer. En el próximo capítulo, os invitaremos a dar inicio a este camino. Nuestra jornada partirá del concepto de subcompetencia sociocultural y del papel desempeñado por ella en la construcción de la competencia comunicativa. El objetivo central residirá en encontrar parámetros o categorías constitutivas de esta subcompetencia que cumplan dos condiciones básicas: (1) adecuación científica, es decir, que se trate de categorías descriptivas utilizadas en la literatura especializada para describir fenómenos específicos que puedan concretizar (dar substancia) a la definición de subcompetencia sociocultural; (2) que sean categorías aplicables (o por lo menos más aplicables) en nuestra práctica docente.

Bibliografía recomendada

GUILLÉN DÍAZ, C., 2005, “Los contenidos culturales”. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gallardo, I., (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, p. 835-851.

MIQUEL LÓPEZ, L., 2005, “La subcompetencia sociocultural”. En: Sánchez Lobato, J. e Santos Gallardo, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, p. 511-531.

SEGUNDA PARTE

Cultura y competencia sociocultural en la enseñanza del español como lengua extranjera

Introducción

Estimado lector: en la primera parte de nuestro texto intentamos demostrar que la acción comunicativa es un lugar privilegiado de encuentro entre la lengua y la cultura, entre nuestro conocimiento lingüístico y otros componentes que integran el complejo fenómeno que llamamos conocimiento cultural. El hecho de que en nuestras acciones comunicativas no se manifieste solamente la lengua, sino que estén también impregnadas de elementos propios de nuestra cultura, significa, nada más y nada menos, que puede ser postulado un relativismo cultural de la acción comunicativa. Dicho de una forma más clara: las acciones comunicativas no son universales, sino que pueden variar de cultura a cultura en relación a una serie de aspectos. Estas observaciones nos permiten ahora concretizar un poco más la definición de (sub)competencia sociocultural: la (sub)competencia sociocultural reside principalmente en el conocimiento de las formas particulares de realización de acciones comunicativas de una determinada comunidad de habla.

Dicho esto, podemos empezar a planear el itinerario del camino que nos queda por recorrer. En primer lugar, es importante que observemos que afirmar que la acción comunicativa es variable (o sea, culturalmente relativa) supone que existen parámetros en relación a los cuales se diferencia (o se asemeja) la misma acción comunicativa realizada en dos comunidades diferentes. Si no queremos que nuestra definición se quede estancada en un nivel abstracto (y en última instancia también inocuo), es imprescindible que seamos capaces de encontrar y describir estos parámetros. En segundo lugar, al describir estos parámetros debemos proceder de acuerdo con las exigencias que impusimos al final de la primera parte de nuestro texto y que repetimos a continuación. Se trata de encontrar parámetros que cumplan dos condiciones básicas:

(1) adecuación científica, es decir, que constituyan categorías descriptivas

utilizadas en la literatura especializada para describir fenómenos específicos que puedan concretizar (dar substancia a) la definición de subcompetencia sociocultural; (2) que sean categorías aplicables en nuestra práctica docente.

Para aproximarnos a este objetivo, proponemos proceder de un modo inductivo. Nuestro punto de partida será siempre el análisis y comentario de interacciones comunicativas. El análisis de estas interacciones tendrá un doble objetivo: (1) por una parte intentaremos identificar aspectos particulares de su realización; (2) por otra, a partir de estos aspectos identificados, intentaremos proponer parámetros generales de variación de la acción comunicativa.

Antes de emprender este análisis, quisiéramos, no obstante, en la próxima sección, ubicar la (sub)competencia sociocultural dentro del complejo fenómeno llamado competencia comunicativa, caracterizándola en contraste con las otras sub(competencias) que integran este fenómeno.

Competencia comunicativa y (sub)competencia sociocultural

En varios pasajes del presente texto, hemos destacado la importancia que tuvo el reconocimiento de la existencia de la (sub)competencia sociocultural en la elaboración del que hoy sin duda es uno de los conceptos más importantes de la Lingüística Aplicada: el concepto de competencia comunicativa. En efecto, basta observar brevemente las definiciones iniciales de este concepto para constatar el papel central que desempeñaron en su formulación los elementos que hemos ido identificando como constituyentes de la (sub)competencia sociocultural. Así, HYMES (1971, p. 278), a quien se debe la primera definición del concepto de competencia comunicativa, señala que

hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad.

Estas “reglas de los actos de habla” se relacionan, según Hymes, con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”. Es decir, nuestra competencia de comunicarnos con los otros mediante el uso del lenguaje reside en la capacidad de formar enunciados que no sólo sean gramaticalmente correctos, sino también – y ante todo – socioculturalmente adecuados y comunicativamente efectivos. De un modo análogo, LYONS (1970, p. 287) indica que “la habilidad de utilizar la lengua con corrección en una variedad de situaciones determinadas socialmente es una parte tan central de la competencia lingüística como la habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas”.

De hecho – y como se vislumbra ya en estas citas –, la aparición del concepto de competencia comunicativa en el horizonte de los estudios del lenguaje no puede ser interpretada como una mera complementación o extensión del concepto de competencia gramatical. Se trata, más bien, de un cambio de jerarquía en relación al conocimiento que se considera subyacente a nuestra capacidad de comunicarnos mediante el uso de una lengua natural: la

competencia gramatical, que había ostentado hasta entonces un lugar privilegiado o incluso exclusivo, pasa ahora a estar subordinada a un concepto mayor, el de competencia comunicativa, y a dividir este nuevo lugar en igualdad de condiciones con otros tipos de conocimiento.

Con ligeras diferencias, más terminológicas que conceptuales, la mayoría de los autores que abordan el tema de la competencia comunicativa coincide en que se trata de un fenómeno complejo compuesto por una serie de elementos o subcompetencias, como se presenta en el diagrama siguiente.

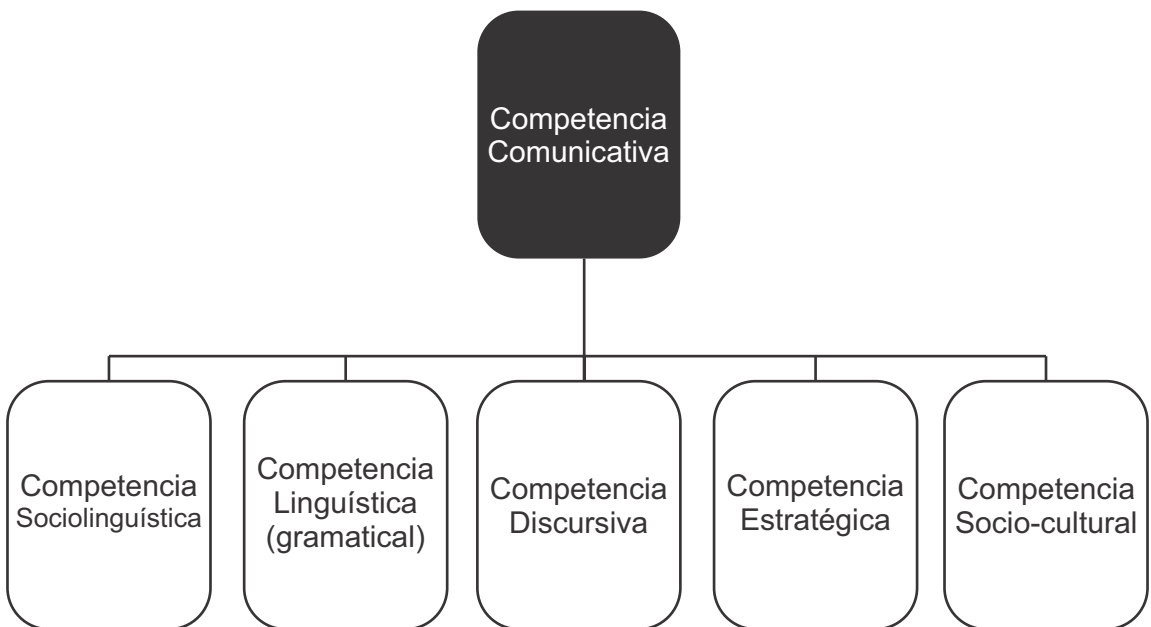


Figura 1: competencia comunicativa y subcompetencias

Como se muestra en la figura 1, la competencia comunicativa está compuesta, junto a la subcompetencia sociocultural, por:

1. La subcompetencia lingüística o gramatical, que se define como la capacidad de un hablante para producir enunciados gramaticalmente correctos en una lengua natural, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de la lengua en cuestión. Esta capacidad se fundamenta en el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de

fonología, morfología, sintaxis y semántica que forman la estructura de una lengua determinada y que son imprescindibles para comprender y expresar con adecuación el significado literal (o sea, la parte del significado que no depende de elementos pertenecientes a un contexto determinado) de los enunciados.

2. La subcompetencia discursiva, que se refiere a la capacidad de combinar enunciados individuales de tal forma que se consiga construir un texto hablado o escrito unificado, adecuado a diferentes situaciones de comunicación. Esta capacidad incluye el dominio de los elementos lingüísticos (llamados, de un modo general, marcadores del discurso) utilizados para crear una cohesión formal entre los diferentes enunciados que integran un texto y estrategias de comprensión que nos ayudan a identificar un texto como una unidad de sentido, o sea, como un conjunto de enunciados que muestran una coherencia semántica entre sí. Junto a estos elementos, la competencia discursiva abarca también el conocimiento de los diversos géneros textuales (tipos de textos) y sus realizaciones específicas en una cultura determinada.
3. La subcompetencia estratégica, que hace referencia a la capacidad del hablante de usar recursos verbales y no verbales con el objetivo tanto de garantizar un máximo posible de eficacia comunicativa como de compensar eventuales dificultades en la comunicación, resultantes de una competencia insuficiente (descripción de un objeto cuando se ignora su nombre, utilización de mímica y de gestos, uso de sobre generalizaciones, etc.).
4. La subcompetencia sociolingüística, que se define como la capacidad de aprehender e interpretar el contexto situacional de un evento comunicativo y de ajustar la producción de enunciados propios, así como la comprensión de los enunciados de los interlocutores, a las condiciones que caracterizan este contexto. Se trata, entre otras cosas, por ejemplo, de reconocer y utilizar el registro adecuado, de identificar variedades dialectales, etc.

Antes de concluir este breve apartado, es importante que hagamos una observación que nos ayudará a aproximarnos un poco más a la comprensión de la naturaleza de este fenómeno complejo que se denomina competencia comunicativa. Si analizamos con un poco más de detenimiento este modelo de subcompetencias, es fácil constatar que la división propuesta tiene un carácter más heurístico que real. Así, por ejemplo, el dominio de la gramática abarca también el conocimiento de los elementos usados en la lengua para construir textos coherentes. Lo mismo puede ser afirmado en relación a la competencia estratégica, puesto que los elementos lingüísticos que nos ayudan a superar dificultades que eventualmente surjan durante la comunicación no dejan de ser constituyentes de la gramática de la lengua en cuestión. En efecto, parece difícil encontrar un aspecto de la competencia comunicativa que pertenezca exclusivamente a una única de las subcompetencias señaladas. Por lo tanto, parece que, aunque por motivos de análisis y descripción se pueda optar – y de hecho se haya optado – por un modelo fraccionado de competencia comunicativa, cabe preguntarse si en realidad no sería más apropiado conceptualizarla de una manera más holística.

Esta dificultad de delimitación se manifiesta con una intensidad especial en el caso la subcompetencia sociocultural. Es difícil encontrar un elemento atribuido a las otras subcompetencias que no pueda (y deba) ser especificado también en relación a las particularidades culturales que determinan su uso en una comunidad de habla. Así, por ejemplo, tal y como lo demuestran trabajos recientes en el ámbito de la Lingüística Textual, los géneros textuales y los tipos de texto (tanto escritos como orales) manifiestan diferencias interculturales significativas relativas a su forma y a su uso. Lo mismo puede ser afirmado en relación a los constituyentes de la subcompetencia sociolingüística. En qué momento, en qué lugar, con quién, etc. podemos usar (o empezar a usar) el tuteo varía, como sabemos, altamente de cultura a cultura.

En definitiva, podemos decir que el concepto de competencia comunicativa ha contribuido decisivamente para esbozar un cuadro más completo del conjunto de conocimientos necesarios para actuar comunicativamente con adecuación y eficacia. Por otra parte, la forma e

fraccionada que generalmente se utiliza para presentar las diferentes dimensiones constitutivas de este concepto no nos debe confundir en relación al hecho de que la participación en eventos comunicativos exige el uso simultáneo e interrelacionado de aspectos que generalmente son atribuidos a subcompetencias diferentes.

Bibliografía recomendada

BACHMAN, L., 1995, “Habilidad lingüística comunicativa”, en: Llobera et al., Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa, p. 105-129.

CANALE, M., 1995, “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en: Llobera et al., Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa, p. 63-83.

CANTERO SERENA, J. F., 2008, “Complejidad y competencia comunicativa”, en: Horizontes de lingüística aplicada, v. 7, n. 1, p. 71-87.

CENOZ IRAGUI, J., 2005, “El concepto de competencia comunicativa”, en: Sánchez Lobato, J. y Santos Gallardo, I. (Eds.), Vademécum para la formación de profesores, Madrid, SGEL, p. 449-465.

HYMES, D. H., 1995, “Acerca de la competencia comunicativa”, en: Llobera et al., Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa, p. 27-47.

LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A., 1993, El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, Barcelona, Paidós.

El relativismo de la acción comunicativa: hacia una concretización de la (Sub)Competencia Sociocultural

Introducción: la dimensión cultural de los actos de habla

En la sección 2 concluimos que la (sub)competencia sociocultural reside principalmente en el conocimiento de las formas particulares de realización de acciones comunicativas de una determinada comunidad de habla y afirmamos que de esta definición se desprende que existen parámetros en relación a los cuales se diferencia (o se asemeja) la misma acción comunicativa realizada en dos comunidades distintas. El objetivo central de esta sección es elaborar una descripción de estos parámetros. Anticipamos ya que esta descripción tendrá ineludiblemente un carácter preliminar e incompleto, puesto que se trata de un objeto de investigación relativamente nuevo en el ámbito de las ciencias del lenguaje. Aun así, creemos que la descripción que ofreceremos nos ayudará a aproximarnos un poco más de nuestro objetivo global: concretizar el concepto de (sub)competencia sociocultural “rellenándolo” con sustancia más tangible.

Como dijimos, un prerrequisito para ello es partir de conceptos más fundamentados científicamente. Para empezar a corresponder a este prerrequisito proponemos substituir el término “acción comunicativa” por el de “acto de habla”, término este que goza ya de una fuerte consolidación dentro de la Lingüística en general y de la Pragmática en particular. Veamos, pues, qué se entiende por acto de habla.

Un hablante nativo del español (o un aprendiz ya con cierto dominio de la lengua) no tendrá dificultad en identificar el siguiente enunciado como un aviso o amenaza:

¡Cómo no vengas no hablaré más contigo!

Y el siguiente como un pedido de información:

¿Me podría decir la hora?

Y el próximo como un rechazo o negación de un pedido:

Mira, me gustaría mucho poderte ayudar pero es que ...

Amenazas, pedidos, rechazos, promesas, advertencias, etc. son acciones del cotidiano que realizamos mediante el uso del lenguaje. Este tipo de acciones realizadas por medio de la palabra son denominadas actos de habla. Para muchos lingüistas, especialmente los que trabajan en el ámbito de la Pragmática, podemos considerar que el acto de habla constituye la unidad básica de la comunicación lingüística. Es decir, comunicarnos significa realizar e intercambiar actos de habla.

Esta forma de concebir el lenguaje y la comunicación – especialmente la idea de que al usar la lengua realizamos ‘cosas’ (preguntamos, pedimos, rechazamos, amenazamos, nos disculpamos, etc., etc. – se la debemos inicialmente al filósofo británico John Austin, quien en la década de los 40 del siglo pasado expuso en sus clases sus investigaciones pragmáticas en torno a la lengua y la comunicación, recogidas posteriormente en su obra póstuma de 1962 *Cómo hacer cosas con palabras*. Estas ideas iniciales de Austin fueron profundizadas y ampliadas por un discípulo suyo, John Searle, a quien debemos la sistematización de la que es hoy sin duda una de las teorías más influyentes en el ámbito de la Lingüística y de la Filosofía del Lenguaje: la Teoría de los Actos de Habla.

Según esta teoría, cuando, durante la comunicación, realizamos un acto de habla se activan tres dimensiones:

1. Realizamos un acto locutivo, es decir, emitimos un enunciado determinado, dotado de una serie de características prosódicas, gramaticales y semánticas concretas.
2. Realizamos un acto ilocutivo o intencional, o sea, expresamos que con el enunciado proferido queremos ‘hacer algo’: invitar a alguien, proponer algo, rechazar una propuesta, preguntar algo, sugerir, mandar, etc., etc.
3. Intentamos realizar un acto perlocutivo o efecto, es decir, intentamos producir una determinada reacción en nuestro interlocutor: si preguntamos algo esperamos una respuesta, si invitamos a alguien esperamos que se acepte la invitación, etc.

Esto supone que cuando proferimos un enunciado como por ejemplo “Te prometo que te ayudaré”, estamos, al mismo tiempo, diciendo algo, prometiendo una acción y provocando un efecto en nuestro interlocutor (convencerlo de nuestra promesa).

Aunque la Teoría de los Actos de Habla se haya concebido, en principio, como una teoría general sobre el uso del lenguaje, es importante tomar en cuenta que estudios posteriores han demostrado que los actos de habla no poseen, en muchos casos, un carácter universal, sino que se diferencian de una cultura a otra en relación a una serie de aspectos. Así, por ejemplo, WOLFSON (1981: 119) llama la atención sobre el hecho de que “actos de habla se diferencian entre culturas no únicamente en relación a la manera en que son realizados, sino también en relación a su distribución, frecuencia y a las funciones para las que son usados”. En este sentido, cuando hablamos de actos de habla hablamos también de actos culturales.

Desde esta perspectiva, la interacción comunicativa no puede ser entendida como una simple sucesión libre de actos de habla. En muchos casos lo que en una determinada situación comunicativa puede ser dicho para realizar una función comunicativa y el orden en el que se pueden decir las cosas están altamente convencionalizados. Existen, para así decirlo, reglas para el habla o reglas para la realización de actos de habla que determinan cómo, cuando, quién, en qué orden, para quién, mediante qué elementos de la lengua, etc. se puede realizar un determinado acto de habla o una determinada secuencia de actos de habla.

Una observación adicional importante para nuestros objetivos es que estas reglas del habla varían entre las lenguas, entre comunidades culturales que usan la misma lengua e incluso en el seno de una misma comunidad lingüística y cultural (por ejemplo, en subculturas).

Tras esta concretización terminológica y conceptual estamos ahora en disposición de especificar un poco más nuestra tarea: nuestra meta es averiguar en relación a qué parámetros puede variar la realización de actos de habla entre culturas.

Bibliografía recomendada

AUSTIN, J. L., 1962, *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós.

ESCANDELL VIDAL, M.^a V., 1996, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística (Especialmente pp. 45-78).

REYES, Graciela, 1996, *El abecé de La pragmática*, Madrid, Arco Libros.

SEARLE, John, 1980, *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.

WIERZBICKA, Ana, 2003, *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*, Berlin, Mouton de Gruyter.

Parámetros de variación intercultural en la realización de actos de habla

Como señalamos anteriormente, nuestro procedimiento será de carácter inductivo. Nuestro punto de partida será siempre el comentario de pasajes de interacciones comunicativas, de los que intentaremos extraer parámetros de variación intercultural. El primer ejemplo, extraído de un trabajo del lingüista suizo Jacques Moeschler, está formado por un intercambio de mensajes electrónicos (e-mails), mantenido por este autor y un colega marroquí. A continuación reproducimos una parte de esta comunicación y añadimos su traducción al español:

(1)

A: Bonjour, ma réservation d'avion est faite. J'arrive à Casa-blanca le 10 avril à 20h40, et je repartirai de Casa le 14 à 14h. Pouvez-vous me dire comment aller de l'aéroport à Rabat? Je compte sur vous pour les réservations d'hôtel ou de logement à Rabat. . .

B: ...Pour ce qui est du transport de l'aéroport de Casa à Rabat, vous pourrez prendre un train à l'aéroport, avec un changement à la gare de Ain sbaâ et vous arriverez à la gare de Rabat-ville à 2 mn de l'Hôtel Terminus où une chambre vous est réservée.

(Ejemplo de Jacques MOESCHLER, 2004: Intercultural pragmatics: a cognitive approach)

[A: Buenos días, la reserva de mi vuelo ya está lista. Llego a Casa Blanca el día 10 de abril a las 20:40 y volveré de Casa Blanca el día 14 a las 14:00. ¿Me podría decir cómo se va del aeropuerto a Rabat? Cuento con Usted para la reserva del hotel o del alojamiento en Rabat...]

[B: En cuanto al transporte del aeropuerto de Casa Blanca a Rabat, puede coger el tren en el aeropuerto. Tendrá que hacer un cambio de

tren en la estación de Ain Sbaâ y llegará a la estación de Rabat-ville, que se encuentra a 2 minutos del Hotel Terminus, en el que ya tiene un cuarto reservado.]

En este intercambio de mensajes se manifiesta claramente un problema de comprensión, que no puede ser achacado a una eventual falta de conocimiento de la lengua por uno de los dos participantes puesto que ambos son francófonos y poseen un alto dominio de la lengua francesa. ¿En qué radica entonces el malentendido? Como el propio Moeschler señala, la intención comunicativa que él quiso transmitir mediante el enunciado marcado en negrito no corresponde con la intención comprendida por su interlocutor marroquí. O dicho de una forma más técnica: la ilocución transmitida por el emisor y la ilocución atribuida al mismo por el receptor no están en correspondencia. Con el enunciado “¿Me podría decir cómo se va del aeropuerto a Rabat?”, Moeschler tiene la intención de expresar un pedido de ayuda, es decir, quiere que su interlocutor lo vaya a buscar al aeropuerto y lo lleve de allí al hotel. Su interlocutor marroquí, por su parte, entiende el enunciado como una simple pregunta por información y no como un pedido de ayuda.

Ahora bien, ¿cómo se produce este malentendido si no hubo aparentemente ningún problema en el uso del lenguaje? Moeschler lo atribuye a diferencias culturales en relación al grado de explicitación con el que pueden ser realizados ciertos actos de habla en una cultura o en otra. Así, aunque los dos son francófonos y se comunican usando la misma lengua pertenecen a comunidades de habla diferentes (Suiza y Marruecos) que poseen, según este autor, expectativas diferentes en relación a la forma adecuada de realizar pedidos de ayuda: en Suiza es normal (y de buen tono) que pedidos de ayuda que se dirigen a personas poco conocidas se realicen de una forma muy indirecta, o sea, con un bajo grado de explicitación. En Marruecos, por el contrario, se espera que el pedido se realice de un modo más explícito (como por ejemplo: “Alguien me vendrá a buscar al aeropuerto?” o “¿Me podría venir a buscar al aeropuerto?”).

Diferencias interculturales en relación al grado de explicitación en la ejecución de actos de habla, o sea, en relación a la distancia que existe entre lo dicho y lo implicado o entre lo dicho y la real intención comunicativa del hablante se manifiestan especialmente en los llamados actos comisivos (pedir, ordenar, mandar, solicitar, invitar, etc.) o en algunos actos de habla expresivos (criticar, acusar, reprochar, etc.). Estos actos de habla pueden entrar en conflicto con la llamada cortesía conversacional (Cf. ESCANDELL 1996: 141-159) cuando la distancia entre lo dicho y la real intención comunicativa del hablante es menor de lo que es establecido culturalmente por la comunidad de habla en relación a una determinada situación comunicativa. Por otra parte, cuando la distancia es mayor de lo esperado pueden surgir problemas de comprensión, como los que se manifiestan en el ejemplo comentado.

A juzgar por lo dicho, tenemos un primer candidato de parámetro de variación intercultural: el grado de explicitación en la realización de actos de habla. Un mismo acto de habla puede ser realizado de una forma más o menos directa en culturas diferentes. Como lo demuestra el ejemplo comentado, no se trata de modo alguno de algo trivial o secundario, sino de un aspecto central del cual depende en muchos casos la eficacia y la adecuación de nuestra participación comunicativa.

No tengo conocimiento de estudios que hayan analizado este parámetro en el caso de la comparación entre el español y el portugués (o mejor dicho: entre la cultura brasileña y alguna de las culturas de habla española). Mi experiencia con ambas culturas me indica, no obstante, que posiblemente en muchos casos exista un mayor grado de explicitación en el caso del español (por lo menos en el caso de España, comunidad que conozco mejor) en la realización, por ejemplo, de críticas, reproches. Sería, de hecho, un tema muy interesante para estudios futuros.

Veamos otros ejemplos:

(2)

1. A: Adiós. Hasta mañana. ¡Que te sea leve!

1. B: Adiós. Hasta luego. Divertiros mucho y cuidaros. ¡Y no corráis!

(3)

1. A: Hola chica. ¡Qué maja estás!

2. B: Hola. ¿Qué tal?

En muchos casos, una determinada actividad comunicativa no se realiza mediante un único acto de habla, sino a través de la junción de dos o más. Así, por ejemplo, bajo determinadas condiciones situacionales, la actividad comunicativa de despedirse se realiza en español mediante la junción de dos [despedirse + aconsejar] o incluso tres actos de habla [despedirse + aconsejar + desear] realizados sucesivamente por el hablante (Cf. ejemplo 2). En la despedida entre personas que mantienen un fuerte vínculo afectivo (amigos, familiares, etc.) la ejecución de la actividad comunicativa de despedirse convierte en convencionalmente relevante la realización de este conjunto de actos de habla. Bajo estas condiciones, su no realización (es decir, por ejemplo, la despedida mediante un simple “Adiós”) causaría extrañeza o sería interpretada por el oyente como la expresión por parte del hablante de enfado o incluso, dependiendo de la situación, de un deseo de distanciamiento.

Bajo estas mismas condiciones (vínculo afectivo, amistad) la acción comunicativa del saludo también acostumbra a ser desarrollada mediante la junción de varios actos de habla, como lo demuestra el ejemplo (3). En general, en español tenemos las siguientes estructuras: [saludo + elogio o cumplido] y [saludo + preguntar por el estado de la persona]. La omisión de estas estructuras complejas tendría las mismas consecuencias apuntadas en relación a la despedida.

Estos simples ejemplos ilustran un hecho central al que ya nos habíamos referido anteriormente: la comunicación no puede ser entendida como una simple alternancia de actos de habla aislados. En la mayoría de los casos una actividad comunicativa se realiza mediante un conjunto de actos de habla interrelacionados. Y lo que es más importante para nosotros: las convenciones que imperan en una determinada cultura establecen qué actos de habla pueden

o deben ser realizados y en qué orden se deben de ejecutar.

Tenemos, por lo tanto, otro parámetro de variación importante: **estructuras de actos de habla convencionalizadas** en una determinada comunidad de habla.

Obsérvese que la posibilidad de escoger entre diferentes estructuras convencionalizadas para realizar la misma actividad comunicativa coloca al hablante en disposición de matizar el mensaje que quiere transmitir. Este hecho se manifiesta de forma clara en el caso de los distintos modos que existen en español para realizar y aceptar o rechazar cumplidos o elogios. Veámoslo a través de algunos ejemplos.

El cumplido: cuando aceptar significa rechazar y cuando rechazar significa aceptar

(4)

1. A: ¡Qué bien te sientan estos pantalones!

2. B: Gracias

(5)

1. A: ¡Qué bien te sientan estos pantalones!

2. B: ¿Sí? ¿Te gustan? Pues son baratísimos.

3. A: Pues me encantan. Te sientan de fábula. De verdad.

4. B: Ah, pues gracias. Ya sabes, cuando quieras...

(Ejemplos de MIQUEL, Lourdes, 2004)

Los ejemplos en (4) y (5) corresponden a las dos estructuras convencionales básicas que posee la lengua española (en su variante peninsular) para realizar y aceptar o rechazar cumplidos. Optar por la estructura ejemplificada en (4) significa, esencialmente, un rechazo del cumplido. Este rechazo da margen, en principio, a dos interpretaciones distintas. Por una parte, el interlocutor A (ejecutor del cumplido) puede entender que B comprendió

perfectamente que el enunciado fue ejecutado con la intención sincera de hacer un cumplido y no quiso aceptarlo. La segunda posibilidad parte del supuesto de que B no interpreta el enunciado de A como un intento sincero de transmitir un elogio o cumplido, sino más bien como un comentario de pasada, como un intento de expresar educación, cortesía, etc. En ninguno de los casos – y esto es lo paradójico y al mismo tiempo lo verdaderamente interesante – el “Gracias” supone una aceptación del elogio.

Por el contrario, con la realización de una estructura como en (5) tanto hablante como oyente marcan claramente que se está realizando un elogio y que el mismo está siendo aceptado. Paradójicamente, la aceptación de un elogio o cumplido supone que éste, por lo menos en un primer momento, aparentemente se rechace o al menos se atenúe. En el caso de (5), se observa una atenuación del cumplido en el primer enunciado de B (Pues son baratísimos...). A su vez, B, al proferir esta atenuación espera que A insista en el cumplido y mediante el uso de alguna estrategia comunicativa refuerce la sinceridad o veracidad del mismo. Esto ocurre en el tercer enunciado del diálogo (Pues me encantan. Te sientan de fábula. De verdad). Después de esta insistencia en el cumplido y refuerzo de la sinceridad con la cual fue proferido, B está en condiciones de aceptarlo, como observamos en su último enunciado (Ah, pues gracias. Ya sabes, cuando quieras...).

Tenemos, por lo tanto, dos estructuras convencionalizadas diferentes para realizar la actividad comunicativa del cumplido, cuyo análisis – si nos atenemos exclusivamente al nivel formal – puede ser condensado en la paradoja: “cuando aceptar significa rechazar y cuando rechazar significa aceptar”.

1. Rechazo del cumplido (o rechazo de la intención de hacer un cumplido)

A: cumplido

B: gracias

2. Aceptación del cumplido:

A: cumplido

B: rechazo o atenuación del cumplido

A: reafirmación del cumplido y de su sinceridad

B: aceptación

El próximo ejemplo, extraído de un corpus de habla coloquial, nos muestra que esta última estructura puede adquirir una complejidad considerable.

(6)

1. C: está muy bueno ¿eh? Virgi

2. A: mhm

3. B: ¿está bueno?

4. A: ¡bueno bueno!

5. B: no sé...

6. A: ¡sí que está bueno sí!

7. A: ¡está buenísimo!

8. C: está molt bo

9. A: sí está muy bueno

10. C: mira si está perfecto

11. B: ¿está bien de sal? Porque a veces lo noto un poco soso

12. A: pero si está perfecto

(...)

(Grupo GRIESBA: Corpus del español conversacional de Barcelona y su Área Metropolitana)

Como vemos, el interlocutor B, al cual se dirige el elogio (por una comida que él ha preparado), rechaza, atenúa o cuestiona el “derecho” de ser digno de recibir un elogio en todas sus intervenciones, en la línea 3 (¿está bueno?), en la 5 (no sé...) y en la 11 (¿está bien de sal? Porque a veces lo noto un poco soso). Por su parte, sus interlocutores reafirman el cumplido y lo refuerzan en su sinceridad y veracidad (¡bueno, bueno!; ¡sí que está bueno sí!; ¡está buenísimo!; sí está muy bueno, etc.).

De estas observaciones podemos derivar otro parámetro de variación intercultural: (conocimiento de) las opciones culturalmente convencionalizadas para realizar una misma actividad comunicativa y sus respectivos significados.

La insistencia, mediante repeticiones, expresiones de refuerzo de la veracidad, etc., no es una característica exclusiva del elogio o cumplido, sino que se observa en la realización de varias actividades comunicativas en español. La siguiente conversación ejemplifica esta característica en relación a las actividades “afirmación – confirmación”.

(7)

1. A: entonces debe de estar bien hecha
2. B: muy bien hecha
3. A: debe de estar bien hecha
4. B: muy bien
5. A: porque cuando penetras
6. B: sí
7. A: en el tema cuando te sientes dentro
8. B: sí sí está está bien hecha
9. A: es porque está bien hecha
10. B: un poco es lo que pasa con Woody Allen

11. A: ya

12. B: que a ver a mí no me gusta ¿no?

13. A: ya

14. B: pero está muy bien hecha

15. A: ya

(...)

(Grupo GRIESBA: Corpus del español conversacional de Barcelona y su Área Metropolitana)

En (7) tenemos dos actividades complejas de afirmación – confirmación. La primera se extiende hasta la línea 9 y la segunda comienza en la línea 10 y acaba en la 15. La primera de estas actividades se inicia en la línea 1 con la realización de un acto de habla de afirmación por parte de A (debe de estar bien hecha) y la confirmación de su contenido por B (muy bien hecha). Esta estructura de afirmación – confirmación se repite (casi literalmente) en los dos turnos siguientes (en las líneas 3 y 4). En la línea 5, A comienza una estructura (porque cuando penetras...) que tiene como objetivo reforzar la veracidad del contenido de su afirmación inicial. Esta estructura continúa en la línea 7 (en el tema cuando te sientes dentro) y finaliza en la 9 con una nueva repetición de la afirmación inicial (es porque está bien hecha). La realización de esta actividad de refuerzo de la afirmación va acompañada por la repetición del acto de confirmación por parte de B en la línea 6 (sí) y, de una forma más contundente, en la línea 8 (sí sí está está bien hecha). De forma semejante se desarrolla la estructura afirmación – confirmación entre la líneas 10 y 15. En este caso, es B el que da inicio a la estructura con la realización de la afirmación en 10 (un poco es lo que pasa con Woody Allen). Esta afirmación, que continúa en 12, va acompañada de varios actos de confirmación por parte de A en las líneas 11, 12 y 15 (ya, ya, ya).

La insistencia, en el sentido de la repetición del mismo acto de habla y, en algunos casos de su refuerzo, se observa también en la actividad

comunicativa de “ofrecer tomar algo” (o de un modo más general: de ofrecer algo a alguien). Lourdes Miquel (2004) destaca, por ejemplo, que en situaciones en las que se ofrece tomar algo a alguien sin que haya habido una invitación previa, la estructura conversacional típica es la siguiente:

(8)

1. A: ¿quiere tomar algo?
2. B: No, nada, muchas gracias
3. A: ¿Seguro que no quiere tomar nada: un café, un té...?
4. B: No, de verdad, muchísimas gracias. / Bueno, pues sí. Un cafecito, pero si lo tiene hecho, ¿eh?

Como se puede ver, el ofrecimiento inicial de A es rechazado automáticamente por su interlocutor B. De hecho, A al hacer su ofrecimiento presupone que su interlocutor lo va a rechazar. Del mismo modo, B espera que A insista y reformule el ofrecimiento subrayando la sinceridad y seriedad del mismo. Es lo que ocurre en el enunciado de la línea 3 (¿Seguro que no quiere tomar nada: un café, un té...?). Tras la reformulación, B tiene dos posibilidades. Por una parte, puede rechazarlo. En este caso es normal (y quizás podríamos decir que es incluso comunicativamente necesario) que ejecute tres actos de habla: (1) el rechazo del ofrecimiento (No); (2) el refuerzo de la sinceridad del mismo (de verdad) y (3) el agradecimiento del ofrecimiento (muchísimas gracias). Por otra parte, B puede, evidentemente, aceptar el ofrecimiento. Al igual que en el caso del rechazo, la aceptación exige también la realización de una actividad comunicativa compleja. B tiene que indicar que acepta el ofrecimiento (Bueno, pues sí), pero al mismo tiempo se espera que use una serie de recursos lingüísticos de atenuación para reducir la importancia de la petición (Un cafecito, pero si lo tiene hecho, ¿eh?). Para ello, se suele usar mucho el diminutivo o expresiones del tipo cualquier cosa, lo que vaya a tomar usted, etc.

Estos ejemplos nos revelan que las actividades comunicativas, además

de exigir la construcción de estructuras complejas de actos de habla, se desarrollan en muchos casos mediante el empleo de estrategias comunicativas específicas, como el refuerzo y la atenuación. Estas estrategias, lejos de ser meros elementos decorativos, constituyen verdaderas expectativas convencionalmente establecidas en la comunidad de habla. Su omisión en contextos en que se espera su empleo o su utilización en situaciones en las que se consideran innecesarios o inadecuados puede dar lugar a malentendidos o a afectar la eficacia de la actividad comunicativa. Los próximos ejemplos, extraídos de Reyes / Baena / Urios (2005), nos demuestran que el contexto crea la expectativa (y relevancia) de su utilización.

(9)

1. A: ¿otra copita de vino?
2. B: bueno...Ah, no, no abras una botella por mí.
3. A: pero sí, por favor...
4. B: ¿me vas a acompañar, no?
5. A: claro. Este es un Malbec de Mendoza. ¿Conoces esta cepa?

(Ejemplo de REYES, BAENA e URIOS, 2005)

(10)

1. A: ¿un poco más de vino?
2. B: no sé...
3. A: decídetete, porque si no lo vas a beber no abro otra botella.
4. B: ¿qué vino es?
5. A: un Malbec de Mendoza. No sé si conoces esta cepa...
6. B: ¿no tienes otro Cabernet como el que estábamos tomando?
7. A: no. Era la última botella.

8. B: entonces no quiero. No me gusta mucho el Malbec.

(Ejemplo de REYES, BAENA e URIOS, 2005)

El contexto de una invitación formal (entre personas con bajo grado de proximidad afectiva, amistad, etc.) hace con que sea relevante el uso de las estrategias comunicativas del refuerzo y la atenuación. Por el contrario, un contexto de invitación más informal convierte estas estrategias, en gran medida, en innecesarias. Obsérvese, por ejemplo, que en el ejemplo en (10) para el hablante A parece ser un peso tener que repetir su ofrecimiento de más vino (“decídete, porque si no lo vas a beber no abro otra botella”).

Podemos concluir que las convenciones culturales que determinan el uso adecuado de estrategias comunicativas como las que acabamos de comentar constituyen un parámetro más de variación intercultural en la realización de actividades comunicativas.

Para finalizar, analicemos brevemente un último ejemplo que muestra como en una única interacción comunicativa pueden intervenir varios de los parámetros que hemos ido comentando.

(11)

1. Peluquera: Señora Reyes, ¿me podrá esperar un poquito?
2. Cliente: ¿mucho?
3. Peluquera: tengo siete clientas antes que usted.
4. Cliente: Dios mío.
5. Peluquera: Es una pena que usted no pueda venir los lunes o martes...

(Ejemplo de REYES, BAENA e URIOS, 2005)

En el ejemplo son realizados dos actos de habla que presentan un bajo grado de explicitud, es decir, una distancia considerable entre lo dicho y lo implicado, entre lo explícito y la real intención comunicativa del hablante. En la línea 1, la peluquera comunica o, mejor dicho, advierte a su cliente que va a

tener que esperar bastante si quiere ser atendida. Este acto de comunicar o advertir se realiza de un modo indirecto mediante el enunciado de una pregunta (“Señora Reyes, ¿me podrá esperar un poquito?”). Nótese también el uso del elemento atenuante un poquito y del honorífico Señora que, además de atenuar el acto de habla, marcan claramente la situación institucional y los respectivos papeles que en ella desempeñan los interlocutores. En la línea 5, la peluquera recurre a la realización de un acto de afirmación para expresar una sugestión o incluso una crítica (“Es una pena que usted no pueda venir los lunes o martes...”). Obsérvese que la peluquera presupone un hecho que puede o no ser cierto, pero que ayuda a disimular el carácter directivo de la verdadera intención del enunciado, garantizando así que no se produzca una agresión de la imagen de su cliente.

Bibliografía recomendada

- ÁLVAREZ MURO, Alexandra, 2007, “Cortesía y descortesía: teoría y praxis de un sistema de significación”, en: Estudios de Lingüística del Español, Vol. 25. (Accesible en: <http://elies.rediris.es/elies25/index.htm>).
- BRAVO, D. y BRIZ, A. (eds), 2004, Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español, Barcelona, Ariel.
- BRIZ, A., 1998, El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática, Barcelona, Ariel.
- ESCANDELL, M. V., 1995, “Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas.”, en: Revista Española de Lingüística, 25: 31-66.
- MIQUEL, Lourdes, 2004, “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática”, en: redELE 2 (accesible en: www.mepsyd.es/redele/revista.shtml).
- REYES, Graciela, 1996, El abecé de la pragmática, Madrid, Arco Libros.
- SALO, Tiina-Leena, 1999, “Estrategias conversacionales en los manuales de ELE y su aplicación en la sala de aula”, en: ASELE actas del X congreso. (Accesible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0617.pdf).

Interculturalidad e interacción comunicativa intercultural¹

Reflexionamos en este capítulo sobre la naturaleza de la interacción comunicativa intercultural. Rechazamos la posibilidad de caracterizar el espacio creado en encuentros interculturales desde una óptica subjetivista, esto es, como la simple suma de las actividades subjetivas de los interactuantes involucrados. Al mismo tiempo, argüimos que ese espacio no está estructurado, de antemano, ni por elementos de una pragmática universal ni por tipicidades comunicativas de ninguna de las culturas que entran en contacto. Como alternativa, proponemos concebir la interacción comunicativa intercultural como una entidad *sui generis* que emerge autogenéticamente.

1.

Estamos en la era científica de los prefijos, por lo menos en las Humanidades. INTER, TRANS, MULTI, POS, HIPER, para nombrar tal vez los representantes más prominentes, han dejado hace tiempo de contentarse con el papel que la lengua normalmente les atribuía, a saber, el de expresar una cualidad secundaria del referente del sustantivo que prefijan. Su ambición es mayor y el papel pretendido diferente.

Lejos de denotar tan sólo un mero atributo del sujeto, del cuerpo, de la acción, del texto, de la cultura o de la modernidad, los prefijos sustraen y se apoderan de la capacidad referencial del sustantivo, se sustantivan, invitándonos o quizás mejor, desafiándonos a imaginar nuevos espacios epistemológicos y objetos con esencias propias, resultantes de diferencias, duplicaciones, pliegues, despliegues, repliegues..., complejidades, que, frecuentemente, reivindican una primacía y originalidad frente a los objetos designados por los sustantivos que los subsiguen.

El título de las reflexiones que les propongo recoge este desafío en el caso de INTER en la interacción comunicativa intercultural. Tomarse este desafío en serio significa, antes de todo y antes que nada, reconocer la existencia de un espacio *sui generis* entre las culturas, así como de un espacio

¹ Una versión inicial de este capítulo fue publicada en *Lingüística* Vol. 32-1 (2016): 95-101.

entre los individuos de diferentes culturas que interactúan comunicativamente.

2.

Empecemos reflexionando sobre la dimensión individual. Reivindicar la existencia de un espacio entre los interactuantes supone que lo que está y lo que sucede en este espacio no pertenece a ninguno de ellos y, ni siquiera, a todos ellos juntos. El espacio intermediario es, como apunta Waldendels (2006: 110), tierra de nadie (Niemandland). Lo que sucede en ella no es reducible ni a las acciones individuales de los interactuantes, ni a la suma de estas. Siempre es algo más y, sobre todo, algo distinto. El individuo es incapaz de prever o controlar totalmente a través de sus acciones intencionales qué dirección tomarán los acontecimientos. En el mejor de los casos – quizás incluso en el más normal de ellos – escogerá un enunciado que se ajuste a lo ocurrido en la comunicación hasta aquel momento, procurando combinarlo con el enunciado precedente de modo que juntos formen un texto coherente. Al mismo tiempo, sin embargo, nunca sabrá (y nunca sabremos) qué reacciones producirá su enunciado en el interlocutor: te pregunto la hora y me miras callada con ademán de desprecio o me dices que demasiado tarde o que me compre un reloj o que son las doce y cuarto o quizás otra cosa o a lo mejor nada. En la tierra de nadie hay actividad subjetiva, pero no pertenece ni su en totalidad ni en su esencia a ningún sujeto.

Una salida para determinar lo que ocurre en este 'espacio de nadie' podría ser imaginarnos que, de ante mano, ya nos pertenece a todos. En este caso, en vez de un espacio de nadie sería un espacio de nadie en particular, esto es, un espacio colectivo, un espacio de todos. Es lo que ocurre cuando postulamos que las actividades comunicativas individuales se realizan siguiendo pautas universales que se manifiestan, dependiendo del marco teórico, en la forma de principios y máximas conversacionales, de tipos y familias de actos de habla o de contextos pragmáticos típicos e idealizados. Estos elementos universalmente válidos existirían antes e independientemente de cualquier actividad comunicativa individual y servirían de guía general para la realización de las mismas. Serían, para continuar con la metáfora, como

caminos preexistentes que habría que tomar para adentrarnos en ese espacio ahora ya y desde siempre de todos y que garantizarían la realización exitosa de nuestros encuentros comunicativos en él.

Contra esta visión de una pragmática universal existen, sin embargo, objeciones importantes, tanto empíricas como teóricas. Respecto a las primeras, cabe destacar que los estudios en Pragmática Transcultural realizados en las últimas décadas demuestran, sin dejar ningún género de dudas, que existe un relativismo inter- e incluso intracultural significativo de las actividades comunicativas, incluso de las más simples y habituales de nuestro cotidiano (cf. Wierzbicka 2003). No todo el mundo realiza las mismas actividades comunicativas, y, si las realiza, no lo hace con la misma frecuencia ni de la misma manera. Yo no ordeno que se vayan los espíritus, como lo hacen los miembros de la cultura Kamaiurá durante la ceremonia del Kwaryp, del mismo modo que un musulmán creyente no brinda con una copa de vino a la salud de los otros.

Y cuando me veo en la situación de tener que comentar críticamente una tesis durante un tribunal de doctorado sé que en Brasil lo tengo que hacer suavemente y con preámbulos positivos, mientras que en Alemania de forma directa y sin rodeos, a no ser que quiera que en el primer caso me tachen de bruto y en el segundo de poco objetivo.

Si proseguimos esta discusión en un nivel más teórico nos toparemos fácilmente con más argumentos que refuerzan la noción de un relativismo cultural de la acción comunicativa. ¿Qué estatus teórico debemos atribuir, por ejemplo, a las funciones esenciales de la acción comunicativa propuestas por la Teoría de los Actos de Habla y que le sirven para concebir una clasificación universal de los mismos? Tenemos, básicamente, dos opciones. Podemos entenderlos como universales funcionales a priori. Si optamos por ello, nos veremos obligados a explicar cómo es posible que existan funciones básicas de la interacción social (como, por ejemplo, prometer, ordenar, declarar nuestro amor o expresar nuestro odio) sin que existiera antes ya la sociedad y las actividades comunicativas que la generan. Nos resta la alternativa de

concebir las como universales empíricos, esto es, como funciones comunicativas que, demostradamente, se encuentran en todas o en la mayoría de las culturas y lenguas del mundo. Pero esta opción nada más hace que reafirmar su origen comunicativo y, en consecuencia, su particularismo cultural. No sería difícil trazar una reflexión semejante sobre el estatus de máximas o principios para los que se reivindica una vigencia universal como reguladores de nuestro comportamiento comunicativo. ¿Cómo afirmar que existan antes de la comunicación? Y, al contrario: ¿Cómo es posible que exista comunicación sin la necesidad de que ésta esté regulada por los efectos de principios y máximas que aspiran a ser la condición de su posibilidad? Y ahora, ¿qué hacemos con esta paradoja? Valga de momento la afirmación de que las funciones comunicativas esenciales, las máximas y los principios no son caminos que determinan la dirección de nuestros pasos por el espacio de nadie, sino que, como dice el poeta, más bien lo que sucede es que se hace camino al andar.

3.

Dijimos al inicio de nuestras reflexiones que para caracterizar adecuadamente lo INTER deberíamos llevar en cuenta también la existencia de un espacio sui generis entre las culturas y no sólo entre los individuos. Vamos a intentarlo.

La Antropología, la Etnografía del Habla o de la Comunicación y, más recientemente, la Pragmática Transcultural dejan amplia constancia de que la interacción comunicativa no puede ser concebida como un intercambio de unidades comunicativas mínimas, independientes o aisladas las unas de las otras, entre el hablante y el oyente. Más bien, al comunicarnos, seguimos una cierta tipicidad que establece, convencionalmente, que para realizar una determinada actividad comunicativa hemos de producir una secuencia de actos de habla interrelacionados. Lo que en un determinado contexto pragmático puede ser dicho para realizar una función comunicativa y el orden en el que se pueden decir las cosas están altamente convencionalizados. Existen, para así decirlo, reglas para el habla o reglas para la realización de actos de habla que determinan cómo, cuándo, quién, en qué orden, para quién, mediante qué elementos de la lengua, etc. se puede realizar una determinada actividad comunicativa.

que usan la misma lengua e incluso en el seno de una misma comunidad lingüística y cultural (por ejemplo, en subculturas). No se pide un café en el Café das Letras de la Universidad de Brasilia de la misma forma que se pide en el Café de la Candelaria en Santiago de Chile o en el Café Gijón de Madrid.

Y créanme, queridos estudiantes de español, si lo intentan pedir como lo enseñan los manuales didácticos de ELE, no se lo van a servir nunca.

La Pragmática Transcultural se refiere al relativismo cultural de la tipicidad comunicativa o de las formas de interacción mediante el uso del término cultural scripts, guiones culturales (cf. Goddard 2006). Poseer competencia comunicativa significa, desde la perspectiva que establece este concepto, conocer y saber usar adecuadamente los guiones culturales propios de una determinada cultura.

La constatación de un relativismo cultural de la tipicidad comunicativa es, sin duda, una condición esencial para la posibilidad de caracterizar lo INTER de la interacción comunicativa intercultural, puesto que define el escenario inicial del encuentro intercultural. Es una condición para la posibilidad, un prerrequisito, un punto de partida, pero ciertamente no es todavía la caracterización en sí (cf. Spencer-Oatey&Kotthoff 2007: 1-2). Sabemos ahora que llegamos al encuentro intercultural pertrechados de nuestro respectivo instrumental de guiones culturales. Pero ¿qué sucede a partir de ahí? ¿Cómo se desarrolla el encuentro intercultural en sí? ¿Cómo entran en juego los respectivos guiones culturales?

Sin duda hemos de estimar que sus posibilidades de entrar en juego y su efectividad son mucho más limitadas que en los encuentros monoculturales. En estos, el guion es fácilmente identificado como conocimiento compartido, como trazado común que establece pautas de comportamiento y expectativas seguras para nuestros movimientos en el espacio interactivo. En los encuentros interculturales, por el contrario, la diversidad de los guiones – diversidad conocida, sospechada o insospechada pero que rápidamente se nos sobreviene y nos sorprende – produce incertezas, ambigüedades, trazados paralelos, múltiples, diáfanos, dudas para la proyección del próximo paso,

incertidumbre acerca de mi ubicación y la tuya. Ninguno de los scripts consigue imponer unívocamente una topografía única con trazados claros para nuestros movimientos. Los desenlaces son variados. Desde el boqueo mutuo producido por la falta de identificación del guion iniciado o por la proyección de guiones culturales contradictorios o contrapuestos, pasando por reconocimientos parciales o tentativos, hasta, en el mejor de los casos, pero quizás no en el más frecuente, la coincidencia o la negociación y el acuerdo de una hoja de ruta común.

En todo caso, tenemos siempre una supresión de la seguridad que emana del saberse partícipe de una misma tipicidad y de volver a pisar caminos ya transitados. Baja el nivel de una intersubjetividad tácita y apriorística (hursserliana, podríamos decir) y sube la necesidad de construirla, en la medida de lo posible, en el propio encuentro (tornándose una intersubjetividad más cercana a la propuesta por Alfred Schütz), a no ser que queramos correr el riesgo de que nos topemos sin encontrarnos o de que, sin darnos cuenta, creamos que nos hemos encontrado, pero, en realidad, hemos pasado de largo.²

La profesora brasileña regresa al Departamento después de comprar su merienda. En el pasillo, cerca de la entrada, encuentra a su colega suizo. Tras saludarse, se le sobrepone situacionalmente la necesidad de expresar cortesía mediante el guion cultural del ofrecimiento figurado de lo que se está comiendo o se va a comer: “aceita?, servido?” Para su sorpresa, el colega suizo coge la merienda, agradece con entusiasmo y se la come. Ella se queda sin merienda, con hambre y con la impresión de que el suizo es bastante maleducado o de que estaba talvez muy hambriento. En el pasillo del Departamento, el profesor suizo ve acercarse a su colega brasileña.

Tras saludarse, y para su sorpresa, ésta le ofrece amablemente algo para comer: “aceita, servido?”. Aunque en realidad no tenía hambre y ni siquiera le gustase lo que su colega brasileña le estaba ofreciendo, al profesor

² Sobre estas dos definiciones del concepto de la intersubjetividad, cf. Duranti (2010). Se recomienda también la lectura de Gallagher (2012: 182-204) para una presentación más detallada del concepto fenomenológico de la intersubjetividad.

suizo le sobrevino la obligación de aceptar la oferta, puesto que rechazarla supondría correr el riesgo de ser considerado descortés. Y así, sin hambre y sin apetito, pero con educación y gratitud, tuvo que comerse lo que no quería.

Volvemos a donde ya estábamos, aunque ahora con más equipaje: en la tierra de nadie hay actividad subjetiva, pero no pertenece ni su totalidad ni en su esencia a ningún sujeto. En la tierra de nadie hay tipicidades culturales, hay guiones culturales, formas culturalmente específicas de interactuar, pero ninguna de ellas es dueña ni de su totalidad ni de su esencia.

4.

Si ni el sujeto ni la cultura son capaces de garantizarnos a priori una unidad de lo INTER, ¿qué nos resta? Podríamos pensar en multiplicidades. El espacio de la interacción intercultural estaría formado, de acuerdo con esta alternativa, por varios sujetos y sus respectivas actividades individuales y por varias tipicidades culturales. Pero esta opción significaría, como es obvio, negar justamente lo INTER. En su lugar tendríamos, como bien apunta Waldenfels (2006: 117-118), un conjunto de nómadas, de eremitas que deambularían por el mismo espacio, pero por diferentes caminos sin encontrarse.

Si, por el contrario, continuamos apostando por la posibilidad del encuentro, lo que nos resta es concebir lo INTER como un proceso de autogénesis, de sociogénesis, como lo propone la Sociología Fenomenológica (Schütz 1993) o de autopoiesis, como lo postula la Teoría del Sistema de Luhmann (1997: 60-120), fundamentándose en los pensadores chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela.³

Como es bien sabido, la Sociología Fenomenológica de Alfred Schütz (1993), Peter Berger y Thomas Luckmann (1987) – para nombrar a sus representantes más destacados – sitúa el origen de la realidad social en la propia acción social, esto es, en la interacción. Nuestras acciones sociales no se orientan tan sólo a un sentido y a una realidad social preestablecidos, sino que en ellas y a través de ellas se crea ese sentido y esa realidad social.

³ Cf. Tophinke (2001: 42-48) sobre semejanzas y diferencias entre los dos conceptos.

Decimos que la interacción es el origen del sentido, pero, al mismo tiempo hemos de puntualizar que ella misma todavía no es dicho sentido. Éste se origina en el momento en que la interacción crea y pone a disposición de los actores sociales esquemas significativos (soziale Sinnschemata), que podemos entender como junciones estables entre funciones típicas y formas de interacción típicas para realizarlas en una determinada comunidad cultural (cf. Tophinke 2001: 52-53). Salvando las distancias teóricas, es perceptible la similitud entre el concepto sociofenomenológico de los esquemas significativos y el de los cultural scripts, propuesto por la Pragmática Transcultural.

La conceptualización de la interacción comunicativa como espacio autogenético es adoptada también mediante el término autopoiesis en la Teoría del Sistema de Luhmann. La sociedad en general y la interacción comunicativa cara a cara en particular, como su forma más simple, son consideradas como sistemas operativamente cerrados, autopoieticos, que se producen y reproducen a sí mismos por operaciones comunicativas. La participación de seres humanos (sistemas psíquicos, en la terminología de Luhmann) aparece como un prerequisite indispensable para que la interacción tenga lugar (Luhmann 1995: 37-54).

Ésta, sin embargo, así como las operaciones comunicativas típicas que la generan, se establecen como un nivel sui generis de la realidad, que no puede ser equiparado y mucho menos reducido a las acciones de los actores involucrados. Luhmann (1995: 113) enfatiza esta autonomía de la comunicación con su ya famoso lema “sólo la comunicación puede comunicar” (y no el ser humano, su psique o sus acciones).

Ahora bien, si consideramos la interacción comunicativa como un espacio autogenético, se nos plantea ineludiblemente la siguiente pregunta: ¿se manifiesta la autogénesis de forma diferente en la interacción comunicativa intercultural que en la monocultural? La respuesta que les propongo es que existe tanto una diferencia respecto a los elementos que son objeto de procesos autogenéticos y a los niveles estructurales en que se encuentran los mismos, como a la intensidad de la autogénesis. Vamos a lo primero.

La diversidad real o potencial, en el grado que sea, de la tipicidad interactiva en los encuentros interculturales, a diferencia de los monoculturales, hace con que no podamos respaldarnos a priori en una identificación rápida, automática, posiblemente incluso inconsciente, del esquema significativo iniciado, que nos permita su mera reproducción y confirmación, a medida que el proceso interactivo va avanzando. En lugar de eso tenemos, en el caso de los encuentros interculturales, la necesidad de un mayor estado de atención y un monitoramiento más consciente por parte de los interactantes del proceso autogenético que se inicia y se desarrolla. La expectativa de una mera reproducción, por su parte, deja lugar a un proceso de producción y de atención en la producción. El esquema significativo es siempre algo potencialmente nuevo, algo a ser creado. De ello resulta que los sujetos tengan que identificar lo que está sucediendo en la interacción y tengan que identificarse a sí mismos en el proceso autogenético. Ningún elemento del proceso puede ser dejado de lado: los enunciados, las palabras que los componen, los gestos que los acompañan, las rupturas, los cambios de esquemas significativos, etc.

La profesora chilena extiende su mano para saludar al embajador iraní. Éste no le retribuye el gesto y, en lugar de ello, junta la palma de sus manos a la altura del pecho, se inclina levemente hacia delante y profiere suave “sorry”. El esquema significativo de la disculpa comenta el del saludo, registrando que lo identifica como tal en su forma (extender la mano) y su función (saludar). Pero al mismo tiempo, lo rechaza como formalmente inadecuado, no aceptable. La autogénesis de la interacción intercultural nos niega el trazado, nos cambia la ruta, nos reposiciona. Nos vemos obligados a identificar el nuevo camino y a identificarnos en él.

Al mismo tiempo, con la ruptura de la expectativa de un orden conocido, en el cual el sujeto pudiera sentirse en casa, la interacción intercultural se constituye como un espacio de experiencia intensa y radical de la otredad. En cada enunciado, en cada gesto, en cada movimiento propio o del otro se manifiesta la ineludibilidad de la experiencia de la otredad. No nos podemos eximir de ella, a no ser que queramos interrumpir el proceso interactivo. Ni de la otredad del otro, ni de la otredad nuestra en nosotros y para el otro. La nuestra,

la propia tan sólo se manifiesta plenamente en la interacción intercultural, es decir, cuando se nos cuestiona y relativiza la normalidad y absolutidad de nuestro ser.

Probablemente debiéramos incluir en la autogénesis de la interacción comunicativa intercultural otros elementos que se encuentran a niveles más profundos. Pienso, por ejemplo, en lo que la Etnometodología y el Análisis Conversacional Etnometodológico denominan 'mecánica de la interacción', esto es, el conjunto de mecanismos que la interacción utiliza para autogenerarse (cf. Bergmann 1994). Mecanismos estos desprovistos en sí de sentido, pero sobre los se erguen todos los sentidos de la interacción: los mecanismos que regulan los cambios de turno en la conversación, los que nos ayudan a iniciar o a finalizar interacciones, a reparar malentendidos y muchos otros.

Deberíamos incluir también la propia creación de la intercorporeidad, como aquel espacio creado por el alineamiento de nuestros cuerpos y que nos sirve de contexto pragmático inmediato para la génesis de la interacción (Csordas 2008). Pero sugiero que lo dejemos para otro encuentro.

Bibliografía

Bergmann, Jörg R. 1994. Ethnomethodologische Konversationsanalyse, en G. Fritz y F. Hundsnurscher (eds.) Handbuch der Dialoganalyse, Tübingen, Niemeyer: 3-16.

Berger, Peter & Thomas Luckmann. 1987. Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit.

Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag.

Csordas, Thomas L. 2008. Intersubjectivity and Intercorporeality, Subjectivity, 22: 110-121.

Durante, Alessandro. 2011. Husserl, intersubjectivity and anthropology, Anthropological Theory, 10, 1: 1-20.

Gallagher, Shaun. 2012. *Phenomenology*, New York, Palgrave Macmillan.

Goddard, Cliff. 2006. *Ethnopragmatics - Understanding discourse in cultural context*, Berlin, Mouton de Gruyter.

Kotthof, Helga y Helen Spencer-Oatey. 2007. Introduction, en H. Kotthof & H. Spencer-Oatey (eds.) *Handbook of Intercultural Communication*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter: 1-6.

Luhmann, Niklas. 1995. *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*, Opladen, Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas. 1997. *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, vol. 1, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Schütz, Alfred. 1993. *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Topkinke, Doris. 2001. *Handlungstheorie, Kommunikationstheorie, Lebenswelt*, en M. Haspelmath et al. (eds.) *Language Typology and Language Universals*, vol. 1, Walter de Gruyter, Berlin/New York: 40-62.

Waldenfels, Bernhard. 2006. *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Wierzbicka, Anna. 2003. *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter.

Consideraciones finales

Poseer competencia sociocultural supone saber realizar acciones comunicativas de acuerdo con los valores particulares que adquieren los parámetros de variación intercultural en la cultura de la lengua que aprendemos. El siguiente cuadro resume los parámetros de variación intercultural comentados en la sección anterior.

Parámetro de variación intercultural	Descripción
(1) Grado de explicitad	Se refiere a las expectativas culturales en relación a la distancia que debe existir entre lo dicho y la real intención comunicativa del hablante.
(2) Estructuras de actos de habla convencionalizadas.	Se refiere al conjunto de actos de habla utilizado habitualmente en una comunidad de habla para realizar una determinada actividad comunicativa, así como al orden secuencial en que se espera que sean realizados.
(3) Opciones culturalmente convencionalizadas para realizar una misma actividad comunicativa.	Se trata del conocimiento de las diferentes posibilidades estructurales que ofrece la comunidad de habla para la realización de la misma actividad comunicativa, así como de las diferencias de significado asociadas a estas posibilidades.
(4) Empleo de estrategias comunicativas.	Hace referencia a la utilización adecuada de estrategias comunicativas (como por ejemplo, la atenuación y el refuerzo) durante la ejecución de actos de habla. Un mismo acto de habla puede o no ser realizado con la ayuda de estas estrategias, de acuerdo con las expectativas de la comunidad de habla.
(5) Combinación de los parámetros 1 a 4	Los parámetros mencionados son utilizados en combinación para la realización adecuada de una única actividad comunicativa.

Como ya dijimos, este conjunto de parámetros no agota las posibilidades de variación intercultural de la acción comunicativa. Queda mucho por hacer en este campo. Faltan, especialmente, trabajos de carácter contrastivo que muestren cómo se comportan estos parámetros en relación a la variación entre culturas determinadas y que descubran y analicen otros que sin duda existen. Pienso, por ejemplo, en la alternancia de turnos de habla y sus formas específicas de realización en diferentes culturas, en tipos y géneros textuales, en la proxémica y el lenguaje corporal, etc. Esta carencia, no obstante, antes de desanimar, debe suponer un aliento y un incentivo para emprender estudios en este ámbito tan importante y tan enriquecedor. ¡Os animo a que lo hagáis!

Como profesores de lengua extranjera no nos conformamos con que nuestros aprendices se encuentren con problemas comunicativos cuando se desplacen al país de la lengua-meta o cuando, valiéndose de alguna de las modernas tecnologías de comunicación, participen en una interacción comunicativa real con un hablante nativo de la misma. Esta inquietud hace con que, en muchos casos, nos impongamos metas utópicas: enseñar todo lo necesario para que nuestros aprendices puedan actuar de modo socio-culturalmente adecuado en la cultura de la lengua meta. Pero, ¿qué es ese todo? Y en nuestro caso particular: ¿qué es ese todo en relación a la complejidad del universo cultural del mundo hispánico? Una meta más real reside, sin duda, en sensibilizarnos en relación al relativismo y la variación cultural, iniciando con ello un proceso de descubrimiento y de autodescubrimiento que parta de la propia constelación de contacto cultural inherente a toda aula de lengua extranjera.

Espero y deseo que el texto que aquí acaba haya podido contribuir para alcanzar este objetivo.

ANEXO

La elaboración de un proyecto cultural para la enseñanza de ELE es una oportunidad para relacionar la lengua con la riqueza de la cultura española e hispanoamericana de manera organizada y con objetivos claros. Para facilitar este proceso, se presenta a continuación una estructura básica que orienta la construcción del trabajo en cuatro apartados principales.

En primer lugar, la **Introducción** tiene como función presentar brevemente el tema elegido, explicar qué motivó su selección y señalar su relevancia para la comprensión de la cultura española o hispanoamericana. Aquí también se deben definir los objetivos didácticos que se persiguen y ofrecer una idea general de cómo estará organizado el proyecto.

El segundo apartado corresponde a la **Descripción del tema**, donde se explicará con mayor detalle el aspecto cultural seleccionado (artístico, literario, histórico, geográfico, gastronómico, entre otros). Además, será necesario justificar por qué este aspecto resulta significativo para los aprendices de ELE en el contexto brasileño, apoyándose en la bibliografía trabajada en clase.

El tercer apartado está dedicado a la **Presentación de la propuesta didáctica**. En esta parte, se describirá cómo se pretende trabajar el tema en el aula: a qué público está dirigido, qué resultados se esperan, cuánto tiempo se prevé para la realización, qué recursos se necesitarán y qué tareas se propondrán antes, durante y después de la actividad. También será importante especificar las modalidades de trabajo (individual, en grupo, presencial, a distancia, etc.) y los medios didácticos o tecnológicos que se utilizarán.

Finalmente, el proyecto se cerrará con las **Consideraciones finales**, donde se retomarán los aspectos más importantes, se destacarán los aprendizajes obtenidos y se incluirá la bibliografía utilizada.

Estructura básica de un proyecto cultural para la enseñanza de ELE

1. Introducción

Incluirá:

- una breve presentación del tema
- la motivación que llevó a la selección del tema
- la relevancia del tema para el conocimiento de la cultura española o hispanoamericana
- los objetivos didácticos que se pretenden alcanzar con la propuesta
- una breve presentación de la estructura del trabajo

2. Descripción del tema

Incluirá:

- presentación del aspecto cultural (artístico, literario, histórico, geográfico, culinario etc.) que se pretende abordar
- explicación de la importancia del aspecto cultural seleccionado para el conocimiento y la comprensión de la cultura española o hispanoamericana para aprendices de ELE en el contexto brasileño (fundamentado en los textos teóricos tratados en clase)

3. Presentación de la propuesta didáctica para abordar el tema para aprendices de ELE

Incluirá:

- público al que se dirige la propuesta (¿qué nivel de conocimiento de español es necesario?)
- resultados didácticos esperados
- tiempo de previsto para la realización de la propuesta
- medios necesarios para la realización
- tareas planeadas durante y después de la ejecución de la tarea
- formas y modalidades sociales de ejecución (en grupo, individualmente, a distancia, en modalidad síncrona, asíncrona)
- medios didácticos y tecnológicos necesarios
- indicación de tareas adicionales

4. Consideraciones finales

Bibliografía

Bibliografía general

- ÁLVAREZ MURO, Alexandra, 2007, “Cortesía y descortesía: teoría y praxis de un sistema de significación”, en: Estudios de Lingüística del Español, Vol. 25. (Accesible en: <http://elies.rediris.es/elies25/index.htm>).
- AUSTIN, J. L., 1962, *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- BACHMAN, L., 1990, “Habilidad lingüística comunicativa”, en LLOBERA et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa: 105-129.
- BRAVO, D. y BRIZ, A. (eds), 2004, *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel.
- BRIZ, A., 1998, *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Barcelona, Ariel.
- CANALE, M., 1983, “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en: LLOBERA et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa: 63-83.
- CANTERO SERENA, J. F., 2008, “Complejidad y competencia comunicativa, en: *Horizontes de lingüística aplicada*, v. 7, n. 1, p. 71-87.
- CENOZ IRAGUI, Jasone, 2005, “El concepto de competencia comunicativa”, en: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús / SANTOS GALLARDO, Isabel (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL: 449-465.
- CUCHE, Denys, 2002, *A noção de cultura nas ciências sociais*, Bauru, EDUSC.
- ESCANDELL, Vidal M.^a, 1995, “Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas.”, en: *Revista Española de Lingüística*, 25: 31-66.
———, 1996, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística (Especialmente pp. 45-78).

GOODENOUGH, W., 1957, "Cultural Anthropology and Linguistics", en: GARVIN, P. (ed.): Report of the Seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study, Washington D.C., Georgetown University Press.

GUILLÉN DÍAZ, Carmen, 2005, "Los contenidos culturales", en: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús / SANTOS GALLARDO, Isabel (eds.) Vademécum para la formación de profesores, Madrid, SGEL: 835-851.

GUMPERZ, J. J., 1981, Lenguaje y cultura, Barcelona, Anagrama.

HYMES, D. H., 1971, "Acerca de la competencia comunicativa", en: LLOBERA et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa, 27-47.

KRAMSCH, Claire, 2001, Language an Culture, Oxford, OUP (Especialmente: Págs. 3-11).

LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A., 1993, El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, Barcelona, Paidós.

LUQUE DURÁN, Juan de Dios, 2004, Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo, Estudios de Lingüística del Español, Vol. 21. (Accesible en: <http://elies.rediris.es/elies21>).

LYONS, John, 1970, Introduction to Theoretical Linguistics, Cambridge (CUP).

MIQUEL, Lourdes, 1997, "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática. Algunos ejemplos aplicados al español", en: Frecuencia-L, 5: 3-14.

———, 2004, "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática", en: redELE 2 (accesible en: www.mepsyd.es/redele/revista.shtml).

———, 2005, "La subcompetencia sociocultural", en: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús / SANTOS GALLARDO, Isabel (eds.) Vademécum para la formación de profesores, Madrid, SGEL: 511-531.

MOESCHLER, Jacques, 2004, "Intercultural Pragmatics: a Cognitive Approach", en: *Intercultural Pragmatics* 1, 1: 49-70.

REYES, Graciela, 1996, *El abecé de La pragmática*, Madrid, Arco Libros.

REYES, Graciela / BAENA, Elisa / URIOS, Eduardo, 2005, *Ejercicios de Pragmática (Vol. I)*, Madrid, Arco Libros.

SALO, Tiina-Leena, 1999, "Estrategias conversacionales en los manuales de ELE y su aplicación en la sala de aula", en: ASELE actas del X congreso. (Accesible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0617.pdf.)

SAPIR, E., 1954, *El lenguaje: introducción al estudio del habla*, México, FCE, 1991.

SEARLE, John, 1980, *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.

TYLOR, E. B., 1997, *La cultura primitiva*, Madrid, Ayuso. Traducción de: *Primitive Culture: Researches into the development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*, Londres, J. Murray.

VILA PUJOL, María Rosa (ed.), 2001, *Corpus del Español conversacional de Barcelona y su Área metropolitana*, Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona.

WIERZBICKA, Ana, 2003, *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*, Berlin, Mouton de Gruyter.

WINSTON, S., 1993, *Culture and Human Behavior*, New York, The Ronald Press Company.

WOLFSON, N., 1981, "Compliments in cross-cultural perspective", en: VALDÉS, J. (ed.), *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge (CUP).



Cultura e competência sociocultural no ensino de **español LE**

Acción Educativa Exterior
MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES

Uma breve introdução para
professores e professoras em formação

Enrique Huelva Unternbäumen



*lengua
cultura
contextos
personas
comprensión*

Cultura e competência sociocultural no ensino de espanhol como língua estrangeira

Uma breve introdução para professores e
professoras em formação

Edição bilíngue

Enrique Huelva Unternbäumen



Catálogo de publicaciones del Ministerio Catálogo general de publicaciones oficiales

Cultura e competência sociocultural no ensino de espanhol como língua estrangeira

Uma breve introdução para professores e professoras em formação

Edição bilíngue espanhol/português

Dirección:

Yolanda Rodríguez García

Consejera de Educación en Brasil

Coordinación editorial:

Pablo Tenés Brenot

Asesor técnico de la Consejería de Educación en Brasil

Consejería de Educación en Brasilia (Brasil)

educacionfpydeportes.gob.es/Brasil



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES
Subsecretaría de Educación, Formación Profesional y Deportes
Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: junio 2026

NIPO: 164-26-081-0

ISBN: 978-65-989416-1-1

Diagramação: Bruno de Souza Nelson

Cultura e competência sociocultural no ensino de espanhol como língua estrangeira

Uma breve introdução para professores e
professoras em formação

Autor

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen
Universidade de Brasília (UnB)

Coordenação

Pablo Tenés Brenot
Consejería de Educación. Embajada de España en Brasil

Tradução

Luis Carlos Nogueira

Comitê Editorial

Prof. Dr. Francisco José Cantero Serena
Universitat de Barcelona (UB)

Profa. Dra. María Luisa Ortiz Álvarez
Universidad de Brasilia (UnB)

Profa. Dra. Rosemeire Monteiro
Universidad Federal de Ceará (UFC)

SUMÁRIO

Prólogo à segunda edição ampliada.....	78
Introdução.....	79
PRIMEIRA PARTE.....	84
Língua, cultura e competência sociocultural.....	84
O que é cultura?.....	84
Excurso: relativismo linguístico e relativismo cultural.....	89
A noção de cultura no ensino de línguas estrangeiras.....	94
SEGUNDA PARTE.....	102
Cultura e competência sociocultural no ensino de espanhol como língua estrangeira.....	102
Introdução.....	102
Competência comunicativa e (sub)competência sociocultural.....	104
O relativismo da ação comunicativa: rumo a uma concretização da (sub)competência sociocultural.....	109
Introdução: a dimensão cultural dos atos de fala.....	109
Parâmetros de variação intercultural na realização de atos de fala.....	113
Interculturalidade e interação comunicativa intercultural.....	128
Considerações finais.....	139
Anexo.....	141
Estrutura básica de um projeto cultural para o ensino de ELE.....	142
Bibliografia geral.....	143

Prólogo à segunda edição ampliada

Já se passaram dez anos desde a publicação da primeira edição de *Cultura e competência sociocultural no ensino de espanhol como língua estrangeira*. Ao longo desse tempo, o livro acompanhou numerosos docentes, pesquisadores e estudantes de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), tornando-se material de referência em cursos de formação de professores e na prática profissional em distintos contextos educativos, tanto no Brasil como em outros países latino-americanos e na Espanha. A positiva acolhida que recebeu nesses âmbitos confirma a relevância de uma reflexão constante sobre o papel da cultura no ensino e na aprendizagem de línguas.

A presente segunda edição não é uma simples reimpressão, mas uma versão ampliada que incorpora novos aportes e responde a transformações pedagógicas e sociais que marcaram a última década. Em particular, foi acrescentado um capítulo dedicado ao conceito de interculturalidade e à competência intercultural, noções que hoje ocupam um lugar central na didática de línguas e que se mostram imprescindíveis para compreender os desafios e as possibilidades da comunicação em sociedades cada vez mais plurais. Este novo capítulo busca não apenas atualizar o marco teórico, mas também oferecer ferramentas críticas para que professores e aprendentes se situem de forma mais consciente no encontro com a alteridade. Além disso, inclui-se um anexo em que se apresenta, de maneira prática, a estrutura básica de um projeto cultural para o ensino de ELE, concebido como um recurso pedagógico que articula teoria e prática e que facilita a integração de conteúdos culturais em propostas concretas de sala de aula. Com isso, o livro reforça sua vocação inicial de servir como ponte entre a reflexão acadêmica e a ação docente.

O fato de poder oferecer esta segunda edição ampliada é, ao mesmo tempo, um convite e um agradecimento. Um convite a seguir repensando, em chave intercultural, o ensino do espanhol como língua estrangeira; e um agradecimento a todos os colegas, estudantes e instituições que, com seu interesse e suas leituras, mantiveram viva a discussão e tornaram possível a continuidade deste projeto.

Com a convicção de que as línguas não são apenas instrumentos de comunicação, mas também espaços de encontro, identidade e transformação, entrego ao leitor esta nova edição, confiando em que possa contribuir para abrir mais caminhos de diálogo e compreensão no âmbito do ELE.

Introdução

Caro leitor, esta breve introdução pretende, antes de tudo, ser um convite: convidamos você a refletir sobre os conteúdos específicos do processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Com isso propomos uma leve mudança de foco das reflexões que vêm predominando na teoria e na prática do ensino de línguas estrangeiras nas últimas duas décadas, preocupadas, principalmente, em encontrar respostas para a pergunta “como são aprendidas e são ensinadas (ou devem ser ensinadas) as línguas estrangeiras em geral e ELE em particular?”. Para nos aproximarmos da formulação de respostas para esta pergunta, a literatura especializada propõe tratar, entre outras coisas, de enfoques, métodos e estratégias de aprendizagem e sugere ser importante observar como são planejados os cursos, como são ensinadas as diferentes habilidades, como são elaborados e são selecionados os materiais para o ensino, como são preparados os processos avaliativos, etc.

A mudança de foco que propomos nesta obra pressupõe substituir a pergunta “como?” pela pergunta “quê?”. Isso significa que o que nos interessa em um primeiro momento é encontrar respostas para a pergunta “o que aprendemos quando aprendemos uma língua estrangeira em geral e ELE em particular?” Ou, dito de outra forma: “De que conteúdos se apropriam (ou deveriam se apropriar) os aprendizes de ELE?” Convidamos, em especial, os nossos leitores a se ocuparem de um tipo de conteúdo que nos parece de grande importância no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para brasileiros: os chamados conteúdos socioculturais. Preliminarmente podemos definir os conteúdos socioculturais como os conhecimentos que nos permitem usar a língua de modo adequado a nossas intenções comunicativas e ao contexto comunicativo específico no qual nos encontramos.

Igualmente, podemos dizer que o domínio desses conhecimentos nos ajudará a compreender adequadamente as intenções comunicativas de nossos interlocutores em um determinado contexto. Como podem ver, em nossa definição preliminar falamos de conhecimentos relativos ao uso da língua e não unicamente de conhecimentos referentes à própria língua (à sua estrutura). Esse é um aspecto de grande importância. A competência sociocultural (que pode ser definida como o domínio do conjunto de conteúdos socioculturais próprios de uma determinada comunidade de fala) transcende a pura competência linguística. De certa maneira, poderíamos até afirmar que se trata de uma competência que opera sobre a competência linguística (ou seja, uma espécie de metacompetência). É a competência que permite ao falante utilizar uma determinada língua relacionando a atividade linguística comunicativa com um determinado horizonte de conhecimentos próprio de uma comunidade de fala. Esse horizonte de conhecimentos pode ser parcialmente diferente daqueles de outras comunidades e engloba, de modo geral, três grandes campos: o das referências culturais de diversas ordens; o das rotinas e dos usos convencionais da língua; e o das convenções sociais e dos comportamentos ritualizados não verbais. Dizendo de maneira mais simples: a competência que usamos para relacionar nossa língua com os outros componentes que integram a realidade cultural e social da comunidade de fala à qual pertencemos. Ilustremos brevemente cada um desses grandes campos com alguns exemplos.

O uso de expressões idiomáticas é um exemplo paradigmático de como fazemos referência aos aspectos culturais de uma determinada comunidade de fala em nossas práticas comunicativas. Quando um espanhol, por exemplo, utiliza expressões idiomáticas como “*echar un capote a alguien*”;¹ “*dar la puntilla a alguien o a algo*”;² “*estar para el arrastre*”;³ etc., ou quando um venezuelano faz o mesmo em expressões como “*ser un cuarto bate*”⁴ ou “*dar base por bola*”⁵ fazem referência, por meio do uso da língua (da mesma

1 Dar uma mãozinha, ajudar alguém.

2 Pôr um ponto final em um assunto ou situação, com requintes de humilhação, em determinados casos.

3 Estar morto de cansaço, sem forças; estar pregado; estar um trapo.

4 Ser o melhor, em referência ao melhor jogador de beisebol.

5 Comprar gato por lebre, ser enganado.

língua!), a elementos culturais fortemente arraigados, respectivamente, na comunidade de fala espanhola e na comunidade de fala venezuelana. No caso das expressões espanholas, são feitas referências ao mundo da tauromaquia, das touradas, enquanto em relação ao uso das expressões venezuelanas, ao mundo do beisebol. Quando um falante espanhol ou venezuelano utiliza uma dessas expressões para expressar uma determinada intenção comunicativa, introduz no discurso aspectos do conhecimento cultural compartilhado pelos membros de sua respectiva comunidade de fala. Língua e cultura caminham de mãos dadas nas atividades comunicativas.

Como veremos ao longo dos próximos capítulos, a maioria das atividades comunicativas é realizada obedecendo a rotinas, ou seja, usos convencionalizados que podem manifestar, em muitos casos, grande variação intercultural. Especificidades culturais desse tipo são observáveis na realização de atividades comunicativas tão frequentes e aparentemente simples como, por exemplo, despedir-se. Em espanhol (pelo menos no espanhol da Península Ibérica), ao contrário de outras muitas línguas, a atividade comunicativa de despedir-se apresenta em muitos casos o seguinte formato:

(1)

A: Adiós. Hasta mañana. ¡Que te sea leve!
(Tchau. Até amanhã. Que dê tudo certo!)

B: Adiós. Hasta luego. Divertiros mucho y cuidaros. ¡Y no corráis!
(Tchau. Até logo. Divirtam-se muito e cuidem-se. Y não corram!)

Como se pode observar em (1), a rotina da despedida caracteriza-se por apresentar uma estrutura relativamente complexa que inclui não apenas o ato da despedida em si, mas também outros atos de fala realizados consecutivamente. Em geral, observamos com grande frequência as estruturas complexas: [despedir-se + aconselhar], [despedir-se + expressar um desejo] ou inclusive [despedir-se + expressar um desejo + aconselhar].

Em outros casos, evidentemente, a atividade comunicativa de despedir-se também é realizada por estruturas mais simples, como a que apresentamos em (2):

(2)

A: Adiós.
(Tchau.)

B: Adiós.
(Tchau.)

Pertence à competência sociocultural da comunidade de fala espanhola saber decidir sob quais circunstâncias (contextuais) deve ser utilizado um formato de despedida como em (1) ou, pelo contrário, um formato mais simples como em (2). Na perspectiva do ensino e aprendizagem de ELE, a possibilidade de realizar a mesma atividade comunicativa de formas diferentes nos faz supor que o aprendiz, juntamente com os recursos linguísticos relevantes, deve conhecer também as condições contextuais que determinam qual forma é a mais pertinente em cada caso. Como veremos mais adiante, o tratamento desse tipo de conhecimento tornar-se-á um dos maiores desafios para os que se dedicam à teoria e à prática do ensino de línguas estrangeiras na atualidade.

O mesmo pode ser afirmado em relação aos aspectos não verbais da comunicação: quando é adequado cumprimentar-se dando beijos no rosto? Quantos beijos devem ser dados em um país ou região determinados? Existem diferenças interculturais em relação à proxêmica (espaço pessoal de indivíduos ou entre indivíduos na interação comunicativa)? O que significam os diferentes gestos usados em nossas práticas comunicativas?

Esses poucos exemplos já são suficientes para exemplificar preliminarmente nossa afirmação de que a competência sociocultural transcende a competência puramente linguística. Como veremos com mais detalhes ao longo deste texto, a constatação desse fato, assim como da importância de dominar esse tipo de competência para poder desenvolver uma

competência comunicativa geral, estabeleceu um verdadeiro ponto de inflexão na teoria e na prática do ensino de línguas estrangeiras. Sem dúvidas, podemos afirmar que essa observação fundamental é a responsável por dar o impulso inicial à concepção do que hoje conhecemos como enfoque comunicativo no ensino de idiomas. Se a competência linguística é determinante para a produção de enunciados gramaticais em uma língua (enunciados que respeitem a gramática de uma língua em todos os seus níveis), depende majoritariamente do domínio do universo sociocultural conseguirmos nos comportar de uma forma comunicativamente adequada em cada contexto de uso da língua.

Por que a competência sociocultural tem especial importância para o ensino-aprendizagem de ELE? Juntamente com os motivos de caráter geral que acabamos de mencionar, deve-se levar em consideração também a grande extensão geográfica e a diversidade cultural do mundo hispânico. Desse modo, sem nenhuma dúvida, por mais que possamos afirmar que os países de fala espanhola constituem uma única comunidade idiomática que, como tal, usa de forma relativamente homogênea a mesma língua, também é verdade que nela pode ser encontrada uma alta diversidade de comunidades de fala com valores, normas sociais e aspectos culturais específicos. Conhecer essa complexidade e saber tratá-la adequadamente são desafios importantes para a teoria e a prática do ensino de ELE.

Finalmente, se pensarmos no contexto específico do ensino de ELE no Brasil, é importante observar que, na maioria das vezes, a semelhança ou a proximidade linguística entre o português e o espanhol em nível estrutural (principalmente em nível léxico) contrasta com as diferenças do uso que fazemos de ambas as línguas em muitos contextos comunicativos, assim como com os diferentes marcos de referência cultural utilizados por seus falantes durante as práticas comunicativas.

PRIMEIRA PARTE

Língua, cultura e competência sociocultural

O que é cultura?

Em nossas reflexões preliminares partimos do pressuposto de que existe uma relação intrínseca entre língua e cultura, e os exemplos que fomos comentando parecem também confirmar essa intuição. Mas como se configura exatamente essa relação? De que tipo de relação se trata? Quais constituintes concretos do complexo fenômeno chamado “cultura” se relacionam com a língua? Para responder a essas questões é imprescindível primeiramente observar, de forma um pouco mais pormenorizada, o que se entende por “cultura”.

Uma primeira diferenciação importante, à qual se tem feito referência sempre que se fala da relação entre língua e cultura, é a que opõe “Cultura” com maiúscula à “cultura” com minúscula. A primeira designa a tradição cultural de uma região (país, continente, etc.), sua arte, sua história, sua literatura, etc., enquanto a segunda tem a ver com a atuação dos falantes em sociedade, com o conjunto de conhecimentos que permite que os membros de uma determinada comunidade se relacionem com o mundo que os rodeia e interajam comunicativamente com o mínimo de similitude necessário para que a comunicação seja possível.

É importante observar que o que entendemos por cultura não é algo estático, senão algo que tem sofrido alterações significativas através do tempo. Como muitos outros conceitos (como o de raça, religião, país, etc.), o conceito de cultura é socialmente construído e, em particular, construído no seio das Humanidades. Assim, a distinção a que temos feito referência não é nada mais que a consequência direta da que talvez seja a (re-)definição mais importante desse conceito na história das Ciências Humanas: a definição antropológica de cultura. Essa definição (ou definições, como veremos) radica principalmente no reconhecimento de que a cultura de uma comunidade não está limitada ao que se tem chamado de “cultura culta” ou “cultura legitimada” ou “Cultura com

maiúscula”, mas engloba também, e principalmente, os conhecimentos que garantem a uma sociedade existir e se manter como tal. A definição antropológica do conceito de cultura estende o significado desse conceito sobre o que temos denominado “cultura com minúscula”.

Vale a pena deter-nos por um momento para observar algumas das propostas de definição de cultura do ponto de vista dessa visão antropológica. A primeira definição de caráter antropológico é atribuída a Tylor (1871): “A cultura é esse conjunto complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, direito, costumes e todas as outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”.

Como vemos, Tylor inclui no complexo fenômeno chamado cultura as entidades de natureza mental (conhecimentos e crenças), mas ao mesmo tempo também componentes diretamente vinculados à atuação do homem em sociedade (costumes, hábitos).

Alguns anos depois Winston formula uma definição que, por mais que mantenha a tendência antropológica central, introduz, não obstante, alguns aspectos novos remarcáveis:

A cultura pode ser considerada como a totalidade das características materiais e não materiais, juntamente com as estruturas comportamentais que lhe são associadas e os usos linguísticos que possui uma sociedade.
(WINSTON, 1933)

Winston distingue um componente material da cultura (objetos, em um sentido amplo, que fazem parte do “meio ambiente” de uma comunidade, especialmente os que são criados por seus membros, os artefatos) de um componente imaterial (conhecimentos, crenças, moral, etc.). Juntamente com eles identifica uma terceira entidade de natureza comportamental que subjace ao ser e ao estar em sociedade, isto é, o conjunto de hábitos e costumes que configuram as formas de comportamento do indivíduo em sociedade. O interessante é que Winston identifica uma associação entre essas estruturas comportamentais e o uso da linguagem. Ou, dito de outra maneira: essa

definição já vislumbra que a ação comunicativa deve ser considerada um importante espaço de encontro entre o cultural e o linguístico.

Outra definição que coloca a ação em sociedade em primeiro plano é a que nos oferece Goodenough:

A cultura de uma sociedade consiste em tudo o que há que se saber ou crer para atuar de uma forma aceitável entre os membros dessa sociedade” (GOODENOUGH, 1957).

Sem nos dizer exatamente do que se trata, Goodenough vê nos conhecimentos culturais a base que garante uma atuação (comunicativa) coerente em um grupo. Desconhecê-la significa, portanto, não poder atuar ou, no melhor dos casos, não poder atuar de forma comunicativamente adequada com os membros de uma determinada comunidade.

Vejamos, finalmente, a definição elaborada na Conferência Internacional de Educação de Genebra (1994), na qual também encontramos alguns aspectos novos que complementam as definições que acabamos de comentar:

Cultura engloba os modos de vida, as tradições, as crenças, as artes e as letras, integrando ao seu sistema de valores os direitos fundamentais do ser humano. A cultura de um país não se refere à cultura culta, compreende igualmente uma cultura popular. Não se resume à herança, mas se enriquece e se desenvolve tanto pela criatividade como pela memória. (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, Genebra, 1994)

Juntamente com os aspectos já comentados, encontramos nessa definição os elementos novos do dinamismo e da criatividade. Ao apresentar esses elementos, a definição destaca o fato de que a cultura não é um fenômeno estático, mas, ao contrário, está sujeita a processos de mudança que, partindo do que já existe, incorporam, por meio de atos criativos, novos elementos que complementam, diversificam ou até mesmo substituem os que já faziam parte do substrato cultural de uma determinada comunidade. Se resumirmos os aspectos que destacamos durante o comentário dessas definições, podemos concluir que, numa perspectiva antropológica, o complexo

fenômeno que chamamos de cultura pode ser descrito pelo seguinte conjunto de características:

- A cultura está composta tanto por componentes materiais (objetos, artefatos) como por aspectos imateriais (de natureza mental, simbólica, como, por exemplo, crenças, normas, hábitos, etc.).
- A cultura engloba do mesmo modo elementos do que se costuma denominar “cultura culta” (ou Cultura com maiúscula) como aspectos da cultura popular (festas populares, costumes, rituais, música, gastronomia, etc.) de uma determinada comunidade.
- A cultura é inerentemente dinâmica, mutável, criativa.
- A cultura de uma comunidade pode mostrar um alto grau de complexidade e estratificação interna. Pode ser composta por diversas subculturas, pode apresentar diferenças regionais, geracionais, diastráticas (relativas aos diversos estratos sociais), etc. Em geral, quanto maior for a comunidade (em relação à sua extensão geográfica e ao número de seus membros) maiores serão as probabilidades de complexidade e diversidade. Este é, sem dúvida alguma, o caso da comunidade (ou comunidades) de fala espanhola.
- A cultura determina a forma de interagir comunicativamente: crenças, atitudes, tipos de comportamento, hábitos, rituais, formas de interação.
- A interação comunicativa é um importante espaço de encontro entre língua e cultura (talvez se trate até do mais importante).

Como veremos amplamente no capítulo 4, a noção antropológica de cultura é a adotada de forma generalizada nas reflexões atuais sobre o ensino de línguas estrangeiras. Sua importância é também vital para o postulado do conceito de competência comunicativa e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do que conhecemos hoje como enfoques comunicativos no ensino de línguas estrangeiras.

No capítulo 5 dedicar-nos-emos a descrever essas relações de forma mais pormenorizada. Antes de passar a essa etapa, gostaríamos, não obstante, de convidá-los a fazer uma parada no caminho para observar brevemente o tipo de relação (ou dependência) que existe entre língua e cultura na perspectiva de uma hipótese até certo ponto ineludível quando se fala de língua e cultura: a chamada Hipótese Sapir-Whorf ou Hipótese do Relativismo Linguístico.

Bibliografia recomendada

CUCHE, Denys, 2002, A noção de cultura nas ciências sociais, Bauru, EDUSC.

Excursão: relativismo linguístico e relativismo cultural

Para encontrar a origem das ideias que resultaram na formulação da Hipótese do Relativismo Linguístico teremos de remontar ao século XVIII e, especialmente, ao crescente interesse pela reflexão sobre a diversidade linguística e cultural do mundo que caracteriza a obra de pensadores como Johann Herder (1744-1803) e Wilhelm von Humboldt (1762-1835). Esses pensadores defendiam a ideia de que as pessoas falam línguas diferentes porque pensam de forma diferente e pensam de forma diferente porque suas respectivas línguas lhes oferecem instrumentos diferentes para conceituar o mundo que os rodeia. Subjace a essa ideia o pressuposto essencial de uma inseparabilidade entre língua e cultura. Essa noção foi acolhida, entre outros, pelos antropólogos e linguistas Edward Sapir (1884-1939) e Benjamin Lee Whorf (1897-1944), que a aplicaram aos seus estudos sobre as línguas indígenas da América do Norte. Nesses estudos, Sapir e Whorf tentam demonstrar que as estruturas das línguas analisadas influenciam as formas do pensamento e do comportamento de seus respectivos falantes. Essa posição é conhecida desde então como Hipótese Sapir-Whorf.

A Hipótese Sapir-Whorf sustenta-se especialmente na observação de que as distinções conceituais que se codificam nas línguas não são universais. Em outras palavras, são – em maior ou menor grau – variáveis de uma língua para outra. Um exemplo paradigmático dessa diversidade pode ser encontrado nos termos que designam cores. Assim, é constatável que enquanto algumas línguas possuem numerosos termos para designar cores em outras existem muito poucos. Juan de Dios Luque Durán (2004, p. 179-181) enfatiza, por exemplo, que em russo existe um maior número de denominações para designar a cor vermelha do que as que encontramos em muitas outras línguas: *krasnyĭ* (termo mais genérico da série “vermelho”); *alyĭ* (“escarlate”); *purpunyĭ* (“púrpura”); *krovavo-krasnyĭ* (“cor de sangue”); *iarko-krasnyĭ* (“vermelho vivo”); *vishiovyĭ*,⁶ etc. Essa alta diversidade existe também em relação aos termos que

⁶ Essa tonalidade de vermelho corresponde à mesma encontrada na pimenta-dedo-de-moça e também na variação conhecida como vermelho-ferrari.dor de beisebol. Comprar gato por lebre, ser enganado.

designam azul, marrom e outras cores no idioma russo. Em outro extremo, segundo Luque Durán, encontram-se as línguas dotadas de um número muito escasso de denominações para designar cores. Na língua mbembe da Nigéria, por exemplo, existem somente dois termos para cores que contemplam o mesmo espectro referencial para o qual possuímos seis termos em espanhol ou português, como mostra o quadro seguinte.

Espanhol/português	Mbembe
Rojo/vermelho	Okora
Naranja/laranja	
Amarillo/amarelo	
Verde/verde	Obina
Azul/azul	
Negro/preto	

Esses exemplos sugerem que não existe nenhuma constante universal que presida a divisão do espectro cromático. Ao contrário, cada língua parece “desmembrar” o continuum da cor de maneira particular, de tal modo que, como afirma Luque Durán, inclusive em línguas próximas, em muitos casos não existe uma correspondência total. Significa dizer que, se partirmos do pressuposto de que o espectro cromático é, em nível perceptivo, o mesmo para todo o mundo, os contrastes na conceitualização dessa mesma realidade são atribuíveis às diferenças em relação à estrutura linguística das diferentes línguas.

Não é difícil relacionar outros fenômenos que dão apoio à Hipótese do Relativismo Linguístico. Whorf, por exemplo, respalda suas afirmações tomando exemplos de diversas línguas, especialmente a língua ameríndia dos hopi, que conta com uma só palavra para denominar tudo aquilo que voa, exceto pássaros, desde insetos até aviões; ou a língua falada pelos esquimós, que dispõe de um termo para designar “foca”, outro diferente para designar “foca tomando sol”, outro para denotar “foca flutuando em um bloco de gelo”, etc., assim como uma grande variedade de palavras para denominar diversos tipos de neve.

Se esses exemplos parecem indicar que a língua influencia o modo de pensar de seus falantes, não existe um consenso em relação ao grau dessa influência e a suas possíveis consequências. De forma geral, existem duas possíveis interpretações da Hipótese, uma mais “dura”, que impõe junto ao relativismo também um determinismo linguístico, e outra mais “flexível”, que admite uma influência, mas não uma determinação. Vejamos brevemente o que ambas respectivamente supõem.

Em sua versão dura, a Hipótese de Sapir e Whorf supõe que a língua determina a forma do pensamento. Isso significa que percebemos a realidade e a conceituamos – a organizamos em conceitos e outorgamos a estes significados – segundo as convenções que imperam em nossa comunidade de língua. Como falantes de determinada língua, nascemos imersos no modo peculiar de organização e classificação que nossa própria língua decreta. Nossa experiência e nosso pensamento estão determinados pelas categorias que nos proporciona a língua que falamos. Essas categorias estabelecem os moldes que utilizamos para a estruturação da realidade. Se unirmos essa ideia do determinismo linguístico à do relativismo, devemos concluir que, pelo menos em princípio, cada língua traz em si uma determinada visão intraduzível do mundo. Cada língua dota seus falantes com categorias próprias para organizar a realidade que os rodeia.

Essa visão extrema hoje em dia é rechaçada pela maioria dos pesquisadores do assunto, pois dela derivam consequências dificilmente sustentáveis em nível empírico. O fato, por exemplo, de que uma língua careça de um termo para designar uma determinada cor não pressupõe que seus falantes não sejam capazes de conceitualizá-la, de diferenciá-la de outras cores. Por outro lado, o determinismo linguístico suporia que seríamos incapazes de remodelar nossa cognição ao aprender uma nova língua como língua estrangeira ou segunda língua. Seríamos, por exemplo, incapazes de ampliar nossa estrutura conceitual incorporando o conceito *vishiovyi* ao aprender russo como língua estrangeira pelo simples fato de que nossa cognição estaria determinada por uma língua (nossa língua materna) que não nos teria dotado com esse conceito. Nessa perspectiva, aprender línguas

estrangeiras seria, sem dúvida, um empreendimento sem muitas perspectivas de sucesso. Como sabemos, isso não corresponde à realidade.

Hoje em dia, não obstante, é amplamente aceita pela comunidade científica uma versão menos dura da Hipótese. Considera-se que a língua, ainda que não determine o pensamento, influencia o modo como percebemos, processamos e recordamos a realidade. Também se tem claro que existem diferenças conceituais entre as línguas, por mais que não sejam tão extremas que bloqueiem qualquer tipo de compreensão intercultural. É sabido que uma determinada língua pode conceitualizar com maior grau de complexidade que outras um aspecto da realidade de especial importância para os membros de sua comunidade. Isso explica, por exemplo, o grande número de termos para designar diferentes tipos de neve ou de focas na língua dos esquimós.

Da mesma maneira, considera-se que também existem diferenças significativas em relação às “redes conceituais” que nossa cognição faz para organizar o conjunto de conceitos que ela alberga. A ideia central é que nossa cognição não encerra conceitos individualmente, senão que estes formam redes: cada conceito está ligado a uma série de outros conceitos, formando, em muitos casos, redes conceituais de alta complexidade. A consequência dessa organização é que, ao utilizar um conceito de uma rede, ativamos automaticamente, em maior ou menor grau, os outros conceitos vinculados a ela. As línguas parecem divergir em relação às redes conceituais que formam. Isso significa que duas línguas podem ter os mesmos conceitos, mas os organizam em redes diferentes. A consequência mais visível desse fato é que falantes de diferentes línguas, ao ouvir o mesmo conceito, podem associá-lo a redes parcial ou totalmente distintas.

Finalmente, é importante observar que, ainda que a maioria dos estudos se tenha ocupado de conceitos codificados por meio de lexemas, as línguas também se diferenciam em relação a conceitos mais abstratos, codificados em geral por unidades ou construções gramaticais. Assim, por exemplo, como sabemos, duas línguas podem dispor do mesmo tempo verbal, mas codificar com ele conceitos parcial ou totalmente diferentes. Basta comparar brevemente o sistema verbal do espanhol com o do português para constatar esse fato.

Se essa versão mais suave da Hipótese do Relativismo Linguístico é correta (e tudo aponta para que o seja), aprender uma língua estrangeira pressupõe, entre outras competências (e talvez pudéssemos até dizer: antes de tudo), conhecer um modo alternativo de perceber, conceituar e organizar a realidade. Nisso radica, sem dúvida, o maior desafio, mas, ao mesmo tempo, o maior benefício intelectual que podemos obter quando empreendemos o caminho da aprendizagem de uma nova língua.

Bibliografia recomendada

GUMPERZ, J. J., 1981, *Lenguaje y cultura*, Barcelona, Anagrama.

KRAMSCH, C., 2001, *Language and Culture*, Oxford, OUP (especialmente as páginas 3-11).

LUQUE DURÁN, J. de D., 2004, “Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo” en *Estudios de Lingüística del Español*. Vol. 21, Accesible en: <http://elies.rediris.es/elies21>.

SAPIR, E. (1954), 1991, *El lenguaje: introducción al estudio del habla*, México, FCE.

A noção de cultura no ensino de línguas estrangeiras

Como dissemos no capítulo 2, a noção antropológica de cultura é a adotada de forma mais generalizada nas reflexões atuais sobre o ensino de línguas estrangeiras. Sua importância é também vital para o postulado do conceito de competência comunicativa e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do que conhecemos hoje como enfoques comunicativos no ensino de línguas estrangeiras. É importante, portanto, que vejamos como se forma e, especialmente, como tentam operacionalizar esse conceito aqueles que se dedicam (ou nós que nos dedicamos) ao ensino de línguas estrangeiras: planejando políticas e cursos, elaborando métodos de ensino, selecionando e/ou elaborando materiais, etc. Que papel reservamos à cultura? Que noção/noções de cultura subjacem às nossas propostas? Como implementamos essas noções? E, especialmente, o que falta ainda fazer?

Para nos aproximarmos dessas questões, propomos o seguinte itinerário: em primeiro lugar, tentaremos descrever, baseados na análise de algumas definições, como se concretiza o conceito de cultura na literatura sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira; em segundo lugar, nossa atenção focar-se-á nas formas de operacionalização ou implementação desse conceito na prática do ensino de ELE. Para tanto, parece-nos pertinente apresentar e comentar rapidamente alguns documentos oficiais que estabelecem os parâmetros atuais para o ensino de línguas estrangeiras em geral e de ELE em particular. Finalmente, refletiremos sobre déficits e dificuldades que, a nosso ver, ainda existem e limitam uma implementação aceitável do conceito antropológico de cultura no ensino de línguas estrangeiras e sobre possíveis caminhos para superá-los.

Se revisarmos as muitas definições de cultura que circulam atualmente na literatura sobre o ensino de línguas estrangeiras e, em especial, sobre o ensino de ELE, podemos constatar que coincidem em destacar aqueles aspectos que, como vimos no capítulo 2, formam o cerne da visão antropológica de cultura. Lourdes Miquel, por exemplo, define-a como “o substrato que faz com que os falantes de uma língua entendam o mundo, ajam

no mundo e interajam comunicativamente de um modo 'culturalmente' similar” (MIQUEL LÓPEZ, 1997, p. 5). Vemos, pois, que essa definição incorpora a ideia de cultura como um conjunto de mecanismos ou instrumentos convencionalizados em uma comunidade utilizados para que seus membros possam relacionar-se entre si e com o mundo que os rodeia. Essa posição é, como comentamos no capítulo 2, um elemento central da visão antropológica de cultura. Juntamente com essa dimensão que prioriza a ação, as definições de cultura na literatura sobre o ensino de ELE enfatizam também a ideia de uma relação essencial e indissociável entre o cultural e o linguístico. Nesses termos, GUILLÉN DÍAZ (2005, p. 838) afirma:

O termo “língua” não vai se referir somente aos elementos de ordem linguística, mas também a todo um sistema de ação social que conduz a significados culturais: um código cultural, um modo de interpretar a realidade, um nível de cultura subjacente que, em uma perspectiva de regras de comportamento e pensamento, determinam a forma em que os indivíduos definem seus valores, estabelecem suas cadências e ritmos de vida fundamentais; trata-se de uma “gramática cultural” oculta que, se não é dominada, dá lugar na comunicação a casos de incompreensão, conflito, choques culturais e mal entendidos. Fica evidente que a simples aquisição do sistema linguístico não assegura a compreensão, razão pela qual não é possível dissociar no plano de comunicação a língua da realidade que subjace, ou seja, da bagagem cultural: a cultura. Língua e cultura nos são apresentadas como um todo indissociável, porque a todo fator linguístico subjace um fator cultural e porque todo fator linguístico se estrutura em função de uma dimensão social e cultural.

Nessa definição sobressai, de forma clara, a ideia da ação social (ou melhor, da ação comunicativa) como o lugar de encontro primordial entre o linguístico e o cultural, entre a língua e a cultura de uma comunidade. Além disso, manifestam-se, de forma inequívoca, as consequências que acarreta o ensino de uma língua estrangeira descontextualizada da realidade cultural das comunidades que a utilizam como instrumento de comunicação. Ou, dito de uma forma mais consequente: deixa claro que tentar ensinar uma língua de

modo culturalmente descontextualizado é um empreendimento inevitavelmente condenado ao fracasso.

Outro aspecto notável da definição de Guillén Díaz condensa-se na expressão “oculto”. Este vocábulo remete ao fato de que, em muitas ocasiões, o cultural tem seu lugar de ser em níveis de conhecimento implícitos, por essa razão torna-se tão difícil detectá-lo em muitos casos. Paradoxalmente, essa afirmação adquire mais força quando se trata de nossa própria cultura, daquela na qual nascemos, que nos envolve de forma tão absoluta e nos acolhe com tal atenção que não nos permite dúvidas sobre a normalidade e a absolutividade de sua essência. “O que sabem da Inglaterra aqueles que só conhecem a Inglaterra?” Com esta pergunta, Miquel López (2005) nos chama a atenção sobre o fato de que os membros de uma cultura geralmente não são conscientes de sua relatividade, e sem essa relatividade, sem a oportunidade de ter uma perspectiva, um ponto de comparação, não conhecem realmente as especificidades dos componentes que integram sua própria cultura. Esse desconhecimento pode ocasionar que um indivíduo, pelo fato de estar imerso em uma única cultura, tenha tendência a postular uma universalidade e uma normalidade inquestionáveis de seus comportamentos, valores, hábitos, formas de vida e se incline a julgar como anômalos todos aqueles que não lhe são próprios ou, no pior dos casos, a não aceitá-los ou combatê-los – é o que na antropologia e nas ciências sociais e humanas em geral é conhecido como etnocentrismo.

Como veremos com mais detalhes no próximo capítulo, superar essa opacidade inerente aos elementos culturais – especialmente quando se trata daqueles de nossa própria cultura – requer antes de tudo um exercício de distanciamento. A chave mestra para a identificação e a análise dos componentes culturais reside no distanciamento destes. Para tanto, é imprescindível adquirir um ponto de comparação que nos sirva para relativizar alguns componentes culturais – os da própria cultura – ao compará-los com outros possíveis. Os novos agem como um espelho no qual se reflete a particularidade de nossa identidade, ajudando-nos, assim, a conhecê-la como uma possibilidade entre outras e a tomar, portanto, consciência de sua relatividade.

Nesse sentido, a aula de língua estrangeira constitui, pela própria natureza de sua configuração, um espaço em que ineludivelmente há um momento de contato e encontro entre componentes culturais de origens diversas. Como profissionais do ensino, temos a oportunidade singular (e até me atreveria a dizer: o dever) de tirar proveito dessa situação, incentivando o desenvolvimento de um constante e frutífero processo de descobrimento e, com isso, também de autodescobrimento. O sucesso do processo de ensino-aprendizagem dependerá, majoritariamente, de que consigamos realizá-lo.

Mas como consegui-lo? Como se coloca em prática esse desiderato? A resposta a essa pergunta está longe de ser simples, pois, de um modo ou de outro, afeta todos os componentes do complexo processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Não obstante, um pré-requisito e um ponto de referência imprescindível para que nossa prática docente possa corresponder a esse desiderato residem em saber quais os elementos constitutivos do que temos chamado componente ou competência (sócio)-cultural. Para isso, parece-nos pertinente apresentar e comentar brevemente alguns documentos oficiais que estabelecem os parâmetros atuais para ensino de línguas estrangeiras em geral e de ELE em particular, pois sua função é, justamente, oferecer um ponto de orientação (entre outras coisas) em relação aos conteúdos que fazem parte (ou deveriam fazer parte) do processo de ensino-aprendizagem.

De modo geral, a documentação oficial atual relativa ao ensino e à aprendizagem de línguas reconhece que os aspectos culturais constituem um conjunto de conhecimentos e habilidades que se ativam junto ao conhecimento puramente linguístico em processos de uso e aprendizagem da língua. Segundo o Marco comum europeu de referência para as línguas, tais conhecimentos e habilidades englobam:

1. Fatos, noções, princípios e informações que se desenvolvem no aluno com base na experiência social e em uma aprendizagem formal; trata-se de um conjunto de saberes de cultura geral, de um saber sociocultural e de uma consciência intercultural (conhecimento

e compreensão e as relações e diferenças existentes entre a sociedade e a cultura de origem e as da língua estudada).

2. Capacidades, operações intelectuais, afetivas e motrizes como um saber fazer nos comportamentos práticos e nas relações com os outros, ou seja, com indivíduos da outra língua e cultura.

3. Disposições, atitudes, procedimentos, ideias, convicções, etc. como fatores de identidade pessoal, de um saber ser/estar com os outros nos intercâmbios comunicativos.

Também o Plano Curricular Geral do Instituto Cervantes (IC) contempla a aprendizagem da cultura como uma das finalidades principais do ensino de ELE. Assim, os fins gerais do Instituto são, entre outros:

1. [...] promover a aproximação entre a cultura hispânica e a do país de origem, assim como transmitir uma imagem autêntica daquela e colaborar na eliminação de estereótipos e preconceitos;
2. colaborar no desenvolvimento de atitudes e valores relativos à sociedade internacional, como o pluralismo cultural e linguístico, a aceitação e a valorização positiva da diversidade e da diferença, o reconhecimento e o respeito mútuo.

No Plano Curricular do IC, os conteúdos culturais configuram o bloco temático língua, cultura e sociedade, visto de forma mais consistente e organizada nas seções seguintes:

1. Vida cotidiana: usos sociais (relações familiares, profissionais, de vizinhança, etc.); o habitat (casa, bairro, etc.); serviços de transporte.
2. A Espanha atual e o mundo hispânico: organização territorial, política, administrativa; partidos políticos, organizações sociais; serviços públicos.
3. Temas do mundo de hoje: mudança e evolução social; respeito ao meio ambiente, etc.

No Marco de Referência Europeu, os conteúdos culturais (= conhecimento sociocultural) estão subdivididos da seguinte maneira:

1. A vida diária: comidas, bebidas, horários de comida, modos à mesa; datas comemorativas; horários e práticas de trabalho; o ócio...
2. As condições de vida: níveis de vida; condições de vida; formas de assistência social...
3. As relações pessoais: estrutura social; formas de poder; relações entre sexos; estruturas e relações familiares; relações entre gerações; relações de raça e comunidade; relações entre grupos políticos e religiosos.
4. Os valores, as crenças e as atitudes referentes a: classe social, grupos profissionais, riqueza, culturas, religiões, segurança, instituições, tradições e mudanças, história, identidade nacional, países, política, artes...
5. A linguagem corporal: gestos e ações que acompanham as atividades da língua; proxêmica; contato corporal; elementos paralinguísticos (tom, volume da voz, etc.).
6. As convenções sociais: pontualidade; presentes; vestidos; comidas; bebidas; convenções e tabus relativos ao comportamento...
7. O comportamento ritual em: cerimônias e práticas religiosas; nascimento; morte; casamento; celebrações; festividades; bailes...

Os repertórios descritos são apresentados como um conjunto de conteúdos declarativos (saber que) e procedimentais (saber como) que, quando internalizados, habilitam (ou deveriam habilitar) o aluno a se desenvolver adequadamente em interações comunicativas com membros da cultura ou das culturas cuja língua está aprendendo. Entretanto, é importante considerarmos que as listas contêm noções pouco operacionalizáveis na prática docente. Em muitos casos, as noções usadas não correspondem aos conceitos empíricos aplicados na ciência para descrever uma cultura ou para comparar culturas

diferentes. Mas uma simples lista de conteúdos por si só não ajuda muito o docente em suas práticas de ensino. Como afirma Guillén Díaz (2005), o professor sente “uma grande incerteza” diante desses repertórios, resultante do sentimento de falta de operacionalidade descrito por essa autora por meio de perguntas como: “Quais são, realmente, as características que distinguem a realidade sociocultural do país da língua que se aprende? Quais os indicadores ou informações que realmente dão conta do saber sociocultural da língua que se aprende? Em quais lugares pode ser recolhida a informação para esse saber sociocultural?”

O problema da ausência de categorias realmente aplicáveis apresenta-se ao professor de línguas estrangeiras em forma de incógnitas fundamentais que fazem parte do dia a dia de sua (nossa) prática docente. Às expostas por Guillén Díaz poderíamos acrescentar, a partir de uma simples revisão das metas propostas pela documentação oficial, com facilidade, uma série de outras de não menos transcendência: quais os tipos de conteúdos culturais que podem ajudar o aluno a construir um saber fazer nos comportamentos práticos e nas relações com os outros, ou seja, com indivíduos da outra língua e cultura? Onde podemos encontrar estes conteúdos? Como podem ser tratados adequadamente na aula de ELE (para brasileiros)? Mediante quais métodos ou estratégias? Quais os tipos de conteúdos culturais podem ajudar o aluno (brasileiro) a construir um saber ser/estar com os outros nos intercâmbios comunicativos? Onde podemos encontrar estes conteúdos? Como podem ser tratados adequadamente na aula de ELE? Mediante quais métodos ou estratégias?

Como vemos, ainda falta muito por fazer. No próximo capítulo os convidaremos a dar início a esse caminho. Nossa jornada partirá do conceito de subcompetência sociocultural e do papel desempenhado por ela na construção da competência comunicativa. O objetivo central residirá em encontrar parâmetros ou categorias constitutivas dessa subcompetência que cumpram duas condições básicas:

(1) adequação científica, isto é, que trate de categorias descritivas utilizadas na literatura especializada para descrever fenômenos específicos que possam conferir substância à definição de subcompetência sociocultural; (2) que sejam categorias aplicáveis (ou pelo menos mais aplicáveis) em nossa prática docente.

Bibliografia recomendada

GUILLÉN DÍAZ, C., 2005, “Los contenidos culturales”. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gallardo, I., (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, p. 835-851.

MIQUEL LÓPEZ, L., 2005, “La subcompetencia sociocultural”. En: Sánchez Lobato, J. e Santos Gallardo, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, p. 511-531.

SEGUNDA PARTE

Cultura e competência sociocultural no ensino de espanhol como língua estrangeira

Introdução

Caro leitor: na primeira parte desta obra tentamos demonstrar que a ação comunicativa é um lugar privilegiado de encontro entre a língua e a cultura, entre nosso conhecimento linguístico e outros componentes que integram o complexo fenômeno que chamamos de conhecimento cultural. O fato de que em nossas ações comunicativas não se manifeste somente a língua, mas que estejam também impregnadas de elementos próprios de nossa cultura significa nada mais nada menos que pode ser postulado um relativismo cultural da ação comunicativa. Dito de uma forma mais clara: as ações comunicativas não são universais. Podem variar de cultura para cultura em relação a uma série de aspectos. Essas observações permitem-nos agora concretizar um pouco mais a definição de (sub)competência sociocultural: a (sub)competência sociocultural reside principalmente no conhecimento das formas particulares de realização de ações comunicativas de uma determinada comunidade de fala.

Dito isso, podemos começar a planejar o itinerário do caminho que nos falta percorrer. Em primeiro lugar, é importante observarmos que afirmar que a ação comunicativa é variável (ou seja, culturalmente relativa) pressupõe que existem parâmetros em relação aos quais se diferencia (ou se assemelha) a mesma ação comunicativa realizada em duas comunidades diferentes. Se não quisermos que nossa definição fique estagnada em um nível abstrato (e em última instância também inócuo), é imprescindível que sejamos capazes de encontrar e descrever esses parâmetros. Em segundo lugar, ao descrever esses parâmetros devemos proceder de acordo com as exigências que impusemos ao final da primeira parte de nosso texto e que repetimos a seguir. Trata-se de encontrarmos parâmetros que cumpram duas condições básicas: (1) adequação científica, ou seja, que constituam categorias descritivas utilizadas na literatura especializada para descrever fenômenos específicos que

possam conferir substância à definição de subcompetência sociocultural; (2) que sejam categorias aplicáveis em nossa prática docente.

Para nos aproximarmos desse objetivo propomos um procedimento indutivo. Nosso ponto de partida será sempre a análise e o comentário de interações comunicativas. A análise dessas interações terá um duplo objetivo: (1) por um lado, tentaremos identificar aspectos particulares de sua realização; (2) por outro, com base nesses aspectos identificados tentaremos propor parâmetros gerais de variação da ação comunicativa.

Antes de empreender essa análise, gostaríamos de na próxima seção situar a (sub)competência sociocultural no complexo fenômeno chamado competência comunicativa, caracterizando-a em contraste com as outras sub(competências) que integram esse fenômeno.

Competência comunicativa e (sub)competência sociocultural

Em várias passagens deste texto temos destacado a importância que teve o reconhecimento da existência da (sub)competência sociocultural na elaboração do que hoje sem dúvida é um dos conceitos mais importantes da Linguística Aplicada: o conceito de competência comunicativa. Efetivamente, basta observarmos brevemente as definições iniciais desse conceito para constatar o papel central que desempenharam em sua formulação os elementos que fomos identificando como constituintes da (sub)competência sociocultural. Assim, HYMES (1971, p. 278), a quem se deve a primeira definição do conceito de competência comunicativa, destaca que

há regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis. Do mesmo modo que as regras sintáticas podem controlar aspectos da fonologia, e as regras semânticas quiçá controlar aspectos da sintaxe, as regras dos atos de fala agem como fatores que controlam a forma linguística em sua totalidade.

Essas “regras dos atos de fala” relacionam-se, segundo Hymes, com saber “quando falar, quando não, e de que falar, com quem, quando, onde, de que forma”. Significa que nossa competência de nos comunicarmos com os outros mediante o uso da linguagem reside na capacidade de formar enunciados que não somente sejam gramaticalmente corretos, mas também – e antes de tudo – socioculturalmente adequados e comunicativamente efetivos. De modo análogo, LYONS (1970, p. 287) indica que “a habilidade de utilizar a língua com correção em uma variedade de situações determinadas socialmente é uma parte tão vital da competência linguística como a habilidade de produzir orações gramaticalmente corretas”.

De fato – e como se vislumbra já nessas citações –, o advento do conceito de competência comunicativa no horizonte dos estudos da linguagem não pode ser interpretado como mera complementação ou extensão do conceito de competência gramatical. Trata-se, na verdade, de uma mudança de hierarquia em relação ao conhecimento que se considera subjacente a nossa capacidade de nos comunicarmos mediante o uso de uma língua natural:

a competência gramatical, que havia ostentado até então um lugar privilegiado ou até mesmo exclusivo, passa agora a estar subordinada a um conceito maior, o de competência comunicativa, e a dividir esse novo lugar em igualdade de condições com outros tipos de conhecimento.

Com algumas diferenças, mais terminológicas que conceituais, a maioria dos autores que aborda o tema da competência comunicativa concorda que este é um fenômeno complexo composto por uma série de elementos ou su

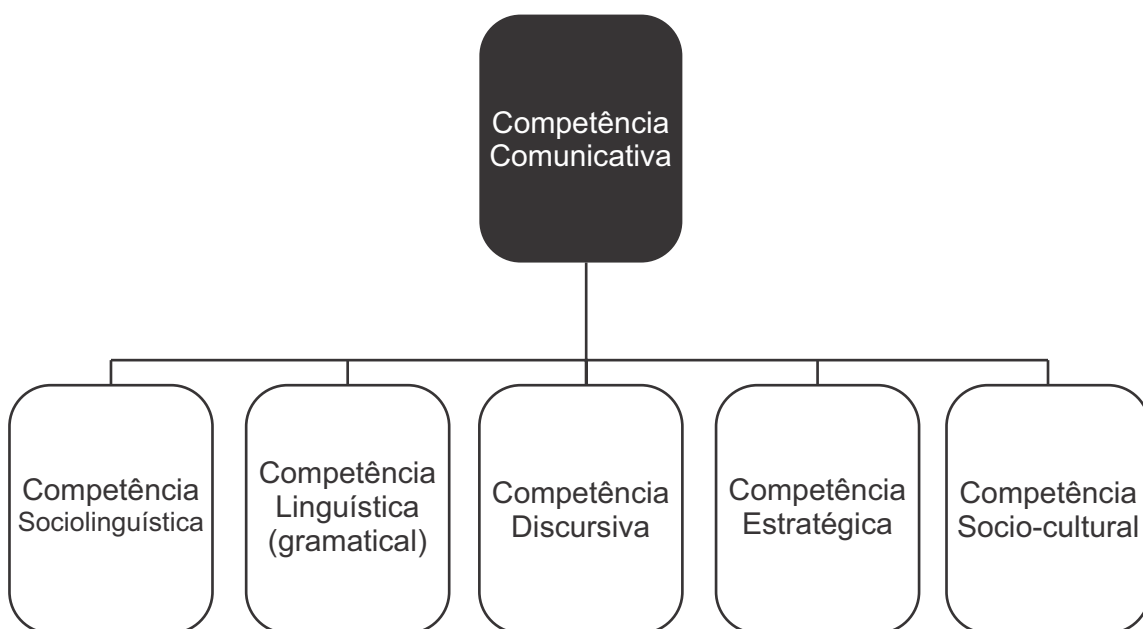


Figura 1: Competência comunicativa e subcompetências

Como se mostra na Figura 1, a competência comunicativa é composta, junto à subcompetência sociocultural, por:

1. Subcompetência linguística ou gramatical, que se define como a capacidade de um falante de produzir enunciados gramaticalmente corretos em uma língua natural, ou seja, enunciados que respeitem as regras da gramática da língua em questão. Essa capacidade fundamenta-se no conhecimento dos elementos lexicais e das regras de fonologia, morfologia, sintaxe e semântica que formam a estrutura

de uma determinada língua e são imprescindíveis para compreender e expressar com adequação o significado literal (ou seja, a parte do significado que não depende de elementos pertencentes a um contexto determinado) dos enunciados.

2. Subcompetência discursiva, que se refere à capacidade de combinar enunciados individuais de tal forma que se consiga construir um texto falado ou escrito unificado, adequado a diferentes situações de comunicação. Essa capacidade inclui o domínio dos elementos linguísticos (chamados, de modo geral, de marcadores do discurso) utilizados para criar uma coesão formal entre os diferentes enunciados que integram um texto e as estratégias de compreensão que nos ajudam a identificar um texto como uma unidade de sentido, isto é, como um conjunto de enunciados que mostram uma coerência semântica entre si. Juntamente com esses elementos, a competência discursiva envolve também o conhecimento dos diversos gêneros textuais (tipos de textos) e suas realizações específicas em uma cultura determinada.

3. Subcompetência estratégica, que faz referência à capacidade do falante de usar recursos verbais e não verbais com o objetivo tanto de garantir um máximo possível de eficácia comunicativa como de compensar eventuais dificuldades na comunicação resultantes da competência insuficiente (descrição de um objeto quando se ignora seu nome, utilização de mímica e de gestos, uso de generalizações, etc.).

4. Subcompetência sociolinguística, que se define como a capacidade de apreender e interpretar o contexto situacional de um evento comunicativo e de ajustar a produção de enunciados próprios, assim como a compreensão dos enunciados dos interlocutores, às condições que caracterizam esse contexto. Trata-se, entre outras coisas, por exemplo, de reconhecer e utilizar o registro adequado, de identificar variedades dialetais, etc.

Antes de concluirmos essa ideia, é importante fazermos uma observação que nos ajudará a nos aproximar um pouco mais da compreensão da natureza desse fenômeno complexo que se denomina competência comunicativa. Se analisarmos um pouco mais detidamente esse modelo de subcompetência, será fácil constatar que a divisão proposta tem um caráter mais heurístico que real. Assim, por exemplo, o domínio da gramática envolve também o conhecimento dos elementos usados na língua para construir textos coerentes. O mesmo pode ser afirmado em relação à competência estratégica, tendo em vista que os elementos linguísticos que nos ajudam a superar dificuldades eventualmente surgidas durante a comunicação não deixam de ser constituintes da gramática da língua em questão. Com efeito, parece difícil encontrar um aspecto da competência comunicativa que pertença exclusivamente a uma única das subcompetências enfatizadas. Portanto, parece que ainda que se possa optar – e de fato se tenha optado – por um modelo fracionado de competência comunicativa por motivos de análise e descrição, vale perguntar se na realidade não seria mais apropriado conceituá-la de maneira mais holística.

Essa dificuldade de delimitação manifesta-se com uma intensidade especial no caso da subcompetência sociocultural. É difícil encontrar um elemento atribuído às outras subcompetências que não possa (e deva) ser especificado também em relação às particularidades culturais que determinam seu uso em uma comunidade de fala. Assim, por exemplo, tal e qual o demonstram trabalhos recentes no âmbito da Linguística Textual, os gêneros textuais e os tipos de texto (tanto escritos como orais) manifestam diferenças interculturais significativas relativas à sua forma e ao seu uso. O mesmo pode ser afirmado em relação aos constituintes da subcompetência sociolinguística. Em qual momento, em qual lugar, com quem, etc. podemos usar (ou começar a usar) o tratamento informal varia, como sabemos, significativamente de cultura para cultura.

Definitivamente, podemos dizer que o conceito de competência comunicativa tem contribuído decisivamente para esboçar um quadro mais completo do conjunto de conhecimentos necessários para atuar

comunicativamente com adequação e eficácia. Por outro lado, a forma fracionada que geralmente se utiliza para apresentar as diferentes dimensões constitutivas desse conceito não nos deve confundir em relação ao fato de que a participação em eventos comunicativos exige o uso simultâneo e inter-relacionado de aspectos que geralmente são atribuídos a mais de uma subcompetência.

Bibliografia recomendada

BACHMAN, L., 1995, “Habilidad lingüística comunicativa”, en: Llobera et al., Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa, p. 105-129.

CANALE, M., 1995, “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en: Llobera et al., Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa, p. 63-83.

CANTERO SERENA, J. F., 2008, “Complejidad y competencia comunicativa, en: Horizontes de lingüística aplicada, v. 7, n. 1, p. 71-87.

CENOZ IRAGUI, J., 2005, “El concepto de competencia comunicativa”, en: Sánchez Lobato, J. y Santos Gallardo, I. (Eds.), Vademécum para la formación de profesores, Madrid, SGEL, p. 449-465.

HYMES, D. H., 1995, “Acerca de la competencia comunicativa”, en: Llobera et al., Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa, p. 27-47.

LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A., 1993, El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, Barcelona, Paidós.

O relativismo da ação comunicativa: rumo a uma concretização da (sub)competência sociocultural

Introdução: a dimensão cultural dos atos de fala

Na seção 2 concluímos que a (sub)competência sociocultural reside principalmente no conhecimento das formas particulares de realização de ações comunicativas de uma determinada comunidade de fala e afirmamos que desta definição se conclui que existem parâmetros em relação aos quais se diferencia (ou se assemelha) a mesma ação comunicativa realizada em duas comunidades distintas. O objetivo central desta seção é elaborar uma descrição desses parâmetros. Antecipamos desde já que essa descrição terá ineludivelmente um caráter preliminar e incompleto, uma vez que se trata de um objeto de investigação relativamente novo no âmbito das ciências da linguagem. Ainda assim, acreditamos que a descrição que ofereceremos nos ajudará a nos aproximar um pouco mais de nosso objetivo global: concretizar o conceito de (sub)competência sociocultural, tornando-o mais tangível.

Como dissemos, um pré-requisito para isso é partir de conceitos mais fundamentados cientificamente. Para começar a corresponder a este pré-requisito propomos substituir o termo “ação comunicativa” por “ato de fala”, termo este que goza já de uma forte consolidação na Linguística em geral e na Pragmática em particular. Vejamos, pois, o que se entende por ato de fala.

Um falante nativo do espanhol (ou um aprendiz já com certo domínio da língua) não terá dificuldade em identificar o seguinte enunciado como um aviso ou ameaça:

¿Como no vengas no hablaré más contigo!

(Se não vier não falarei mais com você!)

E o seguinte como um pedido de informação:

¿Me podría decir la hora?

(Poderia me dizer a hora?)

E o próximo como uma recusa ou negação em atender a um pedido:

Mira, me gustaría mucho poderte ayudar pero es que...

(Olha, gostaria muito de poder ajudá-lo, mas é que...)

Ameaças, pedidos, recusas, promessas, advertências, etc. são ações do cotidiano que realizamos mediante o uso da linguagem. Esses tipos de ações realizadas por meio da palavra são denominados atos de fala. Para muitos linguistas, especialmente os que trabalham no âmbito da Pragmática, podemos considerar que o ato de fala constitui a unidade básica da comunicação linguística. Em outras palavras, comunicar-nos significa realizar e intercambiar atos de fala.

Essa forma de conceber a linguagem e a comunicação – especialmente a ideia de que ao usar a língua realizamos “coisas” (perguntamos, pedimos, recusamos, ameaçamos, desculpamo-nos, etc. – foi proposta inicialmente pelo filósofo britânico John Austin, que na década de 40 do século passado expôs em suas aulas suas pesquisas pragmáticas em torno da língua e da comunicação, recolhidas posteriormente em sua obra póstuma de 1962 *Como fazer coisas com palavras*. Essas ideias iniciais de Austin foram aprofundadas e ampliadas por um discípulo seu, John Searle, a quem devemos a sistematização daquela que é hoje sem dúvida uma das teorias mais influentes no âmbito da Linguística e da Filosofia da Linguagem: a Teoria dos Atos de Fala.

Segundo essa teoria, quando durante a comunicação realizamos um ato de fala são ativadas três dimensões:

1. Realizamos um ato locutivo ao emitirmos um determinado enunciado, dotado de uma série de características prosódicas, gramaticais e semânticas concretas.
2. Realizamos um ato ilocutivo ou intencional ao expressarmos que com o enunciado proferido queremos “fazer algo”: convidar alguém, propor algo, recusar uma proposta, perguntar algo, sugerir, mandar, etc.

3. Tentamos realizar um ato perlocutivo ou efeito quando queremos provocar uma determinada reação em nosso interlocutor: se perguntamos algo esperamos uma resposta, se convidamos alguém esperamos que o convite seja aceito, etc.

Isso nos faz supor que quando proferimos um enunciado como, por exemplo, “Te prometo que te ajudarei” (“Prometo que o ajudarei”) estamos, ao mesmo tempo, dizendo algo, prometendo uma ação e provocando um efeito em nosso interlocutor (convencê-lo de nossa promessa).

Ainda que a Teoria dos Atos de Fala tenha sido concebida, em princípio, como uma teoria geral sobre o uso da linguagem, é importante levar em consideração que estudos posteriores têm demonstrado que os atos de fala não possuem, em muitos casos, um caráter universal, mas se diferenciam de uma cultura para outra em relação a uma série de aspectos. Assim, por exemplo, WOLFSON (1981, p. 119) chama a atenção sobre o fato de que “atos de fala se diferenciam entre culturas não unicamente em relação à maneira em que são realizados, mas também em relação à sua distribuição, frequência e às funções para as quais são usados”. Nesse sentido, quando falamos de atos de fala falamos também de atos culturais.

Nessa perspectiva, a interação comunicativa não pode ser entendida como uma simples sucessão livre de atos de fala. Em muitos casos, o que em uma determinada situação comunicativa pode ser dito para realizar uma função comunicativa, bem como os enunciados que podem ser proferidos são aspectos da comunicação altamente convencionalizados. Existem, por assim dizer, regras para a fala ou regras para a realização de atos de fala que determinam como, quando, quem, em qual ordem, para quem, mediante quais elementos da língua, etc. pode ser realizado um determinado ato de fala ou uma determinada sequência de atos de fala. Uma importante observação adicional para nossos objetivos é que essas regras da fala variam entre as línguas, entre as comunidades culturais que usam a mesma língua e até mesmo no seio de uma mesma comunidade linguística e cultural (por exemplo, em subculturas).

Após essa concretização terminológica e conceitual, estamos agora mais instrumentalizados para especificar um pouco mais nossa tarefa: nossa meta é averiguar em relação a quais parâmetros pode variar a realização de atos de fala entre culturas.

Bibliografia recomendada

AUSTIN, J. L., 1962, *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós.
ESCANDELL VIDAL, M.^a V., 1996, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística (Especialmente pp. 45-78).

REYES, Graciela, 1996, *El abecé de La pragmática*, Madrid, Arco Libros.

SEARLE, John, 1980, *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.

WIERZBICKA, Ana, 2003, *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*, Berlin, Mouton de Gruyter.

Parâmetros de variação intercultural na realização de atos de fala

Como enfatizamos anteriormente, nosso procedimento será de caráter indutivo. Nosso ponto de partida será sempre o comentário de passagens de interações comunicativas das quais tentaremos extrair parâmetros de variação intercultural. O primeiro exemplo, extraído de um trabalho do linguista suíço Jacques Moeschler, compõe-se de um intercâmbio de mensagens eletrônicas (e-mails) mantido por esse autor e um colega marroquino. A seguir reproduzimos uma parte dessa comunicação e acrescentamos sua tradução ao espanhol, além de sua consecutiva versão ao português:

(1)

A: Bonjour, ma réservation d'avion est faite. J'arrive à Casa-blanca le 10 avril à 20h40, et je repartirai de Casa le 14 à 14h. *Pouvez-vous me dire comment aller de l'aéroport à Rabat?* Je compte sur vous pour les réservations d'hôtel ou de logement à Rabat. . .

B: ...Pour ce qui est du transport de l'aéroport de Casa à Rabat, vous pourrez prendre un train à l'aéroport, avec un changement à la gare de Ain sbaâ et vous arriverez à la gare de Rabat-ville à 2 mn de l'Hôtel Terminus ou` une chambre vous est réservée.

(Exemplo de MOESCHLER, 2004: *Intercultural pragmatics: a cognitive approach*)

[A: Buenos días, la reserva de mi vuelo ya está lista. Llego a Casa Blanca el día 10 de abril a las 20:40 y volveré de Casa Blanca el día 14 a las 14:00. *¿Me podría decir cómo se va del aeropuerto a Rabat?* Cuento con Usted para la reserva del hotel o del alojamiento en Rabat...]

[A: Bom dia, a reserva de meu voo já está feita. Chego a Casa Blanca no dia 10 de abril, às 20h40min e voltarei de Casa Blanca no

dia 14, às 14h. *Podría me explicar como se vai do aeroporto até Rabat?* Conto com o senhor para a reserva do hotel ou do alojamento em Rabat...]

[B: En cuanto al transporte del aeropuerto de Casa Blanca a Rabat, puede coger el tren en el aeropuerto. Tendrá que hacer un cambio de tren en la estación de Ain Sbaâ y llegará a la estación de Rabat-ville, que se encuentra a 2 minutos del Hotel Terminus, en el que ya tiene un cuarto reservado.]

[B: Quanto ao transporte do aeroporto de Casa Blanca a Rabat, o senhor pode pegar o trem no aeroporto. Terá que fazer uma troca de trem na estação de Ain Sbaâ e chegará à estação de Rabat-Ville, que se encontra a dois minutos do Hotel Terminus, no qual já tem um quarto reservado.]

Nessa troca de mensagens manifesta-se claramente um problema de compreensão que não pode ser atribuído a uma eventual falta de conhecimento da língua por um dos dois participantes, uma vez que ambos são francófonos e possuem um alto domínio da língua francesa. Em que radica então o mal-entendido? Como o próprio Moeschler destaca, a intenção comunicativa que ele quis transmitir mediante o enunciado marcado em negrito não corresponde à intenção compreendida por seu interlocutor marroquino. Ou, dito de uma forma mais técnica, a ilocução transmitida pelo emissor e a ilocução atribuída a este pelo receptor não estão em correspondência. Com o enunciado “¿Me podría decir cómo se va del aeropuerto a Rabat?”, Moeschler tem a intenção de expressar um pedido de ajuda, ou seja, quer que seu interlocutor vá buscá-lo no aeroporto e o leve dali ao hotel. Seu interlocutor marroquino, por sua vez, entende o enunciado como um simples pedido de informação, e não como um pedido de ajuda.

Então, como se produziu esse mal-entendido se não houve aparentemente nenhum problema no uso da linguagem? Moeschler o atribui às diferenças culturais em relação ao grau de explicitação com o qual podem ser realizados certos atos de fala em uma cultura ou em outra. Assim, por mais

que os dois sejam francófonos e se comuniquem usando a mesma língua pertencem a comunidades de fala diferentes (Suíça e Marrocos) que possuem, segundo esse autor, expectativas diferentes em relação à forma adequada de realizar pedidos de ajuda: na Suíça é normal (e de bom tom) que os pedidos de ajuda dirigidos às pessoas pouco conhecidas sejam realizados de forma muito indireta, ou seja, com um baixo grau de explicitidade. No Marrocos, pelo contrário, espera-se que o pedido seja realizado de modo mais explícito (como, por exemplo: “Alguien me vendrá a buscar al aeropuerto?” (“Alguém virá me buscar no aeroporto?”) ou “¿Me podría venir a buscar al aeropuerto?” (“O senhor poderia vir me buscar no aeroporto?”)).

Diferenças interculturais em relação ao grau de explicitidade na execução de atos de fala, ou seja, em relação à distância que existe entre o dito e o implicado ou entre o dito e a real intenção comunicativa do falante se manifestam especialmente nos chamados atos comissivos (pedir, ordenar, mandar, solicitar, convidar, etc.) ou em alguns atos de fala expressivos (criticar, acusar, censurar, etc.). Esses atos de fala podem entrar em conflito com a chamada cortesia conversacional (Cf. ESCANDELL, 1996, p. 141-159) quando a distância entre o dito e a real intenção comunicativa do falante é menor do que é estabelecido culturalmente pela comunidade de fala em relação a uma determinada situação comunicativa. Por outro lado, quando a distância é maior do que a esperada podem surgir problemas de compreensão, como os que se manifestam no exemplo comentado.

A julgar pelo dito, temos um primeiro candidato a parâmetro de variação intercultural: o grau de explicitidade na realização de atos de fala. Um mesmo ato de fala pode ser realizado de forma mais ou menos direta em culturas diferentes. Como demonstra o exemplo comentado, não se trata de modo algum de algo trivial ou secundário, mas de um aspecto central do qual dependem em muitos casos a eficácia e a adequação de nossa participação comunicativa.

Não possuo conhecimento de estudos que tenham analisado esse parâmetro no caso da comparação entre o espanhol e o português (ou melhor,

entre a cultura brasileira e alguma das culturas de fala espanhola). Minha experiência com ambas as culturas me indica, não obstante, que possivelmente em muitas ocasiões exista um maior grau de explicitação no caso do espanhol (pelo menos no caso da Espanha, comunidade que conheço melhor) na realização, por exemplo, de críticas, censura. Seria, de fato, um tema muito interessante para estudos futuros.

Vejamos outros exemplos:

(2)

1. A: Adiós. Hasta mañana. ¡Que te sea leve!

(Tchau. Até amanhã. Que dê tudo certo)

1. B: Adiós. Hasta luego. Divertiros mucho y cuidaros. ¡Y no corráis!

(Tchau. Até logo. Divirtam-se muito e cuidem-se. E não corram!)

(3)

1. A: Hola chica. ¡Qué maja estás!

(Oi. Menina, como você está bonita!)

2. B: Hola. ¿Qué tal?

(Oi. Tudo bem?)

Em muitos casos, uma determinada atividade comunicativa não se realiza mediante um único ato de fala, mas por meio da junção de dois ou mais atos. Assim, por exemplo, sob determinadas condições situacionais a atividade comunicativa de despedir-se é realizada em espanhol mediante a junção de dois [despedir-se + aconselhar] ou inclusive três atos de fala [despedir-se + aconselhar + desejar] realizados sucessivamente pelo falante (Cf. exemplo 2). Na despedida entre pessoas que mantêm um forte vínculo afetivo (amigos, familiares, etc.) a execução da atividade comunicativa de despedir-se torna convencionalmente relevante a realização desse conjunto de atos de fala. Sob essas condições, sua não realização (por exemplo, a despedida mediante um

simples “adiós”) causaria estranheza ou seria interpretada pelo ouvinte como expressão de aborrecimento do falante ou, dependendo da situação, de um desejo de distanciamento.

Sob essas mesmas condições (vínculo afetivo, amizade) a ação comunicativa do cumprimento também costuma ser desenvolvida mediante a junção de vários atos de fala, como demonstra o exemplo (3). Em geral, em espanhol temos as seguintes estruturas: [cumprimento + elogio (sincero ou não)] y [cumprimento + perguntar pelo estado da pessoa].

A omissão dessas estruturas complexas teria as mesmas consequências apontadas em relação à despedida.

Esses simples exemplos ilustram um fato central ao qual já havíamos nos referido anteriormente: a comunicação não pode ser entendida como uma simples alternância de atos de fala isolados. Na maioria dos casos uma atividade comunicativa realiza-se mediante um conjunto de atos de fala inter-relacionados. E o que é mais importante para nós: as convenções que imperam em uma determinada cultura estabelecem quais atos de fala podem ou devem ser realizados e em qual ordem devem ser executados. Temos, portanto, outro parâmetro de variação importante: estruturas de atos de fala convencionalizadas em uma determinada comunidade de fala.

Observe-se que a possibilidade de escolher entre diferentes estruturas convencionalizadas para realizar a mesma atividade comunicativa dá ao falante a possibilidade de matizar a mensagem que quer transmitir. Esse fato manifesta-se de forma clara no caso dos diferentes modos que existem em espanhol para realizar e aceitar ou rechaçar elogios (sinceros ou não). Vejamos alguns exemplos.

O elogio: quando aceitar significa rechaçar e quando rechaçar significa aceitar.

(4)

1. A: ¡Qué bien te sientan estos pantalones!
(Como fica bem essa calça em você!)

2. B: Gracias.
(Obrigado.)

(5)

1. A: ¡Qué bien te sientan estos pantalones!
(Como fica bem essa calça em você!)

2. B: ¿Sí? ¿Te gustan? Pues son baratísimos.
(É mesmo? Você gosta? Custou muito barato.)

1. A: Pues me encantan. Te sientan de fábula. De verdad.
(Adorei! Fica ótima em você. De verdade.)

4. B: Ah, pues gracias. Ya sabes, cuando quieras...
(Ah, bom. Então muito obrigado. E sabe, quando quiser...)

(Exemplos de MIQUEL, Lourdes, 2004)

Os exemplos em (4) e (5) correspondem a duas estruturas convencionais básicas que possui a língua espanhola (em sua variante peninsular) para realizar e aceitar ou rechaçar elogios. Optar pela estrutura exemplificada em (4) significa, essencialmente, uma não aceitação do elogio. Essa recusa dá margem, em princípio, a duas interpretações diferentes. Por um lado, o interlocutor A (executor do elogio) pode entender que B compreendeu perfeitamente que o enunciado foi executado com a intenção sincera de fazer um elogio e que B não quis aceitá-lo. A segunda possibilidade parte do pressuposto de que B não interpreta o enunciado de A como uma tentativa sincera de transmitir um elogio, mas apenas como um comentário por obrigação, como uma tentativa de expressar educação, cortesia, etc. Em nenhum dos casos – e isso é paradoxal e ao mesmo tempo verdadeiramente interessante – o “gracias” (“obrigado”) faz presumir uma aceitação do elogio.

Pelo contrário, com a realização de uma estrutura como em (5) tanto o falante como o ouvinte sabem claramente que está sendo realizado um elogio e que este está sendo aceito. Paradoxalmente, a aceitação de um elogio (sincero ou não) pressupõe que este, pelo menos em um primeiro momento, seja (aparentemente) rechaçado ou ao menos atenuado. No caso de (5), observa-se

uma atenuação do elogio no primeiro enunciado de B (Pues son baratísimos...). Por sua vez, B, ao proferir essa atenuação, espera que A insista no elogio e mediante o uso de alguma estratégia comunicativa reforce a sinceridade ou a veracidade deste. Isso ocorre no terceiro enunciado do diálogo (Pues me encantan. Te sientan de fábula. De verdad). Depois dessa insistência no elogio e reforço da sinceridade com a qual foi proferido, B está em condições de aceitá-lo, como observamos em seu último enunciado (Ah, pues gracias. Ya sabes, cuando quieras...).

Temos, portanto, duas estruturas convencionalizadas diferentes para realizar a atividade comunicativa do elogio, cuja análise – se nos ativermos exclusivamente no nível formal – pode ser condensada no paradoxo “quando aceitar significa rechaçar e quando rechaçar significa aceitar”.

1. Recusa do elogio (ou recusa da intenção de fazer um elogio)

A: elogio

B: obrigado

2. Aceitação do elogio:

A: elogio

B: recusa ou atenuação do elogio

A: reafirmação do elogio e de sua sinceridade

B: aceitação

O próximo exemplo, extraído de um corpus de fala coloquial, mostra-nos que essa última estrutura pode adquirir uma complexidade considerável.

(6)

1. C: está muy bueno ¿eh? Virgi
(está muito bom, heim, Virgi!)

2. A: mhm
(mhm)

3. B: ¿está bueno?
(está bom?)
4. A: ¡bueno bueno!
(bom bom!)
5. B: no sé...
(não sei não...)
6. A: ¡sí que está bueno sí!
(sim, está muito bom sim!)
7. A: ¡está buenísimo!
(está muitíssimo bom!)
8. C: está molt bo
(está muito bom)
9. A: sí está muy bueno
(sim está muito bom)
10. C: mira si está perfecto
(olha só, se está perfeito)
11. B: ¿está bien de sal? Porque a veces lo noto un poco soso
(está bom de sal? Porque às vezes acho que está um pouco insosso).
12. A: pero si está perfecto
(mas, se está perfeito)
- (...)

(Grupo GRIESBA: *Corpus del español conversacional de Barcelona y su Área Metropolitana*)

Como vemos, o interlocutor B, ao qual se dirige o elogio (por uma comida que ele preparou), rechaça, atenua ou questiona o “direito” de ser digno de receber um elogio em todas as suas intervenções, na linha 3 (*¿está bueno?*), na 5 (*no sé...*) e na 11 (*¿está bien de sal? Porque a veces lo noto un poco soso*). Por seu lado, seus interlocutores reafirmam o elogio e o

reforçam em sua sinceridade e veracidade (*¡bueno, bueno!*; *¡sí que está bueno sí!*; *¡está buenísimo!*; *sí está muy bueno, etc.*).

Dessas observações podemos formar outro parâmetro de variação intercultural: (conhecimento das) opções culturalmente convencionizadas para realizar uma mesma atividade comunicativa e seus respectivos significados.

A insistência, mediante repetições, expressões de reforço da veracidade, etc., não é uma característica exclusiva do elogio (sincero ou não), mas se observa na realização de várias atividades comunicativas em espanhol. A seguinte conversação exemplifica essa característica em relação às atividades “afirmação-confirmação”.

(7)

1. A: entonces debe de estar bien hecha
(então deve estar bem feita)
2. B: muy bien hecha
(muito bem feita)
3. A: debe de estar bien hecha
(deve estar bem feita)
4. B: muy bien
(muito bem)
5. A: porque cuando penetras
(porque quando penetra)
6. B: sí
(sim)
7. A: en el tema cuando te sientes dentro
(no assunto quando se sente dentro)
8. B: sí sí está está bien hecha
(sim sim está está bem feita)

9. A: es porque está bien hecha
(é porque está bem feita)
10. B: un poco es lo que pasa con Woody Allen
(um pouco é o que acontece com Woody Allen)
11. A: ya
(certo)
12. B: que a ver a mí no me gusta ¿no?
13. A: ya
(certo)
14. B: pero está muy bien hecha
(mas está muito bem feita)
15. A: ya
(certo)
(...)

(Grupo GRIESBA: Corpus del español conversacional de
Barcelona y su Área Metropolitana)

Em (7) temos duas atividades complexas de afirmação-confirmação. A primeira estende-se até a linha 9, e a segunda começa na linha 10 e acaba na 15. A primeira dessas atividades inicia-se na linha 1 com a realização de um ato de fala de afirmação por A (*debe de estar bien hecha*) e a confirmação de seu conteúdo por B (*muy bien hecha*). Essa estrutura de afirmação – a confirmação repete-se (quase literalmente) nos dois turnos seguintes (nas linhas 3 e 4). Na linha 5, A começa uma estrutura (*porque cuando penetras...*) que tem como objetivo reforçar a veracidade do conteúdo de sua afirmação inicial. Essa estrutura continua na linha 7 (*en el tema cuando te sientes dentro*) e finaliza na 9 com uma nova repetição da afirmação inicial (*es porque está bien hecha hecha*). A realização dessa atividade de reforço da afirmação vai acompanhada pela repetição do ato de confirmação por B na linha 6 (*sí*) e, de uma forma mais contundente, na linha 8 (*sí sí está está bien hecha*). De forma semelhante desenvolve-se a estrutura afirmação-confirmação entre as linhas 10 e 15. da de

Nesse caso, é B quem dá início à estrutura com a realização da afirmação em 10 (*un poco es lo que pasa con Woody Allen*). Essa afirmação, que continua em 12, vai acompanhada de vários atos de confirmação por A nas linhas 11, 13 e 15 (*ya, ya, ya*).

A insistência, no sentido da repetição do mesmo ato de fala e, em alguns casos, de seu reforço, é observada também na atividade comunicativa de “oferecer tomar algo” (ou, de modo mais geral, de oferecer algo a alguém). Miquel (2004) destaca, por exemplo, que em situações nas quais se oferece algo a alguém para tomar sem que tenha havido um convite prévio a estrutura conversacional típica é a seguinte:

(8)

1. A: ¿quiere tomar algo?
(Quer tomar alguma coisa?)
2. B: No, nada, muchas gracias.
(Não, nada, muito obrigado.)
1. A: ¿Seguro que no quiere tomar nada: un café, un té...?
(Tem certeza de que não quer tomar nada: um café, um chá...?)
4. B: No, de verdad, muchísimas gracias./Bueno, pues sí. Un cafecito, pero si lo tiene hecho, ¿eh?
(Não, sério, muitíssimo obrigado/Bom, então um cafezinho, mas só se já estiver pronto, heim?)

Como se pode ver, o oferecimento inicial de A é rechaçado automaticamente por seu interlocutor B. De fato, A, ao fazer seu oferecimento, pressupõe que seu interlocutor irá recusar. Do mesmo modo, B espera que A insista e reformule o oferecimento enfatizando sua sinceridade e sua seriedade. É o que ocorre no enunciado da linha 3 (*¿Seguro que no quiere tomar nada: un café, un té...?*). Após a reformulação, B tem duas possibilidades: pode recusar o oferecimento, neste caso é normal (e talvez pudéssemos dizer que é comunicativamente necessário) que execute três atos de fala: (1) a não aceitação do oferecimento (*No*); (2) o reforço da sinceridade deste (*de verdad*) e (3) o agradecimento do oferecimento (*muchísimas gracias*). A outra

possibilidade é que B pode, evidentemente, aceitar o oferecimento. Da mesma maneira que no caso da recusa, a aceitação exige também a realização de uma atividade comunicativa complexa. B tem de indicar que aceita o oferecimento (*Bueno, pues sí*), mas ao mesmo tempo espera-se que use uma série de recursos linguísticos de atenuação para reduzir a importância da petição (*Un cafecito, pero si lo tiene hecho, ¿eh?*) Para isso é comum que se use muito o diminutivo ou expressões do tipo *cualquier cosa; lo que vaya a tomar usted* (*qualquer coisa, o mesmo que o/a senhor/a for tomar, etc.*).

Esses exemplos revelam-nos que as atividades comunicativas, além de exigir a construção de estruturas complexas de atos de fala, se desenvolvem em muitos casos mediante o emprego de estratégias comunicativas específicas, como o reforço e a atenuação. Essas estratégias, longe de serem meros elementos decorativos, constituem verdadeiras expectativas convencionalmente estabelecidas na comunidade de fala. Sua omissão nos contextos em que se espera seu emprego ou sua utilização em situações nas quais são consideradas desnecessárias ou inadequadas pode ocasionar mal-entendidos ou afetar a eficácia da atividade comunicativa. Os próximos exemplos, extraídos de Reyes, Baena e Urios (2005), demonstram que o contexto cria a expectativa (e a relevância) de sua utilização.

(9)

1. A: ¿otra copita de vino?
(outra tacinha de vinho?)
2. B: bueno...Ah, no, no abras una botella por mí.
(bom... Ah, não, não abra uma garrafa por minha causa.)
3. A: pero sí, por favor...
(sim, por favor...)
4. B: ¿me vas a acompañar, no?
(você vai me acompanhar, não é mesmo?)
5. A: claro. Este es un Malbec de Mendoza. ¿Conoces esta cepa?
(claro. Este é um Malbec de Mendoza. Você conhece esta cepa?)

(Exemplo de REYES, BAENA e URIOS, 2005)

(10)

1. A: ¿un poco más de vino?
(um pouco mais de vinho?)
2. B: no sé...
(não sei não...)
3. A: decídete, porque si no lo vas a beber no abro otra botella.
(decida-se, porque se você não for beber mais não abrirei outra garrafa.)
4. B: ¿qué vino es?
(que vinho é?)
5. A: un Malbec de Mendoza. No sé si conoces esta cepa...
(um Malbec de Mendoza. Não sei se você conhece esta cepa...)
6. B: ¿no tienes otro Cabernet como el que estábamos tomando?
(Você não tem outro Cabernet como o que estávamos bebendo?)
7. A: no. Era la última botella.
(não. Era a última garrafa.)
8. B: entonces no quiero. No me gusta mucho el Malbec.
(então não quero. Não gosto muito do Malbec).

(Exemplo de REYES, BAENA e URIOS, 2005)

O contexto de um convite formal (entre pessoas com baixo grau de proximidade em termos de afeto, amizade, etc.) faz com que seja relevante o uso das estratégias comunicativas do reforço e da atenuação. Pelo contrário, um contexto de convite mais informal converte essas estratégias, na maioria das vezes, em desnecessárias. Observe-se que, no exemplo em (10), para o falante A parece ser um peso ter de repetir seu oferecimento de mais vinho (“decídete, porque si no lo vas a beber no abro otra botella”).

Podemos concluir que as convenções culturais que determinam o **uso adequado de estratégias comunicativas** como as que acabamos de comentar constituem um parâmetro a mais de variação intercultural na realização de atividades comunicativas.

Para finalizar, analisemos brevemente um último exemplo, que mostra como em uma única interação comunicativa podem intervir vários dos parâmetros que comentamos.

(11)

1. Peluquera: Señora Reyes, ¿me podrá esperar un poquito?
(Cabeleireira: Senhora Reyes, poderá me esperar um pouquinho?)
2. Cliente: ¿mucho?
(Cliente: muito?)
3. Peluquera: tengo siete clientas antes que usted.
(Cabeleireira: tenho sete clientes antes da senhora.)
4. Cliente: Dios mío.
(Cliente: Meu Deus.)
5. Peluquera: Es una pena que usted no pueda venir los lunes o martes...
(Cabeleireira: É uma pena que a senhora não possa vir numa segunda ou terça...)

(Exemplo de REYES, BAENA e URIOS, 2005)

No exemplo são realizados dois atos de fala que apresentam baixo grau de explicitude, ou seja, uma distância considerável entre o dito e o implicado, entre o explícito e a real intenção comunicativa do falante. Na linha 1, a cabeleireira adverte à sua cliente que ela terá de esperar bastante se quiser ser atendida. Este ato de comunicar ou advertir realiza-se de modo indireto mediante o enunciado de uma pergunta (“Señora Reyes, ¿me podrá esperar un poquito?”). Note-se também o uso do elemento atenuante un poquito e do honorífico Señora, que, além de atenuar o ato de fala, marcam claramente a situação institucional e os respectivos papéis que nela desempenham os interlocutores. Na linha 5, a cabeleireira recorre à realização de um ato de afirmação para expressar uma sugestão ou uma crítica (“Es una pena que usted no pueda venir los lunes o martes...”). Observe-se que a cabeleireira pressupõe um fato que pode ou não ser certo, mas que ajuda a dissimular o caráter diretivo da verdadeira intenção do enunciado, garantindo assim que não se produza uma agressão da imagem de sua cliente.

Bibliografía recomendada

ÁLVAREZ MURO, Alexandra, 2007, “Cortesía y descortesía: teoría y praxis de un sistema de significación”, en: Estudios de Lingüística del Español, Vol. 25. (Accesible en: <http://elies.rediris.es/elies25/index.htm>).

BRAVO, D. y BRIZ, A. (eds), 2004, Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español, Barcelona, Ariel.

BRIZ, A., 1998, El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática, Barcelona, Ariel.

ESCANDELL, M. V., 1995, “Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas.”, en: Revista Española de Lingüística, 25: 31-66.

MIQUEL, Lourdes, 2004, “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática”, en: redELE 2 (accesible en: www.mepsyd.es/redele/revista.shtml).

REYES, Graciela, 1996, El abecé de la pragmática, Madrid, Arco Libros.

SALO, Tiina-Leena, 1999, “Estrategias conversacionales en los manuales de ELE y su aplicación en la sala de aula”, en: ASELE actas del X congreso.

(Accesible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0617.pdf.)

Interculturalidade e interação comunicativa intercultural⁷

Refletimos, neste capítulo, sobre a natureza da interação comunicativa intercultural. Rejeitamos a possibilidade de caracterizar o espaço criado em encontros interculturais a partir de uma ótica subjetivista, isto é, como a simples soma das atividades subjetivas dos interatores envolvidos. Ao mesmo tempo, argumentamos que esse espaço não está estruturado, de antemão, nem por elementos de uma pragmática universal nem por tipicidades comunicativas de nenhuma das culturas que entram em contato. Como alternativa, propomos conceber a interação comunicativa intercultural como uma entidade *sui generis* que emerge autogeneticamente.

1.

Estamos na era científica dos prefixos, pelo menos nas Humanidades. INTER, TRANS, MULTI, PÓS, HIPER, para nomear talvez os representantes mais proeminentes, há muito deixaram de se contentar com o papel que a língua normalmente lhes atribuía, a saber, o de expressar uma qualidade secundária do referente do substantivo que prefixam. Sua ambição é maior e o papel pretendido é diferente.

Longe de denotar apenas um mero atributo do sujeito, do corpo, da ação, do texto, da cultura ou da modernidade, os prefixos subtraem e se apoderam da capacidade referencial do substantivo, se substantivam, convidando-nos, ou, talvez melhor, desafiando-nos a imaginar novos espaços epistemológicos e objetos com essências próprias, resultantes de diferenças, duplicações, dobras, desdobramentos, redobramentos; complexidades que frequentemente reivindicam uma primazia e originalidade frente aos objetos designados pelos substantivos que os sucedem.

O título das reflexões que lhes proponho recolhe este desafio no caso de INTER na interação comunicativa intercultural. Levar este desafio a sério significa, antes de tudo e acima de tudo, reconhecer a existência de um espaço *sui generis* entre as culturas, assim como de um espaço entre os indivíduos de diferentes culturas que interagem comunicativamente.

⁷ Uma versão inicial deste capítulo foi publicada em *Linguística*, Vol. 32-1 (2016): 95-101.

O título das reflexões que lhes proponho recolhe este desafio no caso de INTER na interação comunicativa intercultural. Levar este desafio a sério significa, antes de tudo e acima de tudo, reconhecer a existência de um espaço sui generis entre as culturas, assim como de um espaço entre os indivíduos de diferentes culturas que interagem comunicativamente.

2.

Começemos refletindo sobre a dimensão individual. Reivindicar a existência de um espaço entre os interatores supõe que o que está neste espaço e o que acontece nele não pertence a nenhum deles e, nem mesmo, a todos eles juntos. O espaço intermediário é, como aponta Waldendels (2006: 110), terra de ninguém (Niemandland). O que acontece nela não é redutível nem às ações individuais dos interatores, nem à soma destas. É sempre algo mais e, sobretudo, algo diferente. O indivíduo é incapaz de prever ou de controlar totalmente, através de suas ações intencionais, que direção tomarão os acontecimentos. No melhor dos casos – talvez mesmo no mais normal deles –, escolherá um enunciado que se ajuste ao ocorrido na comunicação até aquele momento, procurando combiná-lo com o enunciado precedente, de modo que juntos formem um texto coerente. Ao mesmo tempo, porém, nunca saberá (e nunca saberemos) quais reações produzirá seu enunciado no interlocutor: pergunto-lhe as horas e você me olha calada, com ar de desprezo, ou me diz que é tarde demais, ou que eu compre um relógio, ou que são doze e quinze, ou talvez outra coisa, ou quiçá nada. Na terra de ninguém, há atividade subjetiva, mas não pertence nem em sua totalidade nem em sua essência a nenhum sujeito.

Uma saída para determinar o que ocorre neste “espaço de ninguém” poderia ser imaginarmos que, de antemão, já nos pertence a todos. Neste caso, em vez de um espaço de ninguém, seria um espaço de ninguém em particular, isto é, um espaço coletivo, um espaço de todos. É o que ocorre quando postulamos que as atividades comunicativas individuais se realizam seguindo padrões universais que se manifestam, dependendo do marco teórico, na forma de princípios e máximas conversacionais, de tipos e famílias de atos de fala ou

de contextos pragmáticos típicos e idealizados. Esses elementos universalmente válidos existiriam antes e independentemente de qualquer atividade comunicativa individual e serviriam de guia geral para a realização delas. Seriam, para continuar com a metáfora, como caminhos preexistentes que teríamos que tomar para adentrarmos nesse espaço agora já –e desde sempre – de todos, e que garantiriam a realização bem-sucedida de nossos encontros comunicativos nele.

Contra esta visão de uma pragmática universal existem, porém, objeções importantes, tanto empíricas quanto teóricas. A respeito das primeiras, cabe destacar que os estudos em Pragmática Transcultural realizados nas últimas décadas demonstram, sem deixar nenhum gênero de dúvidas, que existe um relativismo inter – e mesmo intracultural – significativo das atividades comunicativas, mesmo das mais simples e habituais de nosso cotidiano (cf. Wierzbicka 2003). Nem todo mundo realiza as mesmas atividades comunicativas, e, se as realiza, não o faz com a mesma frequência nem da mesma maneira.

Eu não ordeno que se vão os espíritos, como o fazem os membros da cultura Kamaiurá durante a cerimônia do Kwaryp, do mesmo modo que um muçulmano crente não brinda com uma taça de vinho à saúde dos outros. Do mesmo modo, quando me vejo na situação de ter que comentar criticamente uma tese durante uma defesa de doutorado, sei que no Brasil tenho que fazê-lo suavemente e com preâmbulos positivos, enquanto na Alemanha devo fazer de forma direta e sem rodeios, a não ser que queira que no primeiro caso me taxem de bruto e no segundo de pouco objetivo.

Se prosseguirmos com esta discussão em um nível mais teórico, depararemos facilmente com mais argumentos que reforçam a noção de um relativismo cultural da ação comunicativa. Que status teórico devemos atribuir, por exemplo, às funções essenciais da ação comunicativa propostas pela Teoria dos Atos de Fala e que lhe servem para conceber uma classificação universal deles? Temos, basicamente, duas opções. Podemos entendê-los como universais funcionais a priori. Se optarmos por isso, nós nos veremos obrigados

a explicar como é possível que existam funções básicas da interação social (como, por exemplo, prometer, ordenar, declarar nosso amor ou expressar nosso ódio) sem que já existisse antes a sociedade e as atividades comunicativas que a geram. Nos resta a alternativa de concebê-las como universais empíricos, isto é, como funções comunicativas que, comprovadamente, se encontram em todas ou na maioria das culturas e línguas do mundo. Mas esta opção nada mais faz que reafirmar sua origem comunicativa e, em consequência, seu particularismo cultural. Não seria difícil traçar uma reflexão semelhante sobre o status de máximas ou princípios para os que se reivindica uma vigência universal como reguladores de nosso comportamento comunicativo. Como afirmar que existam antes da comunicação? E, ao contrário: como é possível que exista comunicação sem a necessidade de que esta esteja regulada pelos efeitos de princípios e máximas que almejam ser a condição de sua possibilidade? E agora, o que fazemos com este paradoxo? Valha por ora a afirmação de que as funções comunicativas essenciais, as máximas e os princípios não são caminhos que determinam a direção de nossos passos pelo espaço de ninguém, senão que, como diz o poeta: na realidade, o que acontece é que se faz caminho ao andar.

3.

Dissemos no início de nossas reflexões que, para caracterizar adequadamente o INTER, deveríamos levar em conta também a existência de um espaço *sui generis* entre as culturas, e não só entre os indivíduos. Vamos tentá-lo.

A Antropologia, a Etnografia da Fala ou da Comunicação e, mais recentemente, a Pragmática Transcultural deixam ampla constância de que a interação comunicativa não pode ser concebida como uma troca de unidades comunicativas mínimas, independentes ou isoladas umas das outras, entre o falante e o ouvinte. Assim sendo, ao nos comunicarmos, seguimos uma certa tipicidade que estabelece que, convencionalmente, para realizar uma determinada atividade comunicativa, temos que produzir uma sequência de atos de fala inter-relacionados. O que em um determinado contexto pragmático

pode ser dito para realizar uma função comunicativa e a ordem em que é possível dizer as coisas estão altamente convencionados. Existem, por assim dizer, regras para a fala ou regras para a realização de atos de fala que determinam como, quando, quem, em que ordem, para quem, mediante quais elementos da língua etc. se pode realizar uma determinada atividade comunicativa.

Uma observação adicional importante para nossos objetivos é que estas regras da fala variam não só entre as línguas, mas também entre as comunidades culturais que usam a mesma língua e até mesmo no seio de uma mesma comunidade linguística e cultural (por exemplo, em subculturas). Não se pede um café no Café das Letras da Universidade de Brasília da mesma forma que se pede no Café de la Candelaria em Santiago do Chile ou no Café Gijón de Madrid.

E acreditem, queridos estudantes de espanhol, se tentarem fazer um pedido como ensinam os manuais didáticos de ELE, não lhes servirão nunca.

A Pragmática Transcultural se refere ao relativismo cultural da tipicidade comunicativa ou das formas de interação mediante o uso do termo *cultural scripts*, guiões culturais (cf. Goddard 2006). Possuir competência comunicativa significa, desde a perspectiva que estabelece este conceito, conhecer e saber usar adequadamente os guiões culturais próprios de uma determinada cultura.

A constatação de um relativismo cultural da tipicidade comunicativa é, sem dúvida, uma condição essencial para a possibilidade de caracterizar o INTER da interação comunicativa intercultural, posto que isso define o cenário inicial do encontro intercultural. É uma condição para a possibilidade, um pré-requisito, um ponto de partida, mas certamente não é ainda a caracterização em si (cf. Spencer-Oatey&Kotthoff 2007: 1-2). Sabemos agora que chegamos ao encontro intercultural apetrechados de nosso respectivo instrumentário de guiões culturais. Mas o que acontece a partir daí? Como se desenvolve o encontro intercultural em si? Como entram em jogo os respectivos guiões culturais?

Sem dúvida temos que estimar que suas possibilidades de entrar em jogo e sua efetividade são muito mais limitadas que nos encontros monoculturais. Nestes, o guião é facilmente identificado como conhecimento compartilhado, como traçado comum que estabelece padrões de comportamento e expectativas seguras para nossos movimentos no espaço interativo. Nos encontros interculturais, pelo contrário, a diversidade dos guiões – diversidade conhecida, suspeitada ou insuspeitada, mas que rapidamente nos sobrevém e nos surpreende – produz incertezas, ambiguidades, traçados paralelos, múltiplos, diáfanos, dúvidas para a projeção do próximo passo, incerteza acerca da minha localização e da tua. Nenhum dos scripts consegue impor univocamente uma topografia única com traçados claros para nossos movimentos. Os desfechos são variados. Desde o bloqueio mútuo produzido pela falta de identificação do guião iniciado ou pela projeção de guiões culturais contraditórios ou contrapostos, passando por reconhecimentos parciais ou tentativos, até, no melhor dos casos, mas talvez não no mais frequente, a coincidência ou a negociação e o acordo de uma folha de rota comum.

Em todo caso, temos sempre uma supressão da segurança que emana do saber-se participante de uma mesma tipicidade e de voltar a pisar caminhos já transitados. Baixa o nível de uma intersubjetividade tácita e apriorística (husserliana, poderíamos dizer) e sobe a necessidade de construí-la, na medida do possível, no próprio encontro (tornando-se uma intersubjetividade mais próxima da proposta por Alfred Schütz), a não ser que queiramos correr o risco de esbarrarmos sem nos encontrarmos ou de, sem nos darmos conta, crermos que nos encontramos, mas, na realidade, tenhamos passado direto um pelo outro.⁸

A professora brasileira volta ao Departamento depois de comprar seu lanche. No corredor, perto da entrada, encontra seu colega suíço. Após se cumprimentarem, sobrepõe-se situacionalmente a necessidade de expressar cortesia mediante o guião cultural da oferta figurativa do que se está comendo ou se vai comer: “Aceita? Servido?” Para sua surpresa, o colega suíço pega o

⁸ Sobre estas duas definições do conceito da intersubjetividade, cf. Duranti (2010). Recomenda-se também a leitura de Gallagher (2012: 182-204) para uma apresentação mais detalhada do conceito fenomenológico da intersubjetividade.

lanche, agradece com entusiasmo e o come. Ela fica sem lanche, com fome e com a impressão de que o suíço é bastante mal-educado ou de que estava talvez com muita fome.

No corredor do Departamento, o professor suíço vê aproximar-se sua colega brasileira. Após se cumprimentarem, e para sua surpresa, esta lhe oferece amavelmente algo para comer: “Aceita? Servido?”. Embora na realidade não tivesse fome e nem sequer gostasse do que sua colega brasileira lhe estava oferecendo, ao professor suíço sobreveio a obrigação de aceitar a oferta, pois rejeitá-la suporia correr o risco de ser considerado descortês. E assim, sem fome e sem apetite, mas com educação e gratidão, teve que comer o que não queria.

Voltamos aonde já estávamos, embora agora com mais bagagem: na terra de ninguém há atividade subjetiva, mas não pertence nem em sua totalidade nem em sua essência a nenhum sujeito. Na terra de ninguém há tipicidades culturais, há guiões culturais, formas culturalmente específicas de interagir, mas nenhuma delas é dona nem de sua totalidade nem de sua essência.

4.

Se nem o sujeito nem a cultura são capazes de nos garantir a priori uma unidade do INTER, o que nos resta? Poderíamos pensar em multiplicidades. O espaço da interação intercultural estaria formado, de acordo com esta alternativa, por vários sujeitos e suas respectivas atividades individuais e por várias tipicidades culturais. Mas esta opção significaria, como é óbvio, negar justamente o INTER. Em seu lugar teríamos, como bem aponta Waldenfels (2006: 117-118), um conjunto de nômades, de eremitas que deambulariam pelo mesmo espaço, mas por diferentes caminhos sem se encontrarem.

Se, pelo contrário, continuamos apostando na possibilidade do encontro, o que nos resta é conceber o INTER como um processo de autogênese, de sociogênese, como o propõe a Sociologia Fenomenológica (Schütz 1993) ou de autopoiese, como a postula a Teoria do Sistema de Luhmann (1997: 60-120),

fundamentando-se nos pensadores chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela.⁹

Como é bem sabido, a Sociologia Fenomenológica de Alfred Schütz (1993), Peter Berger e Thomas Luckmann (1987) – para nomear seus representantes mais destacados – situa a origem da realidade social na própria ação social, isto é, na interação. Nossas ações sociais não se orientam apenas a um sentido e a uma realidade social preestabelecidos, mas nelas e através delas se cria esse sentido e essa realidade social. Dizemos que a interação é a origem do sentido, mas, ao mesmo tempo, temos que pontuar que ela mesma ainda não é o dito sentido. Este se origina no momento em que a interação cria e põe à disposição dos atores sociais esquemas significativos (*soziale Sinnschemata*), que podemos entender como junções estáveis entre funções típicas e formas de interação típicas para realizá-las em uma determinada comunidade cultural (cf. Tophinke 2001: 52-53). Salvando as distâncias teóricas, é perceptível a semelhança entre o conceito sociofenomenológico dos esquemas significativos e o dos cultural scripts, proposto pela Pragmática Transcultural.

A conceituação da interação comunicativa como espaço autogenético é adotada também mediante o termo autopoiesis na Teoria do Sistema de Luhmann. A sociedade em geral e a interação comunicativa cara a cara em particular, como sua forma mais simples, são consideradas como sistemas operativamente fechados, autopoieticos, que se produzem e reproduzem em si mesmos por operações comunicativas. A participação de seres humanos (sistemas psíquicos, na terminologia de Luhmann) aparece como um pré-requisito indispensável para que a interação tenha lugar (Luhmann 1995: 37-54).

Esta, porém, assim como as operações comunicativas típicas que a geram, se estabelece como um nível *sui generis* da realidade, que não pode ser equiparado e muito menos reduzido às ações dos atores envolvidos. Luhmann (1995: 113) enfatiza esta autonomia da comunicação com seu já famoso lema

⁹ Cf. Tophinke (2001: 42-48) sobre semelhanças e diferenças entre os dois conceitos.

“só a comunicação pode comunicar” (e não o ser humano, sua psique ou suas ações).

Ora, se consideramos a interação comunicativa como um espaço autogenético, coloca-se inevitavelmente a seguinte pergunta: manifesta-se a autogênese de forma diferente na interação comunicativa intercultural que na monocultural? A resposta que lhes propomos é que existe tanto uma diferença a respeito dos elementos que são objeto de processos autogenéticos e aos níveis estruturais em que se eles encontram, como da intensidade da autogênese. Vamos ao primeiro.

A diversidade real ou potencial, no grau que for, da tipicidade interativa nos encontros interculturais, ao contrário dos monoculturais, faz com que não possamos nos respaldar, a priori, em uma identificação rápida, automática, possivelmente até inconsciente, do esquema significativo iniciado, que nos permita sua mera reprodução e confirmação, à medida que o processo interativo vai avançando. Em lugar disso, no caso dos encontros interculturais, temos a necessidade de um maior estado de atenção e um monitoramento mais consciente por parte dos interatores do processo autogenético que se inicia e se desenvolve. A expectativa de uma mera reprodução, por sua vez, dá lugar a um processo de produção e de atenção na produção. O esquema significativo é sempre algo potencialmente novo, algo a ser criado. Disso resulta que os sujeitos tenham que identificar o que está acontecendo na interação e tenham que se identificar a si mesmos no processo autogenético. Nenhum elemento do processo pode ser deixado de lado: os enunciados, as palavras que os compõem, os gestos que os acompanham, as rupturas, as mudanças de esquemas significativos etc.

A professora chilena estende a mão para cumprimentar o embaixador iraniano. Este não retribui o gesto e, em lugar disso, junta a palma de suas mãos à altura do peito, inclina-se levemente para frente e profere suave "sorry". O esquema significativo do pedido de desculpas comenta o da saudação, registrando que o identifica como tal em sua forma (estender a mão) e sua função (cumprimentar). Mas, ao mesmo tempo, o rejeita como formalmente

inadequado, não aceitável. A autogênese da interação intercultural nos nega o traçado, nos muda a rota, nos reposiciona. Vemo-nos obrigados a identificar o novo caminho e a nos identificarmos nele.

Ao mesmo tempo, com a ruptura da expectativa de uma ordem conhecida, na qual o sujeito pudesse se sentir em casa, a interação intercultural se constitui como um espaço de experiência intensa e radical da alteridade. Em cada enunciado, em cada gesto, em cada movimento próprio ou do outro manifesta-se a inelutabilidade da experiência da alteridade. Não podemos nos eximir dela, a não ser que queiramos interromper o processo interativo. Nem da alteridade do outro, nem da nossa alteridade em nós e para o outro. A nossa, a própria, só se manifesta plenamente na interação intercultural, ou seja, quando se questiona e relativiza a normalidade e absolutidade de nosso ser.

Provavelmente deveríamos incluir na autogênese da interação comunicativa intercultural outros elementos que se encontram em níveis mais profundos. Penso, por exemplo, no que a Etnometodologia e a Análise Conversacional Etnometodológica denominam “mecânica da interação”, isto é, o conjunto de mecanismos que a interação utiliza para autogerar-se (cf. Bergmann 1994). Mecanismos estes desprovidos em si de sentido, mas sobre os quais se erguem todos os sentidos da interação: os mecanismos que regulam as mudanças de turno na conversação, os que nos ajudam a iniciar ou a finalizar interações, a reparar mal-entendidos e muitos outros.

Deveríamos incluir também a própria criação da intercorporeidade, como aquele espaço criado pelo alinhamento de nossos corpos e que nos serve de contexto pragmático imediato para a gênese da interação (Csordas 2008). Mas sugiro que o deixemos para outro encontro.

iBibliografia

Bergmann, Jörg R. 1994. Ethnomethodologische Konversationsanalyse, en G. Fritz y F. Hundsnurscher (eds.) Handbuch der Dialoganalyse, Tübingen, Niemeyer: 3-16.

Berger, Peter & Thomas Luckmann. 1987. Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit.

Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag.

Csordas, Thomas L. 2008. Intersubjectivity and Intercorporeality, Subjectivity, 22: 110-121.

Durante, Alessandro. 2011. Husserl, intersubjectivity and anthropology, Anthropological Theory, 10, 1: 1-20.

Gallagher, Shaun. 2012. Phenomenology, New York, Palgrave Macmillan.

Goddard, Cliff. 2006. Ethnopragmatics - Understanding discourse in cultural context, Berlin, Mouton de Gruyter.

Kotthof, Helga y Helen Spencer-Oatey. 2007. Introduction, en H. Kotthof & H. Spencer-Oatey (eds.) Handbook of Intercultural Communication, Berlin/New York, Mouton de Gruyter: 1-6.

Luhmann, Niklas. 1995. Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch, Opladen, Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas. 1997. Die Gesellschaft der Gesellschaft, vol. 1, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Schütz, Alfred. 1993. Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Topkinke, Doris. 2001. Handlungstheorie, Kommunikationstheorie, Lebenswelt, en M. Haspelmath et al. (eds.) Language Typology and Language Universals, vol. 1, Walter de Gruyter, Berlin/New York: 40-62.

Waldenfels, Bernhard. 2006. Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Wierzbicka, Anna. 2003. Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction, Berlin/New York, Mouton de Gruyter.

Considerações finais

Possuir competência sociocultural pressupõe saber realizar ações comunicativas de acordo com os valores particulares que adquirem os parâmetros de variação intercultural na cultura da língua que aprendemos. O seguinte quadro resume os parâmetros de variação intercultural comentados na seção anterior.

Parâmetro de variação intercultural	Descrição
(1) Grau de explicitidade	Refere-se às expectativas culturais em relação à distância que deve existir entre o dito e a real intenção comunicativa do falante.
(2) Estruturas de atos de fala convencionalizadas	Refere-se ao conjunto de atos de fala utilizado habitualmente em uma comunidade de fala para realizar uma determinada atividade comunicativa, assim como à ordem sequencial em que se espera que sejam realizados.
(3) Opções culturalmente convencionalizadas para realizar uma mesma atividade	Trata-se do conhecimento das diferentes possibilidades estruturais que oferece a comunidade de fala para a realização da mesma atividade comunicativa, assim como das diferenças de significado associadas a essas possibilidades.
(4) Emprego de estratégias comunicativas	Faz referência à utilização adequada de estratégias comunicativas (como, por exemplo, a atenuação e o reforço) durante a execução de atos de fala. Um mesmo ato de fala pode ou não ser realizado com a ajuda dessas estratégias, de acordo com as expectativas da comunidade de fala.
(5) Combinação dos parâmetros 1 a 4	Os parâmetros mencionados são utilizados em combinação para a realização adequada de uma única atividade comunicativa.

Como já dissemos, esse conjunto de parâmetros não esgota as possibilidades de variação intercultural da ação comunicativa. Ainda há muito o que fazer nesse campo. Faltam, especialmente, trabalhos de caráter contrastivo que mostrem como se comportam esses parâmetros em relação à variação entre determinadas culturas e que descubram e analisem outros que sem dúvida existem. Penso, por exemplo, na alternância de turnos de fala e suas formas específicas de realização em diferentes culturas, em tipos e gêneros textuais, na proxêmica e na linguagem corporal, etc. Essa carência, não obstante, antes de desanimar, deve pressupor um alento e um incentivo para empreender estudos nesse âmbito tão importante e tão enriquecedor. Espero que se animem a fazê-lo!

Como professores de língua estrangeira, não nos conformamos que nossos aprendizes se vejam às voltas com problemas comunicativos quando forem ao país da língua-alvo ou quando, valendo-se de alguma das modernas tecnologias de comunicação, participarem de uma interação comunicativa real com um falante dessa língua. Essa inquietude faz com que, em muitos casos, nos imponhamos metas utópicas: ensinar tudo o que seja necessário para que nossos aprendizes possam agir de modo socioculturalmente adequado na cultura da língua-alvo. Mas o que é esse tudo? E em nosso caso particular: o que é esse tudo em relação à complexidade do universo cultural do mundo hispânico? Uma meta mais real reside, sem dúvida, em nos sensibilizarmos em relação ao relativismo e à variação cultural, iniciando com isso um processo de descobrimento e de autodescobrimento que parta da própria constelação de contato cultural inerente a toda sala de aula de língua estrangeira. Espero e desejo que o texto que aqui acaba tenha podido contribuir para alcançar esse objetivo.

ANEXO

A elaboração de um projeto cultural para o ensino de ELE é uma oportunidade de relacionar a língua com a riqueza da cultura espanhola e hispano-americana de forma organizada e com objetivos claros. Para facilitar esse processo, apresenta-se a seguir uma estrutura básica que orienta a construção do trabalho em quatro seções principais.

Em primeiro lugar, a **Introdução** tem como função apresentar brevemente o tema escolhido, explicar o que motivou sua seleção e assinalar sua relevância para a compreensão da cultura espanhola ou hispano-americana. Aqui também devem ser definidos os objetivos didáticos que se pretendem alcançar e oferecer uma ideia geral de como o projeto estará organizado.

A segunda seção corresponde à **Descrição do tema**, onde será explicado em maior detalhe o aspecto cultural selecionado (artístico, literário, histórico, geográfico, gastronômico, entre outros). Além disso, será necessário justificar por que esse aspecto é significativo para os aprendizes de ELE no contexto brasileiro, fundamentando-se na bibliografia trabalhada em sala de aula.

A terceira seção está dedicada à **Apresentação da proposta didática**. Nessa parte, será descrito como se pretende trabalhar o tema em sala: a que público se dirige, quais resultados se esperam, quanto tempo está previsto para sua realização, quais recursos serão necessários e quais tarefas serão propostas antes, durante e depois da atividade. Também será importante especificar as modalidades de trabalho (individual, em grupo, presencial, a distância etc.) e os recursos didáticos ou tecnológicos que serão utilizados.

Finalmente, o projeto será concluído com as **Considerações finais**, nas quais se retomarão os aspectos mais importantes, se destacarão os aprendizados obtidos e se incluirá a bibliografia utilizada.

Estrutura básica de um projeto cultural para o ensino de ELE

1. Introdução

Incluirá:

- uma breve apresentação do tema
- a motivação que levou à escolha do tema
- a relevância do tema para o conhecimento da cultura espanhola ou hispano-americana
- os objetivos didáticos que se pretendem alcançar com a proposta
- uma breve apresentação da estrutura do trabalho

2. Descrição do tema

Incluirá:

- apresentação do aspecto cultural (artístico, literário, histórico, geográfico, culinário etc.) que se pretende abordar
- explicação da importância do aspecto cultural selecionado para o conhecimento e a compreensão da cultura espanhola ou hispano-americana por aprendizes de ELE no contexto brasileiro (fundamentado nos textos teóricos trabalhados em sala)

3. Apresentação da proposta didática para o trabalho do tema com aprendizes de ELE

Incluirá:

- público ao qual se dirige a proposta (qual o nível de conhecimento de espanhol necessário?)
- resultados didáticos esperados
- tempo previsto para a realização da proposta
- recursos necessários para a realização
- tarefas planejadas durante e após a execução da atividade
- formas e modalidades sociais de execução (em grupo, individual, a distância, em modalidade síncrona ou assíncrona)
- recursos didáticos e tecnológicos necessários
- indicação de tarefas adicionais

4. Considerações finais

Bibliografia

Bibliografia geral

- ÁLVAREZ MURO, Alexandra, 2007, “Cortesía y descortesía: teoría y praxis de un sistema de significación”, en: Estudios de Lingüística del Español, Vol. 25. (Accesible en: <http://elies.rediris.es/elies25/index.htm>).
- AUSTIN, J. L., 1962, Cómo hacer cosas con palabras, Barcelona, Paidós.
- BACHMAN, L., 1990, “Habilidad lingüística comunicativa”, en LLOBERA et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa: 105-129.
- BRAVO, D. y BRIZ, A. (eds), 2004, Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español, Barcelona, Ariel.
- BRIZ, A., 1998, El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática, Barcelona, Ariel.
- CANALE, M., 1983, “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en: LLOBERA et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa: 63-83.
- CANTERO SERENA, J. F., 2008, “Complejidad y competencia comunicativa, en: Horizontes de lingüística aplicada, v. 7, n. 1, p. 71-87.
- CENOZ IRAGUI, Jasone, 2005, “El concepto de competencia comunicativa”, en: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús / SANTOS GALLARDO, Isabel (eds.) Vademécum para la formación de profesores, Madrid, SGEL: 449-465.
- CUCHE, Denys, 2002, A noção de cultura nas ciências sociais, Bauru, EDUSC.
- ESCANDELL, Vidal M.^a, 1995, “Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas.”, en: Revista Española de Lingüística, 25: 31-66.
———, 1996, Introducción a la pragmática, Barcelona, Ariel Lingüística (Especialmente pp. 45-78).

GOODENOUGH, W., 1957, “Cultural Anthropology and Linguistics”, en: GARVIN, P. (ed.): Report of the Seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study, Washington D.C., Georgetown University Press.

GUILLÉN DÍAZ, Carmen, 2005, “Los contenidos culturales”, en: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús / SANTOS GALLARDO, Isabel (eds.) Vademécum para la formación de profesores, Madrid, SGEL: 835-851.

GUMPERZ, J. J., 1981, Lenguaje y cultura, Barcelona, Anagrama.

HYMES, D. H., 1971, “Acerca de la competencia comunicativa”, en: LLOBERA et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa, 27-47.

KRAMSCH, Claire, 2001, Language an Culture, Oxford, OUP (Especialmente: Págs. 3-11).

LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A., 1993, El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, Barcelona, Paidós.

LUQUE DURÁN, Juan de Dios, 2004, Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo, Estudios de Lingüística del Español, Vol. 21. (Accesible en: <http://elies.rediris.es/elies21>).

LYONS, John, 1970, Introduction to Theoretical Linguistics, Cambridge (CUP).

MIQUEL, Lourdes, 1997, “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática. Algunos ejemplos aplicados al español”, en: Frecuencia-L, 5: 3-14.

———, 2004, “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática”, en: redELE 2 (accesible en: www.mepsyd.es/redele/revista.shtml).

———, 2005, “La subcompetencia sociocultural”, en: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús / SANTOS GALLARDO, Isabel (eds.) Vademécum para la formación de profesores, Madrid, SGEL: 511-531.

MOESCHLER, Jacques, 2004, "Intercultural Pragmatics: a Cognitive Approach", en: Intercultural Pragmatics 1, 1: 49-70.

REYES, Graciela, 1996, El abecé de La pragmática, Madrid, Arco Libros.

REYES, Graciela / BAENA, Elisa / URIOS, Eduardo, 2005, Ejercicios de Pragmática (Vol. I), Madrid, Arco Libros.

SALO, Tiina-Leena, 1999, "Estrategias conversacionales en los manuales de ELE y su aplicación en la sala de aula", en: ASELE actas del X congreso. (Accesible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0617.pdf.)

SAPIR, E., 1954, El lenguaje: introducción al estudio del habla, México, FCE, 1991.

SEARLE, John, 1980, Actos de habla, Madrid, Cátedra.

TYLOR, E. B., 1997, La cultura primitiva, Madrid, Ayuso. Traducción de: Primitive Culture: Researches into the development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom, Londres, J. Murray.

VILA PUJOL, María Rosa (ed.), 2001, Corpus del Español conversacional de Barcelona y su Área metropolitana, Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona.

WIERZBICKA, Ana, 2003, Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction, Berlin, Mouton de Gruyter.

WINSTON, S., 1993, Culture and Human Behavior, New York, The Ronald Press Company.

WOLFSON, N., 1981, "Compliments in cross-cultural perspective", en: VALDÉS, J. (ed.), Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching, Cambridge (CUP).

