



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LETRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

CARLA MARY SILVA ELOY

A COMPETÊNCIA SOCIOINTERCULTURAL NO PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL).
PARÂMETRO DE VARIAÇÃO CULTURAL:
GRAU DE EXPLICIDADE

Brasília

2015

CARLA MARY SILVA ELOY

**A COMPETÊNCIA SOCIOINTERCULTURAL NO PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA EXTRANGEIRA (ESPAÑHOL).
PARÂMETRO DE VARIAÇÃO CULTURAL:
GRAU DE EXPLICIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial a obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen

Brasília

2015

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

ELOY, Carla Mary Silva. *A competência sociointercultural no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (Espanhol). Parâmetro de variação cultural: grau de explicitidade*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)– Instituto de Letras Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília: Universidade de Brasília, 2015, 100 f.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Eloy, Carla Mary Silva
A COMPETÊNCIA SOCIOINTERCULTURAL NO PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA EXTRANGEIRA (ESPAÑHOL). PARÂMETRO
DE VARIAÇÃO CULTURAL: GRAU DE EXPLICIDADE. / Carla Mary Silva Eloy –
Brasília, 2015.
100 f.
Dissertação de Mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da
Universidade de Brasília.
Orientador: Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen
1. Comunicação Intercultural. 2. Grau de Explicitidade 3. Competência Sociointercultural.
4. Ensino/aprendizagem de ELE. I. Universidade de Brasília. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LETRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

Dissertação intitulada *A competência sociointercultural no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (Espanhol). Parâmetro de variação cultural: grau de explicitade*, de autoria da mestranda Carla Mary Silva Eloy, aprovada pela banca constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen – UnB – Orientador

Prof.^a Dr.^a. Maria Luiza Ortiz Alvarez – UnB – Examinadora Interna

Profa. Dra. Rozana Reigota Naves – Examinadora Externa – PPGL – UnB

Brasília, janeiro de 2015

A Carlos Alberto Brito Eloy, meu pai, pela vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus por todas as coisas.

À minha família, especialmente a meus irmãos Leila e Clayton por torcer comigo a cada desafio.

Aos amigos Brilla, Antonio e Eduardo pelo amor incontestável.

Aos professores e amigos Maria Luiza Ortiz, Yuki Mukai, Sandra Perez, Maria del Mar e Janaina Soares pela mão sempre estendida.

Ao meu orientador Prof. Enrique Huelva por fazer parte de todas as grandes decisões de minha vida.

A cultura esconde muito mais do que revela, e ainda que pareça estranho, o que esconde, o oculta com a máxima efetividade precisamente aos que formam parte dela. (Eduard Hall)

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar as particularidades da comunicação intercultural e, por meio dessa observação, contribuir para maior concretização dos aspectos constitutivos da competência comunicativa sociocultural e intercultural. Tendo por referência os trabalhos de Moeschler (2008), constatou-se que uma das características inerentes da comunicação intercultural reside nas diferenças do *grau de explicitidade* com o qual uma mesma atividade comunicativa pode ser realizada em uma cultura ou em outra. Por grau de explicitidade, entende-se a distância entre o explícito e a real intenção comunicativa do falante. Assim, decorre do resultado desta pesquisa a possibilidade de propor o conceito de *competência sociointercultural* como uma das mais significativas competências que deve possuir um falante que participa de situações comunicativas interculturais. O cerne dessa competência consiste na capacidade de saber lidar com os diferentes graus de explicitidade entre as culturas que entrem em contato em uma situação comunicativa que faz uso do mesmo código. O contexto teórico-metodológico deste trabalho insere-se nos estudos etnopragmáticos propostos por Wierzbicka ([1991] 2003), Goddard (2006), Goddard e Wierzbicka (1994; 1997; 2002; 2004; 2007), que tem como objetivo principal fornecer uma descrição adequada dos aspectos sociopragmáticos característicos de diferentes culturas presentes nas interações comunicativas, evitando possíveis formas de etnocentrismo. Metodologicamente a etnopragmática apresenta-se como um tipo específico de etnografia, uma vez que consiste na descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As unidades de análise utilizadas foram provenientes de interações reais observadas, assim como de narrativas diversas e, posteriormente, validadas por equivalentes fontes informativas. O resultado consolida que é imprescindível identificar o grau de explicitidade que o enunciado possui para o reconhecimento correto de sua força ilocucional com o fim de que a comunicação não sofra mal-entendidos culturais.

Palavras-chave: Comunicação intercultural. Pragmática intercultural. Grau de explicitidade. Competência sociointercultural. Ensino/aprendizagem de ELE.

ABSTRACT

The aim of this work is to analyze the particularities of intercultural communication and, by means of this observation, to contribute to a higher materialization of constituent aspects of sociocultural and intercultural communicative competence. One has realized, taking Moeschler's (2008) work as a starting point, that one of the inherent characteristics of intercultural communication resides in the differences of the degree of explicitation with which a communication activity can be carried out in one culture or another. Degree of explicitation is meant as the distance between what is explicit and the speaker's actual communicative intent. Therefore, as a result of this research project, the concept of sociointercultural competence is proposed as one of the most significant competences that a speaker who takes part in intercultural communicative situations must have. The core of that competence consists in the ability to tackle different degrees of explicitation between cultures which get in contact in a communicative situation in which the same code is being used. This Theoretical and methodological context of this work is in the realm of ethnopragmatic studies, such as proposed by Wierzbicka ([1991] 2003) and Goddard (2006), which have as their main goal to provide an adequate description of the socio-pragmatic aspects which are characteristic of different cultures taking part in interactive communication and avoid possible manifestations of ethnocentrism. Methodologically, ethnopragmatics is characterized as a specific type of ethnopragmatics, once it constitutes of the description of a system of cultural meanings of a specific group (Lüdke & André, 1986). The analyzed samples came from actual interactions observed, as well as from various different narratives, and later validated by equivalent information sources. The result allows one to affirm that it is indispensable to identify the degree of explicitation that an utterance presents in order to correctly gauge the degree of explicitation that it possesses so that its correct illocutionary force is recognized in order that cultural misunderstandings do not occur in communication.

Keywords: intercultural communication; intercultural pragmatics; degree of explicitation; sociointercultural competence; teaching and learning of Spanish as a foreign language.

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo consiste en analizar particularidades de la comunicación intercultural con vistas a contribuir, por medio de esta observación, a que se concreten en mayor medida los aspectos que constituyen la competencia comunicativa sociocultural e intercultural. Tomando como referencia los trabajos de Moeschler (2008), se constató que una de las características inherentes a la comunicación intercultural reside en las diferencias del *grado de explicitud* con el que se puede realizar una misma actividad comunicativa en una cultura u otra. Se entiende por grado de explicitud la distancia entre lo explícito y la intención comunicativa real del hablante. Así, deriva del resultado de esta investigación la posibilidad de proponer que, de las competencias que ha de poseer un hablante que participa de situaciones comunicativas interculturales, la *competencia sociointercultural* es una de las más significativas. El punto fuerte de dicha competencia radica en la capacidad de saber hacerles frente a los distintos grados de explicitud que se dan entre culturas que entran en contacto en una situación comunicativa en la que se utiliza el mismo código. El contexto teórico-metodológico de este trabajo remite a los estudios etnopragmáticos tal como los entienden Wierzbicka ([1991] 2003), Goddard (2006) y Goddard & Wierzbicka (1994; 1997; 2002; 2004; 2007), cuyo objetivo principal consiste en proveer una descripción adecuada de aspectos sociopragmáticos característicos de diferentes culturas presentes en las interacciones comunicativas, a fin de evitar posibles formas de etnocentrismo. Metodológicamente, la etnopragmática se presenta como un tipo específico de etnografía, ya que consiste en la descripción de un sistema de significados culturales de un determinado grupo (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Las unidades de análisis utilizadas provienen de interacciones reales, así como de narrativas diversas validadas posteriormente por equivalentes informativas. El resultado obtenido indica que resulta imprescindible identificar el grado de explicitud que posee el enunciado para reconocer de manera correcta su fuerza ilocutiva, con la finalidad de que la comunicación no sufra malentendidos culturales.

Palabras-clave: Comunicación Intercultural. Pragmática Intercultural. Grado de Explicitud. Competencia Sociointercultural. Enseñanza/aprendizaje de ELE.

RÉSUMÉ

Le but de ce travail est d'analyser les particularités de la communication interculturelle et, au moyen de cette observation, de contribuer à une matérialisation plus d'aspects constitutifs de la compétence communicative socioculturelle et interculturelle. Ayant les travaux de Moeschler (2008) comme références, on a aperçu qu'il a fonctionné comme un point de départ, que l'une des caractéristiques intrinsèques de la communication interculturelle réside dans les différences de degré de explicitation avec laquelle une activité de communication peut être effectuée dans une culture ou d'une autre. Degré d'explicitation est conçu comme la distance entre ce qui est explicite et réelle intention communicative du locuteur. Par conséquent, à la suite de ce projet de recherche, la notion de compétence sociointerculturelle est proposée comme une des compétences les plus importantes qu'un orateur qui prend part à des situations de communication interculturelles doit avoir. Le noyau de cette compétence consiste dans la capacité de s'attacher aux différents degrés d'explicitation entre des cultures qui entrent en contact dans une situation de communication dans laquelle le même code est utilisé. Le contexte théorique et méthodologique de ce travail est dans le domaine des études ethnopragmatiques, comme les avaient proposés par Wierzbicka ([1991]2003) et Goddard (2006), qui ont pour but de fournir une description adéquate des aspects des situations sociopragmatiques qui sont caractéristiques des différentes cultures qui participent à la communication interactive et d'éviter les manifestations possibles de l'ethnocentrisme. Méthodologiquement, ethnopragmatique est caractérisée comme un type spécifique d'ethnographie, une fois qu'elle constitue de la description d'un système de significations culturelles d'un groupe spécifique (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Les échantillons analysés proviennent d'interactions réelles observées, ainsi que de divers récits différents, et plus tard validés par des sources d'information équivalentes. Le résultat permet d'affirmer qu'il est indispensable d'identifier le degré d'explicitation qui est présent dans un énoncé afin d'évaluer correctement le degré d'explicitation qu'il possède de sorte que sa force illocutoire correcte est reconnue pour que les malentendus culturels ne se produisent pas en communication.

Mots-clés: Communication interculturelle. Pragmatique interculturelles. Degré d'explicitation; Compétence sociointerculturelle. Enseignement-apprentissage d'Espagnol langue étrangère.

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIações

CC – Competência Comunicativa

LE – Língua Estrangeira

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

LA – Linguística Aplicada

LET – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

PPGLA – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Atos de fala _____	39
Ilustração 2 – Atos ilocucionários _____	41
Ilustração 3 – Implicaturas _____	48
Ilustração 4 – Relevância _____	52
Ilustração 5 – Mecanismos da comunicação _____	53
Ilustração 6 – Modelo ostensivo-inferencial _____	54
Ilustração 7 – Quadro ostentação/inferência _____	56
Ilustração 8 – Explicitações e implicaturas _____	60
Ilustração 9 – Capacidades _____	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1 Comunicação intercultural	20
2.1.1 Características gerais.....	20
2.1.2 Particularidades na comunicação intercultural.....	26
2.2 Da pragmática universal à intercultural.....	35
2.2.1 Teoria dos atos de fala	35
2.2.2 Teoria da relevância: de Grice a Sperber e Wilson	46
2.3 Implicações da teoria da relevância para a comunicação intercultural.....	57
2.3.1 Grau de explicitidade.....	62
2.4 Grau de explicitidade na competência sociocultural e intercultural	65
2.4.1 Competência sociointercultural	70
2.4.1.1 O falante sociointercultural: um exemplo concreto	71
2.4.2 Análise de material didático.....	79
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	86
3.1 Tipo de pesquisa.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	93

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o intuito de ser uma contribuição aos estudos de um dos aspectos que mais dificuldades apresenta no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, os denominados conteúdos socioculturais ou sociopragmáticos – isso dada a importância que esses elementos possuem no desenvolvimento de uma competência comunicativa (CC) geral. Efetivamente, com tão somente observar as definições iniciais do conceito de competência comunicativa, faz-se possível constatar o papel central que desempenham tais conteúdos em sua formulação: “Há regras de *uso* sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis” (HYMES, 1971, p. 278).

Parte-se do objetivo geral de preencher o hiato que existe na aplicabilidade desses conceitos em um cenário em que se fala muito de conteúdos socioculturais, da importância de cultura no ensino-aprendizagem de línguas, contudo não se viabilizam meios que aproximem tais conceitos da implementação de documentos oficiais, de planejamentos de cursos, de elaboração métodos de ensino, de elaboração de materiais, em suma, não se viabilizam meios que favoreçam a operacionalização desses constructos no contexto do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Assim sendo, esta pesquisa visa analisar as particularidades da comunicação intercultural e para tal pretende confirmar a hipótese proposta por Moeschler (2008), segundo a qual o nível de sentido necessário a assegurar a comunicação é o das explicitações, isto é, da correta interpretação da parte explícita (ostensiva) da comunicação. Isso sugere que os mal-entendidos resultantes das interações comunicativas interculturais não se devem tanto a desajustes na obtenção do significado implicado, mas sim à falta de acesso à correta explicitação do enunciado (MOESCHLER, 2009). Essa tensão entre o caráter implícito e explícito da mensagem constitui a chave para compreensão dos mal-entendidos interculturais. Neste trabalho, tal explicitação adquire o *status* de parâmetro de variação intercultural e refere-se à informação explícita com a qual pode ser executada determinada atividade comunicativa em determinada cultura, denominada por Huelva (2009) de *grau de explicitidade*.

Para uma compreensão mais abrangente desse fenômeno pragmático-cultural, esta pesquisa se reportará à estrutura interna do enunciado: os atos de fala e, por meio deles, à força ilocucional que lhes pode ser atribuída. Os atos de fala são ações do cotidiano que realizamos mediante o uso da palavra, como ameaçar, pedir, recusar, prometer, advertir etc., diferenciam-se de uma cultura para outra e possuem uma força ilocucional própria que é a intenção que o falante quer produzir. Deste modo, falar uma língua consiste em realizar atos de fala e estes são possíveis graças a se realizam de acordo com certas regras – conscientes e não conscientes – para o uso dos elementos linguísticos.

Assim, quando os interlocutores pertencem à comunidades de fala diferentes que, por sua vez, possuem expectativas diferentes em relação à forma adequada de realizar determinados atos de fala – mais ou menos diretos – podem ocorrer situações comunicativas caracterizadas pelo encontro de diferentes graus de explicitidade na realização de um mesmo ato de fala. Assunto genuinamente motivador do primeiro dos questionamentos desta pesquisa: Qual a importância do grau de explicitidade para o processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (LE)?

Não é infrequente que alunos de professores espanhóis vivenciem a experiência de considerá-los um tanto quanto rudes quando estes fazem, por exemplo, o uso do imperativo em determinados comandos. Que estudante de espanhol já não se constrangeu quando, ao pedir licença, para ingressar à sala de aula foi recepcionado com um, segundo eles, frontal “*pasa, pasa*”? Típico caso de desajuste na obtenção do correto grau de explicitidade na realização do ato de fala em que a ilocução transmitida pelo emissor e a ilocução atribuída ao mesmo pelo receptor não estão em correspondência. Na cultura espanhola, tal ato comissivo é realizado com maior grau de explicitidade, enquanto que, na expectativa da cultura brasileira, se espera que seja razoavelmente baixo ou atenuado por diferentes recursos linguísticos. Daí o mal-entendido intercultural.

Da necessidade como professora de que alunos e futuros professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) reconheçam que sua cultura possui graus de explicitidade diferentes na realização de determinados atos de fala e que, posteriormente, sejam capazes de realizar tais ações comunicativas de acordo com os valores particulares que esses parâmetros venham a adquirir na cultura da língua que se aprende/ensina, emerge a figura do falante *sociointercultural* competente como possuidor da competência *sociointercultural*:

habilidade proposta por esta pesquisa que se compõe dos fundamentos tanto da competência sociocultural quanto da competência intercultural e que consiste em saber identificar a existência e, posteriormente, os diferentes graus de explicitidade entre a própria cultura/língua e a cultura/língua que se está aprendendo, dentro e fora do contexto da sala de aula e em saber lidar comunicativamente com essas diferenças.

Assim, esta pesquisa visa a analisar formas específicas de interação comunicativas interculturais, uma vez que da análise das particularidades que se manifestam nessas interações faz-se possível extrair um modelo teórico para a descrição de atitudes, valores, normas e pressuposições pertencentes a uma cultura que se manifestam por meio da linguagem. De acordo com Wierzbicka (1994), essas formas específicas de realizar atividades comunicativas possuem a capacidade de esclarecer as diferenças culturais e constituem umas das técnicas fundamentais para a descrição da etnopragmática. Portanto, a escolha por uma pesquisa etnopragmática deve-se ao motivo de essa metodologia apresenta-se como uma proposta coerente com os princípios teóricos que privilegiam uma perspectiva socio-funcional-cognitiva da linguagem e, ainda, centra suas análises na abstração de conteúdos culturais presentes em intercâmbios comunicativos. As unidades de análise utilizadas são provenientes de interações reais observadas de narrativas diversas e, posteriormente, validadas por equivalentes fontes informativas.

Para as descrições detalhadas anteriormente, se levará a cabo uma perspectiva teórica dos constructos que permeiam tanto a comunicação intercultural quanto a pragmática intercultural, percorrendo pelas teorias que fundamentam os atos de fala e as suas forças, assim como pela descrição do processo comunicativo e dos mecanismos que regem a comunicação verbal. Em seguida, se realizará a análise etnopragmática de interações comunicativas e, por último, uma observação preliminar de exemplares de manuais didáticos de espanhol. Tais assuntos serão apresentados entre os capítulos teórico e metodológico, na seguinte disposição:

O primeiro capítulo além de posicionar os elementos constituintes do arcabouço teórico que respaldam esta pesquisa, encerra-se em si mesmo, seguindo os preceitos da etnopragmática, o ambiente de coleta e análise de dados por meio da abstração de conteúdos culturais presentes nos intercâmbios comunicativos apresentados. Trata-se, assim, de uma pesquisa de cunho

etnográfico que lança mão da metodologia etopragmática para explicar, da maneira mais acertada, as especificidades dos fenômenos pragmático-culturais presentes nas interações comunicativas.

Na fundamentação teórica, a comunicação intercultural será o primeiro aspecto a ser abordado – se tracejará um delineamento acerca dos significados da comunicação intercultural, principalmente daqueles relacionados ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Como é o caso da competência comunicativa intercultural trazida por Byram (1997; 2008) e interpretada por Guillén Díaz (2002; 2005) como sendo a capacidade cognitiva e afetiva de estabelecer e manter relações interculturais e de estabilizar a própria identidade pessoal enquanto mediada entre culturas:

Quando uma pessoa aprende uma língua estrangeira, se enfrenta a diferentes interpretações de muitos dos valores, normas, comportamentos e crenças que havia adquirido como naturais e normais. A Competência Intercultural é, pois, a habilidade de poder se desenvolver nesse tipo de situações, com contradições e diferenças. (GUILLÉN DÍAZ, 2002, p. 201)

Nessa oportunidade, serão realizadas breves conceituações sobre língua, cultura e comunicação, igualmente retratadas sob a luz do ensino-aprendizagem de línguas. Em seguida, serão apresentadas relevantes particularidades da comunicação intercultural agrupadas em forma de potenciais mal-entendidos interculturais. Isso porque a linguagem cotidiana está repleta de implicações e pressuposições possivelmente geradoras de uma fonte inesgotável de mal-entendidos. De fato, os mal-entendidos formam parte da comunicação intercultural, mas somente serão aceitos até determinado grau, ao ultrapassar esse limite, a comunicação estará fadada ao fracasso. Ou como afirma Moeschler (2008): o mal-entendido intercultural tem, antes de tudo, a chance de transpor aquilo que é dissimulado pelo compartilhamento de uma mesma língua.

O subsequente assunto diz respeito à pragmática, estágio em que esta pesquisa dedica-se a percorrer pelo campo da tradição histórica pragmática e de seus princípios universais – teoria dos atos de fala, teoria da relevância – até seu cenário mais atual em que se reconhece, cada vez mais, a relatividade cultural nos estudos da interação comunicativa: a pragmática intercultural – área recente de estudo da pragmática que surge como reação a um universalismo demasiado arraigado em trabalhos clássicos da pragmática e que visa

compreender o desenvolvimento da competência intercultural por meio de pesquisas que envolvam mais de uma língua e cultura ou variantes de uma mesma língua (WIERZBICKA, 2006).

O tema que segue, "Implicações da teoria da relevância para a comunicação intercultural", anuncia um momento decisivo pelo qual esta pesquisa tem a expectativa de possibilitar conclusões que sirvam de motivação para pesquisas futuras. Nele, será apresentado o texto auspiciador deste trabalho: *Explicitação ou implicatura? Um exemplo de comunicação intercultural* do linguista suíço Jaques Moeschler, que defende que os mal-entendidos, notadamente interculturais, não tem uma causa linguística, mas antes uma causa pragmática e produzem-se quando hipóteses falsas conduzem a explicitação de ordem superior. Por onde Huelva (2009) inaugura o termo *grau de explicitidade* como um parâmetro de variação cultural que diz respeito à distância que existe entre o dito e a real intenção comunicativa. Essa fala sugere alguns questionamentos: Qual o papel do grau de explicitidade de atividades comunicativas na comunicação intercultural? Qual o papel do grau de explicitidade de atividades comunicativas na competência sociointercultural? Em que consiste o grau de explicitidade como competência do aluno/professor intercultural?

O acesso às possíveis respostas se apresentará no próximo assunto – "O grau de explicitidade na competência sociocultural e intercultural" – momento em que se fará um ténue, mas não menos importante, percorrido pelas competências comunicativa e sociocultural com o lauto propósito de inaugurar a competência que se acredita poder dar conta de que alunos e futuros professores de espanhol (ELE) sejam capazes de identificar a existência e, posteriormente, os diferentes graus de explicitidade entre a própria cultura/língua e a cultura da língua que se está aprendendo/ensinando: a *competência sociointercultural*.

Com o tópico "O falante Sociointercultural: um exemplo concreto", viabiliza-se o meio e o instrumento de análise que consiste em, si próprio, uma das técnicas fundamentais para a descrição da etnoprágmatca: as formas específicas de interação ou roteiros culturais. Essas unidades de análise representam um modelo teórico para descrição de atitudes, valores, normas e pressuposições pertencentes a uma cultura que se manifestam na linguagem (GODDARD, 2006, p. 6).

O último dos temas tem, tão somente, o intuito de promover a atenção para a importância de que os materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de espanhol (ELE) venham a apresentar atividades que propiciem desenvolver uma sensibilidade intercultural no aluno/professor.

O capítulo final visa apresentar o embasamento metodológico que fundamenta esta pesquisa, assim como justificar a eleição dessa metodologia tão inovadora quanto imprescindível na interpretação de estratégias linguísticas.

No epílogo, serão apresentadas as considerações finais e as possíveis contribuições para futuras pesquisas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

*Eu falo com você na sua língua,
mas é na minha língua que eu te entendo.*
(C. Kramersch)

2.1.1 Características gerais

A prática da comunicação intercultural atravessa numerosas e substanciais transformações ao longo dos anos. Na época atual, os encontros culturais têm um alcance quase que ilimitado, abarcam um número mais expressivo de pessoas e são mais complexos em sua natureza. Isso se evidencia na atual paisagem mundial em que a distância espacial e temporal estão diminuindo e as fronteiras estão desaparecendo. Tal evento mostra que as vidas culturais das pessoas no mundo estão mais intensamente interligadas. Um exemplo concreto é a massiva profusão do uso da comunicação eletrônica que está conduzindo e transformando os preceitos da economia, assim como as identidades culturais e linguísticas.

Nessa perspectiva, Elhajji (2006) aponta que

a particularidade dessa época contemporânea reside na rearticulação das relações sociais e de produção em torno das novas tecnologias de comunicação, e discorre sobre o conceito de globalização sugerindo que este deve ser entendido como a globalização de uma ação ou de um processo, ou seja, sua realização ou sua vivência simultânea em múltiplos pontos do espaço (2006, p. 3).

Ainda segundo este autor, ao mesmo tempo em que se experimenta a globalização de certos aspectos das culturas locais,

se vivencia o processo no qual as identidades étnicas e culturais se tornam o verdadeiro catalisador da história. Nesse sentido, afirma que uma das vantagens da comunicação intercultural, portanto, é a de dotar a sociedade de interfaces comunicacionais que possibilitem uma maior transparência aos processos sociais, políticos e culturais, evitando assim, suspeitas infundadas e preconceitos disfarçados (ELHAJJI, 2006, p. 12)

O mesmo autor conclui e manifesta que a comunicação intercultural constitui “uma esfera social, política, discursiva, epistemológica e cognitiva que merece especial atenção por parte dos estudos da comunicação, como de toda as áreas das ciências humanas e sociais” (ELHAJJI, 2006, p. 16).

Assim sendo, a comunicação intercultural caminha e deve caminhar, imprescindivelmente, paralela ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras uma vez que a sociedade contemporânea parece exigir que, cada vez mais, se reconheça a obrigatoriedade de preparar os atores sociais para que atuem adequadamente em contextos interculturais.

Nesse âmbito, evidencia-se *que e como* a compreensão da ação da cultura na comunicação pode melhorar a habilidade para interatuar em um mundo cada vez mais interdependente. É o papel das línguas estrangeiras cobrando uma identidade ainda mais destacada no tocante à sua dimensão de corresponsabilidade social na construção dessa perspectiva intercultural. Assim, segundo Vez (2005), a dimensão intercultural integra e potencializa a tomada de consciência sobre o papel da língua estrangeira como *instrumento social* que proporciona aos aprendizes a oportunidade de desenvolver suas capacidades como experimentadores e negociadores mais do que como meros receptores passivos de dados.

Para Almeida Filho, em suas reflexões sobre a questão das línguas estrangeiras no currículo das escolas, o importante papel composto da língua estrangeira “é basicamente educacional-cultural-comunicacional, de preparar o contato com falantes e culturas estrangeiras na medida em que faz sintonia com os propósitos da escola na formação do educando” (2007, p.41).

Dessa forma, o conceito intercultural vem sendo desenvolvido a partir da perspectiva da aproximação entre língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Trata-se de uma espécie de mediação cultural na qual o aprendiz participa e, ao mesmo tempo, reflete sobre sua cultura e sobre a cultura-alvo. Nesse sentido, Byram (1997; 2008) postula sobre a competência comunicativa intercultural, interpretada por Guillén Díaz (2002; 2005), como sendo a capacidade cognitiva e afetiva de estabelecer e manter relações interculturais e de estabilizar a própria identidade pessoal enquanto mediada entre culturas:

Quando uma pessoa aprende uma língua estrangeira, se enfrenta a diferentes interpretações de muitos dos valores, normas, comportamentos e crenças que havia adquirido como naturais e normais. A Competência Intercultural é, pois, a habilidade de poder se desenvolver nesse tipo de situações, com contradições e diferenças. (GUILLÉN DÍAZ, 2002, p. 201)

O termo competência intercultural surge, então, com o firme propósito de salientar que, em um encontro intercultural, põe-se em funcionamento a competência comunicativa dos interlocutores. Nasce, por consequência, o conceito *falante intercultural* – “um indivíduo enfrentando a situações de choque cultural, mas que deve compreender as relações entre culturas e saber mediar entre formas distintas de viver e interpretar o mundo” (KRAMSCH, 2009, p. 23). Ainda segundo essa autora:

O que caracteriza a um competente usuário de um idioma não é a capacidade de falar e escrever segundo as regras da academia, e sim, a adaptabilidade na hora de selecionar formas corretas e apropriadas exigidas pelo contexto social. Essa forma de competência é precisamente a do *falante intercultural* que opera nas fronteiras que dividem a vários idiomas, manobrando sua trajetória pelas turbulentas águas dos mal-entendidos culturais (KRAMSCH, 2001, p. 37)

Nessa perspectiva e retomando o binômio língua e cultura, vê-se que a cultura afeta como se envia a mensagem, como se recebe e a forma de interpretá-la. Assim, para que haja comunicação, a cultura proporciona o contexto adequado. Da mesma forma, uma cultura não pode sobreviver sem a comunicação, pois depende dela para sua iniciação, manutenção, transformação e transmissão.

Para Laraia (2009), a linguagem humana “é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral” (LARAIA, 2009, p. 52).

A cultura é, então, por si própria, um sistema de comunicação. Como observado por Hall (1978, p. 37), “cultura é comunicação e se manifesta no processo da comunicação intercultural” – e encerra-se em um conceito triádico como o apresentado pelo comunicólogo Loenhoff, que estabelece suas três funções: “cultura como condição da comunicação, cultura como resultado da comunicação e cultura como constituída dentro da prática comunicativa” (1992, p. 144-168 apud SCHRÖDER, 2008, p. 41).

Para Sapir (1971), o conteúdo de toda cultura pode exprimir-se na sua língua, e não há materiais linguísticos, quer quanto ao conteúdo, quer quanto à forma, que não sejam sentidos como simbolizando significados reais – qualquer que seja a atitude dos que pertencem a outras culturas. Em novas experiências culturais, torna-se, muitas vezes, necessário “dilatar os recursos de uma língua, não sendo essa dilatação um acréscimo arbitrário e sim, mais uma aplicação de princípios já em uso, conforme Sapir (1971, p. 81).

Ainda segundo esse autor, se bem que as diferenças de língua tenham sido sempre símbolos importantes de diferença cultural, é somente em tempos relativamente recentes que essas diferenças assumiram um sentido de antagonismo.

Na Roma antiga e em toda a Europa medieval havia abundância de diferenças culturais correndo lado a lado com as linguísticas, e o status político do cidadão romano ou sua filiação à igreja católica era de muito maior significação como símbolo do lugar do indivíduo no mundo do que a língua por ele falada. (SAPIR, 1971, p. 105).

Intercultural, como destaca Kramsch (1993; 1998), também pode ser o processo de comunicação entre pessoas que falam a mesma língua e compartilham o mesmo território, mas que pertencem a diferentes grupos culturais. Para Hall (1973), cada vez mais, confirma-se que os conflitos sociais entre sistemas culturais distintos *não* estão mais limitados às relações internacionais. Para esse antropólogo norte-americano, tais antagonismos estão adquirindo proporções verdadeiramente importantes dentro de um mesmo país, pois, ao contrário do que comumente se crê, os distintos e numerosos grupos sociais que constituem uma nação demonstram possuir uma persistência surpreendente na manutenção e na conservação de sua respectiva identidade.

Dessa forma, “quando entram em mútua interação pessoas de culturas distintas, dão lugar com frequência, a equívocos ou distorções interpretativas”, como elucidado por Hall (1973, p. 09). O que é firmemente respaldado por Moeschler (2008), em seu artigo *Explicitação ou implicatura? Um exemplo de comunicação intercultural*, quando diz que o mal-entendido cultural transpõe o que é dissimulado pelo compartilhamento da mesma língua. E acrescenta: “Na comunicação intercultural, quanto mais o nível de domínio da língua comum é

elevado, tanto maior o risco de se atribuírem a seu interlocutor suas mesmas crenças e conhecimentos.” (MOESCHLER, 2008, p. 139).

Também Sapir (1954; 1971) traz, em seus escritos, exemplos de línguas intimamente cognatas – quando não uma língua única – pertencentes a círculos de cultura distintos. Não obstante, na mesma publicação, apresenta casos em que língua e cultura *não* estão intrinsecamente associadas: línguas sem qualquer parentesco que partilham de uma só cultura. Segundo ele, isso se dá especialmente em “sociedades nas quais ainda não surgiu o poder de unificação nacional para perturbar a marcha das distribuições naturais, e cita excelentes exemplos presentes na América aborígene” (SAPIR, 1954, p. 210-211).

É importante elucidar que não é pretensão desta pesquisa apresentar ou relacionar a abrangente dimensão que circunda o conceito de cultura, mas, quando for abordado, será feito a partir das definições presentes atualmente na literatura sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Como postula Miguel (2008): “cultura é o substrato que faz com que os falantes de uma língua entendam o mundo, ajam sobre ele e interajam comunicativamente de um modo culturalmente parecido” (p. 5), portanto, uma cultura como parte da competência comunicativa, ou seja, necessária para o êxito comunicativo.

Para língua, será apropriada a definição de Guillén Díaz presente em seu artigo denominado *Los Contenidos Culturales* (2005), que alinha o termo *língua* como um sistema de ação social que engloba significados culturais:

Um código cultural, um modo de interpretar a realidade, um nível de cultura subjacente que, através de regras de comportamentos e de pensamentos, determinam a forma nas quais os indivíduos definem seus valores, estabelecem cadências e ritmos de vida fundamentais; se trata de uma *gramática cultural* oculta que, se não dominada, dá lugar a casos de incompreensão, conflitos, choques culturais e mal-entendidos. Fica evidenciado que a simples aquisição do sistema linguístico não assegura a compreensão, pelo que não é possível dissociar no plano da comunicação a língua da realidade a que se subjaz (DÍAZ, 2005, p. 838, grifo do autor).

De forma notável, a autora ainda manifesta a relação dialética entre língua e cultura, afirmando que ambas se apresentam como um todo indissociável: “porque todo ato de língua subjaz um ato de cultura e porque todo ato de língua se estrutura em função de uma dimensão social e cultural” (DÍAZ, 2005, p. 838).

Igualmente sobre a noção de comunicação, será adotada a definição de Sapir (1954; 1971) que expressa que a comunicação é a maior força de socialização que existe. Assim sendo, “a sociedade não só continua a existir *pela* comunicação, mas pode-se dizer que existe na comunicação”, de acordo com Sapir (1971, p. 60). Ainda segundo esse autor, a comunicação constitui um “processo ou forma de interação que é interpessoal, ou seja, social, e que tal processo só se pode dizer completo no momento em que resulta em alguma espécie de compreensão” (1971, p. 64).

Para Sapir (1954; 1971), a função social da comunicação “parece ser a de dar origem e manter o entendimento e a solidariedade cultural entre os indivíduos e sociedades” (1954; 1971, p. 75). Destarte, a comunicação opera em duas dimensões: de um lado, serve para provocar uma difusão de traços culturais, ampliando, assim, a área cultural dentro da qual são possíveis as relações sociais. De outro, a comunicação, na medida em que focaliza as influências culturais diversas, “tende a introduzir novas ideias que inevitavelmente aparecem no processo de aculturação” (SAPIR, 1954, p. 76).

Apresentadas as oportunas relações entre cultura, língua e comunicação, é significativo reforçar a noção de que a comunicação intercultural mantém uma relação dialógica com o ensino-aprendizagem de línguas, promovendo assim um sentido de via dupla: enquanto os estudantes de língua estrangeira desenvolvem sua competência comunicativa por meio da comunicação intercultural, estudiosos do campo da cultura fortalecem-se com o uso de uma segunda língua. Como expressa Rivers:

Porque grande parte de outra cultura é expressa dentro e através da língua, os alunos de uma língua estrangeira apresentam-se em posição privilegiada para penetrar a cultura em profundidade, muito mais que aqueles que a veem somente pelos relatos em sua própria língua. Os aprendizes de uma segunda língua são mais capazes de reviver as experiências de uma cultura emocional e intelectualmente. (1983, p. 173).

Nesses termos e partindo do modelo de Gudykunst (2002), a comunicação intercultural é o processo de interação simbólica que inclui indivíduos de diferentes culturas reconhecíveis nas percepções e nas formas de conduta, de tal maneira que essas variações afetarão significativamente a forma e o resultado do encontro. É esse um momento sensível no qual se faz necessário adquirir um olhar pluricultural que permita um distanciamento da

cultura onde se foi socializado para promover, por um lado, uma autorreflexão sobre a própria cultura e, por outro lado, uma tomada de consciência sobre a cultura do outro.

É uma nova postura de aprender a renunciar uma atitude etnocentrista – de ver o mundo por meio de sua cultura – e de repensar sobre sua identidade cultural para um conhecimento mais amplo da cultura alheia. Essa autoconsciência promove uma resolução mútua das diferenças que possivelmente agiriam como barreira para uma comunicação efetiva.

Bennett (2013; 1986; 1998) concebe o conceito de comunicação intercultural como a interação que ocorre quando o enunciado de um membro de determinada cultura deve ser recebido, interpretado e compreendido por outro indivíduo pertencente a uma cultura diferente. Assim, os participantes de um encontro intercultural interagem, apoiando-se em suposições culturais próprias e, quanto mais componentes culturais forem compartilhados, mais facilitada será a comunicação entre eles.

Dessa forma, o êxito ou o fracasso da interação dependerá, em grande parte, das percepções das diferenças que os separam e das semelhanças que os unem. A teoria básica da comunicação estabelece que a identificação de similitudes é um traço bastante significativo da interação e, quanto mais informação se tem do participante, mais familiar lhe resultará. Finalmente com a percepção do que é similar, relativizar a importância das diferenças.

Para Samovar e Porter (1972; 1998), entre os vários termos existentes na ciências da linguagem para referir-se à comunicação intercultural, como “*cross-cultural*”, transcultural, inter-racial etc., o termo comunicação intercultural é o mais conveniente, uma vez que descreve todas as situações que existem quando dois ou mais comunicadores vêm de diferentes culturas. Assim, comunicação intercultural envolve diferenças culturais que transcendem diferenças raciais e étnicas.

2.1.2 Particularidades na comunicação intercultural

As línguas como as civilizações raramente bastam a si mesmas. As necessidades do intercâmbio põem os indivíduos que falam uma dada língua em contato direto ou indireto com os de línguas vizinhas ou culturalmente

dominantes. Esse intercâmbio pode ser de relações amistosas ou não. Segundo Sapir (1954; 1971), pode processar-se no plano corriqueiro dos negócios, do comércio, do turismo ou na troca de bens espirituais – arte, ciência, religião. Seria difícil citar um exemplo de língua completamente isolada.

Assim sendo, não há encontro entre culturas sem que esteja presente uma inextricável rede de forças e tensões. Ao entrar em contato com uma cultura nova, o estrangeiro encontra-se frente a uma forma diferente de organizar a vida, de pensar e de conceber o mundo. Com isso, são comuns as comparações estabelecendo um inventário de componentes do que é próprio e do que é distinto.

Para Samovar e Porter (1998, p. 246), “o indivíduo tem uma necessidade psicológica de categorizar e classificar as coisas”. Essa categorização, se só for interpretada por meio do referencial da própria cultura, pode acarretar generalizações indevidas, além de concepções estereotipadas. Ainda segundo esses autores, os estereótipos são uma complexa forma de categorização que organiza mentalmente nossas experiências e guia nosso comportamento em direção a um grupo específico de indivíduos e, no caso da comunicação intercultural, os estereótipos têm um efeito altamente negativo e devem ser abandonados para uma interação bem-sucedida.

Nesses termos, Moita Lopes reverbera que:

O ensino de línguas estrangeiras deve enfatizar que os estereótipos atribuídos a cada povo, inclusive o nativo, não são absolutos, ou seja, nenhum povo é desse ou daquele jeito. O ser humano é complexo e alguma variação mais genérica de comportamento que possa existir não se deve a características inerentes aos povos (1996, p. 32).

A dimensão intercultural nas aulas de línguas estrangeiras é especialmente importante para evitar a estigmatização de identidades nacionais e a criação de estereótipos, segundo Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 2). Além de permitir ao estudante de uma LE lidar mais habilmente com os choques culturais, com as dificuldades de comunicação e com as situações de conflito (SAMOVAR; PORTER, 1972; 1998). Considerando que entre indivíduos de uma mesma comunidade de fala, em ocasiões, se produzem incompreensões, entre pessoas socializadas em culturas diferentes, essa dimensão pode, substancialmente, aumentar. Em seu livro intitulado *El lenguaje silencioso* (1989), Hall elucida que “a cultura esconde muito mais do que revela e ainda que

pareça estranho, o que esconde, o oculta com a máxima efetividade precisamente aos que formam parte dela” (p. 42).

Nesses termos, Bhabha (2013) favorece a reflexão de que o problema da interação cultural só emerge nas fronteiras significatórias das culturas, em que significados e valores são (mal) lidos ou signos são apropriados de maneira equivocada. Segundo esse autor, “a cultura só emerge como um problema, ou uma problemática, quando há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações” (BHABHA, 2013, p. 69).

Desse modo e inevitavelmente, a linguagem cotidiana está repleta de implicações e pressuposições possivelmente geradoras de uma fonte inesgotável de mal-entendidos. De fato, os mal-entendidos formam parte da comunicação intercultural, mas somente serão aceitos até determinado grau, ultrapassado esse limite, a comunicação estará fadada ao fracasso. Ou como preconiza Moeschler (2008) ao afirmar que qualquer desvantagem linguística pode ser superada com a ajuda de estratégias o que não ocorre no caso da barreira cultural. No processo de aquisição da competência intercultural, os mal-entendidos são, da mesma forma, um dos principais obstáculos aos que deverão enfrentar-se – estudante/professor.

Assim sendo, as falhas na comunicação intercultural podem ter consequências sociais negativas em diversos âmbitos, tais como nos encontros de acesso controlado em que o falante nativo controla o discurso do não nativo. Isso ocorre, por exemplo, nas entrevistas de trabalho nas quais o entrevistador nativo avalia a proficiência do entrevistado. Nesses casos, foi possível comprovar que “os falantes da segunda língua transferem estilos conversacionais da L1, além de práticas culturais próprias, o que quase sempre é mal visto pelos entrevistados” (MORENO-FERNANDÉZ, 2005, p. 293).

No seguinte exemplo apresentado por Richard Young (2000), em seu livro *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*, nos Estados Unidos, foi demonstrado que os entrevistados japoneses com frequência respondem, de forma bastante breve, às perguntas de um entrevistador estadunidense, enquanto que os entrevistados de origem mexicana, no entanto, o fazem de uma forma mais extensa; o que os leva a uma avaliação superior às dos candidatos japoneses. Por outra parte, os estadunidenses que falam coreano muitas vezes não são capazes de captar o *status* mais elevado do

entrevistador e aportam *mais* informação do que a requerida, fazendo, assim, uso de um estilo que acaba sendo mal qualificado por parte de seus entrevistadores falantes do coreano.

Ampliando tais perspectivas, no contexto social coreano, há vários níveis de formalidade e usá-los de maneira inadequada pode parecer desrespeitoso ou impróprio caso o nível seja mais baixo do que o apropriado ou, por outra parte, causar estranhamento ou distanciamento caso o nível seja mais alto do que o apropriado. O tratamento formal na cultura coreana é mais complexo do que em outras línguas (*tú/usted* do espanhol, *tu/vous* do francês, *du/sie* do alemão); ele afeta pronomes pessoais (dêixis social), partículas equivalentes a preposições e, principalmente, a conjugação de verbos, tornando a comunicação ainda mais susceptível à falibilidade, de acordo com Júlia Lee, 2013, comunicação pessoal.

Como descreve Suzuki (1995, p. 48), na língua coreana, todas as vezes que se faz uso da palavra

há que se optar por atribuir ou não tratamento às pessoas do enunciado, bem como ao interlocutor, além de definir o grau de tratamento a ser utilizado. As expressões de tratamento manifestam relações de ordem etária, hierarquia social, de intimidade e, ainda, de sentimentos como manha, animosidade etc., entre o locutor e o interlocutor ou entre as pessoas do enunciado.

Ainda, os mal-entendidos tão onipresentes na comunicação intercultural podem apresentar características distintas e possuir diversas causas imediatas. Emparelhando amostras de realizações concretas de interação social, observa-se que algumas ações comunicativas existem em uma língua e não em outra: nos manuais didáticos de espanhol para estrangeiros, assim como nos de português, por exemplo, é possível encontrar o termo *brindar* e a representação do que isso significa acompanhado da expressão *saúde!;/salud!* por se tratar de um evento comunicativo frequente usado nas relações sociais de ambas culturas. No entanto, na cultura hindu, não há nenhum recurso linguístico para a ação de brindar, uma vez que não existe nenhuma relação social com o álcool e nenhum comportamento em que a bebida esteja associada a bons desejos, menos ainda a desejos de boa saúde (MIGUEL, 2005; 2008).

De igual maneira, em chinês, apesar de haver um termo para celebrar o brinde: *ganbei* 干杯, este nada tem a ver com auspícios de boa ventura, representado apenas o efeito de “virar o copo”. Ainda assim, tal ação segue

rigorosamente uma solenidade não presente em outras culturas: em um contexto formal, o ato de brindar sugere respeito e reverência que se impõe ao mais jovem, ao empregado, ou ao dono da casa levantar seu copo propondo o brinde ao mais velho, ao chefe, ou a seus convidados, ficando ainda compelido a beber todo o conteúdo ali contido, de acordo com Zhihong Ma, 2014, comunicação pessoal.

Ainda sob o tema de oferecer boa fortuna, em árabe, por meio do vocábulo *naíma* se deseja ao interlocutor que a ação de haver tomado um banho lhe seja regozijante, porém nenhuma das línguas neolatinas dispõe desse recurso linguístico para tal desígnio. Nesse sentido, Goddard e Wierzbicka (2007) expressam que existem palavras cuja carga cultural é tão acentuada que, “ao serem traduzidas ou explicadas em outras línguas utilizando procedimentos comuns, correm o risco de perderem o sentido” (2007, p. 6).

No mesmo sentido, existem ações comunicativas que podem ser encontradas em duas línguas, mas que *não* obedecem à mesma forma de associação – tanto em português quanto em espanhol existem recursos linguísticos para entregar e receber um presente e a forma de agir ao abri-lo. Não obstante, no espanhol ibérico, é socialmente adequado abrir o presente imediatamente após recebê-lo e, diante da pessoa que o presenteou, ainda, obedecer ao seguinte ritual: agradecer *gracias* + indicar a não necessidade do mesmo *no tenías que haberte molestado* + especular o conteúdo do pacote *a ver, ¿qué será?* + valorizar positivamente *¡Qué preciosidad! Me encantó!* + agradecer uma vez mais *¡Muchas gracias!*. Os espanhóis podem sentir-se desprezados ou decepcionados caso essa sequência não seja realizada ou, mais grave ainda, imputar a seu convidado o atributo de mal educado, enquanto que no português do Brasil os presentes podem ser ou não abertos no momento da entrega. Normalmente um ou outro comportamento dependerá da quantidade de presentes recebidos ou do porte do evento social.

Comportando fatores sociais e culturais próprios, o ritual de entrega de presentes na língua japonesa é notadamente mais complexo, uma vez que apresenta diferentes matizes, sendo o contexto quem define as regras. Na linha mais tradicional que subjaz a um cenário formal, não se abre a prenda na presença de quem a presenteia. Dessa forma, um empregado não abrirá o presente na frente de seu chefe ou um professor na frente de seu aluno, e o presenteado sempre replicará dizendo: “desculpe-me pela preocupação” ou

“obrigado pela atenção”, mas em nenhuma hipótese é colocado o assunto do presente em questão como forma de enaltecer o convidado e não o que ele objetivamente trouxe, de acordo com Saori Nishihata, 2013, comunicação pessoal.

Para Suzuki (1995), há certos atos que são imprescindíveis ao trato da vida social japonesa, como a prática muito comum da retribuição de benefícios prestados que deve ser traduzida além do recebimento. Assim,

uma situação de prestação de benefícios, obséquios ou favores, acarreta uma dívida real ou moral ao beneficiado, colocando-o numa posição de inferioridade contextual, que o faz atenuar a fala, a atitude

[...]

essa prática se verifica também com os presentes de casamento que são retribuídos por outros devidamente preparados e entregues à saída do local onde se realiza a cerimônia ou, então, com o agradecimento a uma certa importância em dinheiro, devidamente acondicionada em envelope e recebida por ocasião do falecimento de uma pessoa, agradecimento este que se traduz em espécies entregues por ocasião da cerimônia do sétimo dia. (SUZUKI, 1995, p. 24).

Igualmente em Cuba não é de praxe desembrulhar a oferenda diante de quem a concede, contudo, por razões bastante diversas das citadas anteriormente. Nessa cultura, a não abertura do presente no ato do recebimento confere ao presenteado o prolongamento da satisfação de haver sido lembrado pelo outro; gesto que ele manterá perene até chegar à sua residência onde, por fim, abrirá o conteúdo perante seus familiares para regozijo de todos, conforme Maria Luisa Ortiz Alvarez, 2013, comunicação pessoal.

Ainda sobre o cenário das disparidades culturais que envolvem a entrega de presentes, segue na íntegra um trecho do artigo intitulado *A Comunicação Intercultural: do clichê ao enigma*, de Abdallah-Preteille (2004), o qual oferece um caso real e concreto de disfunções comunicativas vivido pela autora francesa:

Mischa, estudante russo comemora seu aniversário. Não o conhecendo muito bem e querendo lhe dar um presente, pedi para que me sugerisse algumas ideias. Com um sorriso, respondeu-me para não me preocupar, pois tinha preparado convites com um mapa e o presente que esperava ganhar de cada um. Fiquei muito surpresa com a ideia (pedir presentes), mas finalmente a solução me covinha e rompia com o protocolo de “falsa polidez”. Quando

recebi o convite, estava escrito: uma loção para enxágue bucal; a marca, o preço e a loja onde a encontraria. Tomei isso como uma brincadeira e falei com uma amiga polonesa que devia dar um tubo de pasta de dente e duas escovas com as mesmas indicações. Nós refletimos longamente. Ela não estava convencida de que se tratava de uma brincadeira. Instalou-se a dúvida. Depois de muitas reflexões, preferi pensar que ele poderia rir da minha cara a arriscar decepcioná-lo ao não respeitar suas instruções. Depois questionei-me sobre a necessidade da embalagem para presente: "não se oferece algo sem embalagem de presente", mas por uma loção de enxágue bucal em um envelope cintilante parecia-me irrisório, no mínimo deslocado! Mesmo assim eu a embalei. Na noite do aniversário, todo mundo deu seu presente. Mischa pareceu realmente encantado ao ver a loção e eu nunca soube se ele nos tinha pedido aquilo para nos deixar à vontade sabendo que tínhamos pouco dinheiro ou se isso correspondia ao que ele esperava. Soube, no entanto, que minha embalagem pertencia a outros hábitos culturais. Era a única. (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2004, p. 78-79).

Dando prosseguimento ao tema dos mal-entendidos na comunicação intercultural, destacam-se também atividades comunicativas que existem em duas culturas, mas que geram expectativas *diferentes*. Como na forma de se fazer e receber elogios. No espanhol peninsular, ao se receber um elogio, é convencional esperar que o interlocutor rechace ou que ao menos atenua o enaltecimento diminuindo sua importância; ou que eventualmente o aceite seguindo de um comentário espirituoso e sempre devolvendo o elogio. Mesmo ao rechaçar o elogio, o locutor espera que seu interlocutor insista no elogio e mediante o uso de alguma estratégia comunicativa reforce a sinceridade ou a veracidade deste. Como no seguinte exemplo adaptado de Miguel (2008): *¡Qué guapa estás! – Qué no, si me siento fatal, tú sí que estás preciosa. Ou ¡Qué hermosa te ves! – Ah sí, estoy como los vinos, mejoro con la edad. Ou ¡Qué lindo vestido! – ¡Qué va! si lo compré baratísimo. El tuyo sí que da envidia. Caso a resposta se resuma a um parco agradecimento, poderá causar em seu interlocutor construções interpretativas errôneas ou negativas.*

Já, na culturas árabes e islâmicas¹, a prática de enaltecer os outros requer precioso cuidado. Nessas culturas, se crê, por exemplo, que elogiar o filho à sua mãe pode trazer à criança azar ou desgraças, já que incorporado ao elogio se dá o “mal olhado”, assim, quando um falante árabe emite um elogio, especialmente sobre crianças ou mulheres grávidas, é de praxe acrescentar

¹ Disponível em: <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-secuencia-del-cumplido-en-los-manuales-de-ele-y-de-arabe-dialectal-como-lengua-extranjera>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

expressões que invoquem a Alá para neutralizar o efeito negativo: “Que Deus te proteja!” – “*Allah yiHfazu*” ou “Deus é grande” – “*Allahu akbar*”.

Outro comportamento social altamente pautado são as intenções comunicativas de cumprimentar-se e despedir-se que existem basicamente em todas as línguas do mundo, mas que se associam de formas bastante distintas e, em determinados casos, em função da posição social dos interlocutores. A íntima relação entre tais intenções e o meio de sua produção faz com que o ato de cumprimentar-se e despedir-se saltem do campo puramente linguístico para o sociolinguístico. Isso porque implicam quem fala, a quem fala e sob que condições se fala, remetendo às três dimensões fundamentais da sociolinguística: a identidade do emissor, a do receptor e o contexto da situação.

Como o que acontece na Austrália e na América, conforme demonstra Foley (2009), onde os cumprimentos são utilizados com o propósito de criar uma impressão de igualdade social; enquanto que, para os povos Wolof, no Oeste da África, são usados como forma de negociação de um *status* social entre os interlocutores, marcando e definindo a hierarquia entre eles. Assim, o indivíduo de *status* mais baixo é quem inicia a conversa, não sem antes colocar-se em posição inferior para que, dessa forma, se estabeleça uma desigualdade entre ambos e, só assim, dar início ao ritual de saudações. Para Huelva (2009):

A maioria das atividades comunicativas é realizada obedecendo a rotinas, ou seja, usos convencionalizados que podem manifestar, em muitos casos, uma grande variação intercultural. Especificidades culturais desse tipo são observáveis já inclusive na realização de atividades comunicativas tão frequentes e aparentemente simples como, por exemplo, despedir-se e cumprimentar-se (HUELVA, 2009, manuscrito).

Atos igualmente delatores de uma cultura frente a outra são os rituais de pagar (ou não) ou dividir a conta em lugares públicos. Há culturas em que a atitude de pagar o consumo coletivo representa um dever social. Na Espanha, por exemplo, talvez pelo inveterado costume de se frequentar bares, cafés e restaurantes – inclusive mais de um ao longo de uma mesma noite –, “o que favorece as relações informais e contatos públicos, a oferta sincera de se pagar a rodada, surge com facilidade” (SOLER-ESPIAUBA, 2006, p. 81).

José Javier León, grande especialista em choques culturais, descreve sua experiência como professor de espanhol nos Estados Unidos:

Quando se está em grupo com espanhóis, pagar é quase tão difícil quanto falar. Mas não se pode insistir em pagar a conta individualmente sem o risco de ofender ou ser tachado de mesquinho. [...] Não nos resta outro remédio a não ser converter em questões de primeira ordem a identificação e a análise, nas classes de espanhol, do emprego adequado do protocolo de custear. [...] Quem não conhece o caso do estudante que, depois de estar um ano e meio na Espanha, quando sai com nativos pede um *jerez*² e se empenha em pagá-lo individualmente e centavo por centavo. Para um professor de língua e cultura, o infortúnio que supõe o empenho em tal conduta, poderia ser comparado ao de haver se dedicado durante meses ao estudo do modo subjuntivo e encontrar, num exercício final, que todos os alunos escrevam: “Tomara que me compras um vinho vermelho esta manhã.” (2000, p. 20-25).

Não seria justo, por assim dizer, concluir esse capítulo sem apresentar, inclusive, exemplos de atividades comunicativas dentro de uma mesma comunidade de fala, mas com construtos de realidade diferentes. No Brasil – país conhecido por sua gigantesca dimensão territorial –, sobram situações em que a língua não dissimula os possíveis mal-entendidos e desencontros culturais. Para os habitantes da capital, convidar alguém a um evento social não implica, por sua vez, que o anfitrião esteja compelido a pagar a conta. O que não configura um hábito muito comum para os habitantes de Goiânia; cidade localizada a apenas 200 km de distância da capital. Os membros dessa comunidade compartilham a informação de que *no* ato linguístico “convidar” está implícita tal imposição.

Há ainda inúmeros exemplos que poderiam ser pautados na demonstração do extenso repertório dos mal-entendidos interculturais, entretanto, de agora em diante, esta pesquisa se restringirá aos que se reportam à pragmática contemporânea. Pelo exposto, faz-se necessário percorrer pelos anais da teoria de Sperber e Wilson (1994; 2005) até chegar em Moeschler (2008), que demonstra e analisa uma das causas mais frequentes do surgimento de mal-entendidos na comunicação intercultural, o *grau de explicitade* em oposição à informação implícita com a qual pode ser executada determinada atividade comunicativa em determinada cultura.

² Tipo de vinho branco espanhol.

2.2 DA PRAGMÁTICA UNIVERSAL À INTERCULTURAL

As relações do homem com o mundo estão inscritas de maneira inalienável “na experiência da linguagem e a natureza dessas relações depende dos procedimentos inerentes à interlocução visando ao entendimento recíproco e mútuo da comunidade dos homens (RODRIGUES, 1995, p. 13-14). É ao estudo dessa dimensão interlocutiva da linguagem e da sua relação com outras dimensões que a pragmática se dedica. Quando tal dimensão supera o paradigma monolíngue e monocultural das interações interpessoais e se volta primordialmente para uma “linguagem como parte da vida”, revelando a interface sociológica da pragmática, vislumbra-se, então, a *pragmática intercultural*, *pragmática transcultural* ou *etnopragmática* de Wierzbicka ([1991]2003) e de Goddard (2004; 2006).

Assim sendo, a pragmática intercultural é uma área recente de estudo da pragmática que surge como reação a um universalismo demasiado arraigado em trabalhos clássicos da pragmática e que visa compreender o desenvolvimento da competência intercultural por meio de pesquisas que, dessa vez, envolvam mais de uma língua e cultura ou variantes de uma mesma língua, Wierzbicka ([1991] 2003). É de interesse da pragmática intercultural temas como: a definição de interculturalidade; a análise de como a cultura proporciona novos contornos à linguagem e como a linguagem contribui para construção da cultura; a comunicação intercultural; e a análise das causas de falhas nesse tipo de comunicação, entre outros.

Nesse momento, esta pesquisa dedica-se a percorrer a tradição histórica pragmática e seus princípios universais até seu cenário mais atual onde se reconhece, cada vez mais, a relatividade cultural nos estudos da interação comunicativa.

2.2.1 Teoria dos atos de fala

A teoria dos atos de fala surgiu no interior da Filosofia da linguagem, pelas mãos de John Searle (1976; 1990; 2002), a partir de conferências realizadas por John Langshaw Austin (2008) no início dos anos 1960. Tais

filósofos entendiam a linguagem como instrumento de *ação*, atribuindo total importância à práxis comunicativa e não somente à representação da realidade. Esse feito é responsável pela grande "virada" da pragmática: a linguagem deixa de ser apenas um instrumento para descrever o mundo – função descritiva – e passa a ser um instrumento de *construção social*. O que se opõe diretamente à anterior concepção que postulava que as asserções serviam meramente para descrever um estado de coisas.

A pressuposição de que unicamente era de interesse teórico os enunciados descritivos foi denominada por Austin (2008) como *falácia descritiva*. Para esse filósofo britânico, uma oração como *Debes amar al prójimo* é um enunciado, não descreve nada, e não é nem verdadeira nem falsa. Não se assemelha a *El almohadón está sobre el sofá* que descreve o fato de a almofada está em cima do sofá. Também observa o autor que as expressões do tipo *Prometo devolverte el libro mañana* possuem certas particularidades: ao pronunciá-las, em certas circunstâncias, “é realizada uma *ação* que não deve se confundir com a *ação* de pronunciá-las” (AUSTIN, 2008, p. 30). A averiguação da natureza dos diferentes atos da linguagem e dos procedimentos adotados pelos locutores para suas realizações constitui, assim, o objeto de estudo desse novo modelo acional da pragmática.

Nessa perspectiva, Searle, em um trecho de seu livro, *Actos de habla*, introduz o tema sobre tais atos:

[...] sabemos que as pessoas se comunicam; que algumas vezes dizem coisas querendo dizer significativamente o que dizem; que ao menos em algumas ocasiões, se fazem entender; que realizam perguntas, dão ordens, fazem promessas e pedem desculpas; que seus emissores se relacionam com o mundo de uma maneira que podemos descrever caracterizando as emissões como verdadeiras, falsas, não significativas, exageradas, ou coisas do tipo. [...] Abordarei o estudo de alguns dessas questões da filosofia da linguagem por meio do estudo do que denomino de *atos de fala, atos linguísticos* ou *atos de linguagem* (1990, p. 13).

Assim sendo, Searle (1976; 1990; 2002) prenuncia que falar uma língua é uma forma de conduta governada por regras, ou seja, que falar uma língua consiste em realizar atos de fala; atos tais como, por exemplo, realizar enunciados, dar ordens, formular perguntas, fazer promessas etc.; e que esses atos são, em geral, possíveis graças a – e se realizam de acordo com – certas regras, conscientes e não conscientes, para o uso dos elementos linguísticos.

Segundo esse autor, a razão para se concentrar nos estudos dos atos de fala é, pois, que toda comunicação linguística inclui atos linguísticos. Nessa ótica, a unidade da comunicação linguística não é, como anteriormente se propôs, o símbolo, a palavra ou a oração em si, e, sim, a *produção* ou *emissão* deles. Por meio dessas considerações, Searle consolida que os atos de fala são as unidades *básicas* ou *mínimas* da comunicação.

Em seguida, apresenta o *princípio de expressabilidade* em que considera que qualquer coisa que se pretenda dizer pode ser dita e que as línguas do mundo dispõem de suficientes recursos para que isso aconteça. Ainda assim, adverte que tal princípio não prevê que seja sempre possível encontrar ou inventar uma forma de expressão que produza nos ouvintes todos os efeitos que se tenta produzir, e que tampouco implica que qualquer coisa que possa ser dita pode ser *compreendida* por outros. Essas hipóteses sugerem que existe uma série de conexões entre a noção dos atos de fala, “o que o falante quer dizer, o que o falante tentar dizer, o que o ouvinte compreende, o que a oração emitida significa e o que são as regras que governam os elementos linguísticos” (SEARLE, 1990, p. 26-30). Dito isso, Searle, em seu artigo *A classification of illocutionary acts*, publicado em 1976, amplia e classifica os diferentes tipos de atos de fala retomando e, potencialmente, aprimorando as formulações concebidas por Austin (2008).

E é justamente Austin (2008) o precursor de uma das linhas de investigação pragmática mais influentes dentro do pensamento contemporâneo: a tricotomia – ato locucionário/ilocucionário/perlocucionário. Com efeito, a distinção entre esses tipos de atos é mais teórica, uma vez que os três atos acontecem juntos e simultaneamente – quando dizemos algo o fazemos com um sentido na intenção de produzir determinado efeito. Contudo, é importante distingui-los pelas diferentes propriedades de sua natureza.

Destarte, ato locucionário é o ato de realização de uma *ação* por meio de um enunciado; é a anunciação da sentença. É a dimensão locucionária do ato linguístico. O atoilocucionário, por sua vez, é o ato que se *realiza* ao se dizer algo, ou seja, o que se realiza na linguagem. É a dimensão ilocucionária do ato linguístico e, finalmente, o ato perlocucionário. Essa terceira dimensão caracteriza-se pelo *efeito* que o ato ilocucionário produz, dessa forma, é um ato que não se realiza na linguagem, e sim *pela* linguagem.

Portanto, na seguinte sentença "Este ano eu vou começar com o pé direito!", o ato locucionário é o ato de enunciar cada elemento linguístico que compõe a oração. Com tal enunciado, realiza-se o ato da promessa – é o ato ilocucionário. O ato perlocucionário, por sua vez, realiza-se por algo ter sido dito e refere-se ao efeito produzido; assim, dizer algo produz consequências ou efeitos sobre sentimentos, pensamentos ou ações do ouvinte, de quem emite o enunciado ou de outras pessoas.

Como elucidado anteriormente, todas essas premissas são retomadas e aperfeiçoadas por Searle (1976; 1990; 2002), filósofo norte-americano que apresentou, em sua teoria, elementos que buscaram preencher as omissões deixadas por seu antecessor, além de sistematizar o que hoje é, sem dúvida, umas das teorias mais prestigiosas no âmbito da Linguística, a *teoria dos atos de fala*. Esta teoria assevera clara identificação entre ação e linguagem, além do reconhecimento de que toda atividade linguística é altamente convencional no sentido de que está controlada por regras.

Contrariamente ao seu mentor, Searle (1976; 1990; 2002) analisa o ato ilocucionário a partir de um modelo que abrange tanto as características formais do enunciado, quanto as condições necessárias de emissão para sua realização exitosa. Desse modo, abandona a distinção entre atos locutórios e atos ilocutórios e estreia os conceitos *força ilocucional/conteúdo proposicional/ atitude proposicional*. Segundo ele, todo ato de fala possui: uma forma *ilocucional* – força que acompanha o ato proposicional, atribuindo-lhe uma intenção: força de pedido, força de ordem, força de promessa, força de predição etc.; e um *conteúdo proposicional* ou *proposição* – conteúdo semântico de um enunciado, imagem menta. Esses atos, em tese, são duas coisas diferentes e, a princípio, independentes.

Para Searle (1976; 1990; 2002), a forma geral do ato ilocucional pode ser representada pela seguinte formulação: $F(P)$ em que F é o indicador de força ilocutória e P é o conteúdo proposicional. A variável ilocutória F pode adquirir diferentes valores segundo o que o ato ilocutório represente: \vdash asserção, \perp promessa, $!$ pedido etc.

Já a *atitude proposicional* é como o falante avalia o conteúdo proposicional; se avalia como verdadeiro, como falso, como hipotético etc. É a atitude do interlocutor em relação à proposição, por isso, atitude proposicional, pois modifica o conteúdo proposicional. Como sintetizado no seguinte esquema:

Ilustração 1 – Atos de fala



Fonte: elaboração da autora.

Sobre o assunto em questão, Widdowson (2005) traz a seguinte contribuição:

Ao usar a linguagem com finalidades comunicativas normais, o falante (ou escritor) apela para aquilo que ele presume ser um conhecimento comum de formas gramaticais, a fim de formular pistas sobre o significado intencionado de seu discurso. Agindo assim, ele lança mão de hipóteses sobre a capacidade do ouvinte (leitor) de fazer inferências sobre o conteúdo proposicional não declarado explicitamente e sobre a força ilocucionária não indicada explicitamente. Uma parcela dessa capacidade corresponde a estratégias comunicativas muito gerais de que todos os usuários de uma língua se utilizam para dar sentido ao uso linguístico. Widdowson (p. 68).

Entre as estratégias a que Widdowson (2005) se refere, estão pressupor que o falante tem algo de informativo a transmitir, relacionar o dito como o que já se sabe, pressupor ou não sua relevância e ainda que parte da capacidade de inferência corresponde a um conjunto mais específico de convenções. Assuntos estes que serão abordados nesta pesquisa oportunamente.

Relacionando exemplos de atos de fala e suas forças, na oração "Você tem R\$ 10?" ou na oração "Você tem R\$ 10." o conteúdo semântico, indubitavelmente, é o mesmo, ou seja, os dois enunciados compartilham da mesma proposição, no entanto as duas orações de conteúdos proposicionais semelhantes apresentam forças distintas; a primeira poderia apresentar força ilocutória *de pedido*, enquanto que a segunda mostra possuir força ilocutória *de constatação*. É exatamente a identificação correta da força ilocucional na comunicação intercultural que garante o seu bem-estar, ou, dito de outra maneira, é imprescindível identificar a força ilocutória do enunciado para que a comunicação não sofra mal-entendidos culturais. Assim, em "Você tem R\$ 10?" o locutor não teria reconhecido a força ilocucional do enunciado caso entendesse que seu interlocutor estivesse interessado simplesmente na constatação do fato.

Ainda, é possível situar o ato proposicional "Você tem R\$ 10?" no mundo hipotético, no mundo do cinismo, no mundo da ironia, do mundo do sarcasmo, no mundo da piada ou no mundo da realidade. Nisso consiste a *atitude proposicional* – a avaliação do que foi dito em relação ao ato proposicional, se é verdadeiro ou não. Essa atitude do interlocutor em relação à proposição é, da mesma forma, assiduamente a causa de enormes dificuldades de compreensão na comunicação intercultural. Tal como dispõe Moeschler (2008):

A determinação da força ilocucional e a atitude proposicional são cruciais para assegurar uma comunicação mínima. Compreende-se que esta tarefa já é complexa nas situações ditas monoculturais, será, com efeito, particularmente mais delicada no caso da comunicação intercultural (p. 140).

Quanto à classificação dos atos de fala, Searle (1976; 1990; 2002) desenvolveu sua própria catalogação alternativa para os atos ditos ilocucionários. Segundo ele, Austin (2008) não forneceu critérios suficientes para uma sistematização mais precisa. Assim, distingue cinco forças ilocutórias básicas em correspondência com os cinco tipos básicos de atos ilocucionários: 1) *Assertivos/representativos* – comprometem o falante com a verdade da proposição expressa: afirmar, dizer, anunciar, insistir. 2) *Diretivos* – objetivam levar o ouvinte a realizar algo: ordenar, pedir, mandar, proibir, recomendar, exigir, perguntar. 3) *Compromissivos/comissivos* – comprometem o locutor com a realização de uma ação futura: oferecer, prometer, jurar, garantir, ameaçar. 4)

Declarativos – provocam uma situação externa nova: batizar, demitir, ordenar, sentenciar. 5) *Expressivos* – expressam um estado psicológico: desculpar, agradecer, perdoar, parabenizar. Esse mesmo autor ainda declara:

Faz-se coisas com a linguagem: dizemos aos outros como são as coisas (atos assertivos); tratamos de conseguir que façam coisas (atos diretivos); nos comprometemos a fazer coisas (atos compromissivos); expressamos nossos sentimentos e atitudes (atos expressivos); e produzimos mudanças através de nossas emissões (atos declarativos). Frequentemente, fazemos mais de uma dessas coisas ao mesmo tempo. (SEARLE, 1976, p. 29)

Nesses termos, a combinação de cada uma dessas forças com um conteúdo proposicional adequado dará lugar a diferentes atos ilocucionários.

Ilustração 2 – Atos ilocucionários

Conteúdo proposicional (P)	Ato ilocucionário	Força ilocutória F
Você é a escolhida.	Assertivo	$\vdash p$
Prometo-lhe que serás a escolhida.	Compromissivo	$\perp p$
Seja a escolhida.	Diretivo	$!p$
Te nomeio a escolhida.	Declarativo	$\top p$
Me alegro que tenhas sido a escolhida.	Expressivo	$\dashv p$

Fonte: elaboração da autora.

A falta de correspondência entre a estrutura sintática de enunciados (declarativa, imperativa, interrogativa etc.) e o seu valor ilocucionário (de asserção, de ordem, de pergunta, de pedido etc. – como no exemplo atrás referido "Você tem R\$ 10?") levou Searle (1976; 1990; 2002) a estabelecer mais uma distinção no interior da teoria dos atos de fala, ou seja, a distinção entre atos ilocucionários *diretos* e atos ilocucionários *indiretos*.

Os atos de fala diretos são aqueles em que o orador emite um enunciado que significa de maneira explícita e literal o que expressa em si. São atos realizados por meio de formas linguísticas especializadas para tal fim. Já os atos de fala indiretos são aqueles cujo falante nem sempre diz o que quer dizer ou diz além do que efetivamente diz; são implícitos e expressam um sentido não literal da proposição. São atos realizados por meio de recursos e formas próprias de

outro tipo de ato. Nesse momento, é o conhecimento das regras socioculturais que irá permitir perceber a verdadeira força ilocucionária presentes em cada enunciado.

Por conseguinte, na prévia oração "Você tem R\$ 10?", o locutor pretende obter emprestado o valor indicado, ainda que tenha feito uso de um ato de fala indireto; e seu interlocutor, por sua vez, deverá reconhecer a verdadeira intenção comunicativa, ou seja, deduzir a ação de pedido por intermédio dos recursos culturais que ambos compartilham.

Assim sendo, pode-se afirmar que existem culturas que preferem a expressão indireta e matizada de atos de fala que podem ter resultados desafortunados (dar ordens, fazer pedidos ou advertências) – como é o caso da comunidade japonesa a qual não fará uso de intervenções bruscas ou que ponham em perigo a imagem social (face) dos interlocutores.

A teoria dos atos de fala, no entanto, poderia levar a pressuposição da universalidade dos atos de fala sob o embasamento de que eles estariam presentes em todas as línguas e culturas do mundo; que toda cultura teria os mesmos atos de fala e que estes seriam realizados da mesma forma. Contudo estudos posteriores postulam sobre o *relativismo cultural da ação comunicativa* constatando que tais atos, em muitos casos, não possuem um caráter universal, assim como as culturas do mundo tampouco apresentam os mesmos atos de fala e nem as mesmas estruturas.

Desde essa perspectiva, a interação comunicativa *não* pode ser entendida como uma simples sucessão livre de atos de fala: a ordem na qual podem ser ditos os enunciados está altamente convencionalizada. De acordo com Huelva (2009), existem, por assim dizer, regras para realização de atos de fala que determinam como, quando, quem, em qual ordem, para quem, mediante quais elementos da língua, pode-se realizar determinado ato de fala ou determinada sequência de atos de fala. Esse autor ainda fundamenta que:

Os Atos de Fala na teoria construída por Austin/Searle são considerados aspectos universais da comunicação humana, o que constitui uma incoerência visto que existe uma alta especificidade cultural em tais atos. Essa especificidade se manifesta de duas formas principais. Por uma parte, nem todas as culturas compartilham o mesmo ato de fala. Por outro, mesmo que duas culturas compartilhem o mesmo ato de fala, podem divergir na forma concreta de como o mesmo é executado na interação comunicativa. Nesse sentido quando falamos de atos de fala, falamos também de *atos culturais* (HUELVA, 2009, manuscrito).

Conforme esse autor, é na competência sociocultural que reside, principalmente, o conhecimento das formas particulares de realização de ações comunicativas de determinada comunidade de fala e também é nela onde estão presentes os parâmetros em relação aos quais se diferenciam ou se assemelham os mesmos atos de fala realizados em duas comunidades distintas. São as convenções que imperam em determinada cultura que estabelecem quais atos de fala podem ou devem ser realizados e em qual ordem devem ser executados.

Tanto espanhol quanto no português do Brasil, é possível encontrar, por exemplo, estruturas linguísticas do tipo "¿Podrías abrir la ventana?" | "Você poderia abrir a janela?" para realização de um pedido de maneira polida e cortes, no entanto, há culturas em que tal construção seria um afronto ao interlocutor por insinuar sua incapacidade na execução da ação.

Ainda, no âmbito das formulações de pedidos, tais atos de fala podem receber orientações bastante distintas conforme cada cultura, como é o caso dos falantes de inglês australiano que optam por elaborar pedidos orientados ao falante: Posso ter o sal, por favor? Enquanto que os falantes de hebraico, por sua vez, optam por estruturas impessoais: Seria possível ter um pouco de sal, por favor? Quando os emissores do espanhol rio-platense preferem formular petições orientadas ao ouvinte: Passa-me o sal, por favor. Assim, não se pode ignorar que, mesmo diante de atos de fala substancialmente idênticos, essas três realizações terão, potencialmente, diferentes efeitos no interlocutor (MORENO, 2005).

Outra expressão que estabelece notáveis contrastes entre distintas culturas na forma como é institucionalizada é a expressão de agradecimento. Como na seguinte situação,: "Homem inglês: Me permite ajudá-la? Turista japonesa com duas malas e um bebê: Perdão, sinto muito, o senhor é muito amável" (MORENO, 2005, p. 86).

Houve, na resposta da turista japonesa, a combinação de dois atos de fala diferentes: a prévia desculpa pela moléstia por causar que seu interlocutor realize tal favor e o agradecimento propriamente dito, ainda que indireto. O que não aconteceria caso tal turista fosse, por exemplo, norte-americana quem emitiria simplesmente um "muito obrigada".

De fato, em japonês, é muito mais frequente do que em inglês empregar atos de fala com determinados elementos linguísticos que revelem as relações

de cortesia. Como é o caso das *expressões de tratamento*, entendidas nessa cultura como formas linguísticas que se bastam a si mesmas para ser a manifestação da atenção do locutor por uma pessoa de seu discurso: são as expressões perifrásticas e os pronomes de tratamento. Para Suzuki (1995), o uso de frases perifrásticas pode ser uma maneira de se evitar dizer seca e diretamente as coisas; uma maneira de se atenuar e não confundir o interlocutor com frases rudes, causando-lhe a impressão de rispidez, arrogância ou impolidez. São construções gramaticais próprias que, por si só, bastam para manifestar e transmitir uma dada consideração do locutor, seja esta respeito, polidez, desprezo ou modéstia.

Ainda, segundo esta autora, os pronomes de tratamento da língua japonesa se revestem de um caráter ilocutório, sendo um meio pelo qual o locutor conceitua e estima uma pessoa no processo de comunicação, guardando a distância que dela o separa pela avaliação e ponderação das marcas sociais, culturais e psicológicas que identificam cada indivíduo em determinado contexto, tendo por eixo a relação eu-tu. A distância é concebida após um cômputo realizado pelo locutor das propriedades atinentes a cada pessoa implicada e concluindo-se pela superioridade hierárquica naquele contexto. As demais atenções serão atribuídas, seja por formas linguísticas que a elevam (expressões de respeito *sonkeigo*), seja por formas que diminuem ou rebaixam outras pessoas que se contraponham àquela: expressões de modéstia *kenjogô*, de acordo com Suzuki (1995).

Ainda segundo Suzuki (1995), na frase *Kimi-no oyaji-wa taiinshitaka – kimi* corresponde ao pronome pessoal de intimidade *tu* utilizado entre homens, ou de homem para mulher com considerável diferença hierárquica. Exemplo: velho professor > jovem aluna | pai > filha | marido > esposa. *Oyaji* significa *pai* quando para se referir ao próprio pai ou de pessoas íntimas. *Taiinshitaka* é verbo de tratamento zero. A ausência de formas marcadas de tratamento e o uso de expressões de intimidade *kimi* e *oyaji* dão à frase um tom de descontração possível de se realizar entre os que se consideram membros de um mesmo universo. Nessa outra frase, *Otôsan-wa taiinshimashitaka – oyaji* foi substituído por *otôsan*, termo utilizado para se referir ao pai de pessoas do universo externo ao do locutor. Houve, também, o acréscimo da partícula de polidez *mash*, como meio indireto de demonstrar deferência ao interlocutor.

É o tipo de construção que ocorre entre pessoas de hierarquias equivalentes sem muita intimidade, ou de um superior a um inferior. Assim, o conteúdo proposicional é o mesmo nas duas frases, mas variam suas realizações em discurso porque são levadas em conta as relações interindividuais manifestas nas expressões de tratamento. (SUZUKI, 1995, p. 46-47).

Apresentando mais um exemplo de insucesso da abordagem universalista, agora no que tange ao emprego da *máxima da harmonia* (LEECH, 1983) – princípio pelo qual se deve promover o acordo nas interações e evitar a discórdia –, na cultura hebraica, a ação de discordar está diretamente atrelada à noção de sociabilização na qual os participantes demonstram interesse em uma discussão ao discordarem uns dos outros, fazendo o uso, via de regra, do advérbio "não" ao iniciar suas contribuições (ZAIDAN, 2009). O que acaba por refutar a ideia de que concordar seja sempre positivo e discordar seja sempre negativo em todas as culturas.

Para Huelva (2009), esses exemplos revelam que as atividades comunicativas, além de exigir a construção de estruturas complexas de atos de fala, desenvolvem-se, em muitos casos, mediante o emprego de estratégias comunicativas. 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.

Dessa forma, é possível reconhecer que, como desde uma perspectiva contrastiva, os domínios dos atos de fala podem *coincidir* ou podem *divergir* em diferentes línguas.

Ainda quando semelhantes, uma das diferenças mais significantes na realização do mesmo ato de fala em duas culturas diferentes é o *grau de explicitade* com o qual o ato é executado. No propósito de identificar sobre *quanto* pode variar a realização de tal ato, faz-se imprescindível recorrer primeiramente à teoria da relevância.

2.2.2 Teoria da relevância: de Grice a Sperber e Wilson

A teoria da relevância, formulada por Sperber e Wilson (1994; 2005) no princípio dos anos 1980, representa para a pragmática contemporânea um dos modelos mais plausíveis e influentes na explicação do processo comunicativo. Igualmente, revela-se como um aprofundamento e, ao mesmo tempo, uma crítica aos estudos realizados por Grice – filósofo e linguista norte-americano que vê a comunicação humana como a expressão e o reconhecimento de intenções. É, pois, nessa ocasião que, para alguns autores, a pragmática adquire *status* de disciplina linguística.

Segundo a notável teoria de Paul Grice (1975), difundida nos anos 1970, para que a comunicação funcione, os participantes devem estar dispostos a cooperar. Assim, mesmo de forma inconsciente, elaboram a mensagem linguística de acordo com certas normas que caracterizam um sistema cooperativo entre eles para que as informações possam ser intercambiadas da maneira mais satisfatória possível. Dessa forma, em circunstâncias normais, o interlocutor irá prestar atenção caso lhe dirijam a palavra, irá tratar de entender o que se quer comunicar e, certamente, irá oferecer uma resposta. Isso porque, segundo Grice (1975), entre os falantes há um acordo prévio, tácito, de colaboração na condição de se comunicar, o que é chamado por ele de *princípio de cooperação*, que descreve os aspectos sociais que implicam o bom funcionamento linguístico:

Nossos intercâmbios comunicativos não consistem normalmente em uma sucessão de observações desconexas, pelo contrário, são caracteristicamente esforços de cooperação, e cada participante reconhece neles, de algum modo, um propósito comum. [...] Em cada situação alguns dos possíveis movimentos conversacionais serão rechaçados por inapropriados conversacionalmente. Poderíamos formular, então, um princípio geral que é o que se supõe que observam os participantes: Faça que sua contribuição para a conversação seja, em cada momento, a requerida pelo propósito do intercâmbio comunicativo no qual se encontra envolvido. (GRICE, 1975, p. 45 apud ESCANDELL, 2006, p. 80)

Grice (1975) expressa ainda quatro níveis – princípios descritivos de caráter universal – pelos quais permeiam a cooperação sob forma de *máximas*. São as *máximas conversacionais*, entendidas como um conjunto de regras, que

devem conduzir o ato conversacional e que, com efeito, acaba por concretizar o princípio da cooperação (competência conversacional):

- 1) **Máxima da qualidade** – contribuição conversacional o mais verdadeira possível: o diálogo seguinte ocorre entre dois desconhecidos em uma parada de ônibus
 – *O ônibus que vai ao centro passa por aqui? – Sim.* O seguinte enunciado, no entanto, violaria a máxima da qualidade: – *Acho que sim.*
- 2) **Máxima da quantidade** – contribuição conversacional tão informativa quanto necessária: o diálogo seguinte ocorre entre dois desconhecidos na mesma parada de ônibus.
O que houve? – Uma batida entre dois carros. Já o seguinte enunciado acabaria por violar a máxima da quantidade: – *Nossa! Você não viu? Você não pode imaginar, eu ia passando por aqui quando de repente ouvi um barulho estrondoso...*
- 3) **Máxima da pertinência/relevância:** contribuição conversacional que revele ser pertinente em relação ao objetivo da conversa: o diálogo seguinte ocorre entre colegas de escritório próximo à parada de ônibus.
 – *Vou ver o que houve lá fora, você me acompanha? – Desço em seguida.* No entanto, a seguinte resposta acabaria por violar a máxima da pertinência: – *Hoje fará um lindo dia de sol.*
- 4) **Máxima de modo:** contribuição conversacional que seja ordenada, clara e breve: Houve uma batida entre dois carros, pois um deles avançou o sinal vermelho.

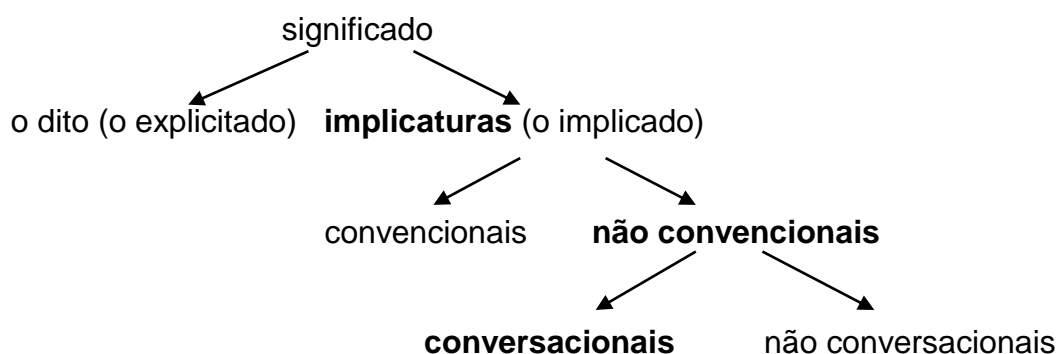
Assim como qualquer outra disposição imperativa, o princípio de cooperação está aberto a duas possibilidades: o cumprimento ou a violação. A violação dos princípios de cooperação e/ou descumprimento das máximas é responsável pelo surgimento de *implicaturas* – termo alcunhado por Grice: implicitar (*implicate*), implicatura (*implicature*) e implicado (*implicatum*) – que dita ser um tipo de implicação pragmática, quer dizer, um significado *adicional* ao significado literal do que foi dito. Como concebe Reyes:

Se o falante parece não cumprir com o princípio de cooperação, o ouvinte, em lugar de pensar que efetivamente o falante não o

cumprir, pensará que o falante quer dizer outra coisa. Essa outra coisa será uma *implicatura*, ou seja, um significado adicional comunicado pelo falante e inferido pelo ouvinte (1998, p. 40).

No modelo de Grice (1975), as implicaturas devem definir-se e explicar-se de acordo com os princípios que organizam o ato comunicativo e bipartem-se em *implicaturas convencionais* e *implicaturas não convencionais* que, por sua vez, subdividem-se em *implicaturas conversacionais* e *implicaturas não conversacionais*. São justamente as *implicaturas conversacionais* o centro das atenções dos estudos de Grice (1975), uma vez que invocam os princípios que regulam a conversação: princípio de cooperação e suas máximas. Como na seguinte ilustração.

Ilustração 3 – Implicaturas



Fonte: Escandell (2006).

As implicaturas convencionais são, por assim dizer, aquelas associadas às propriedades semânticas das palavras e não há elementos contextuais, conseqüentemente, não dependem de um trabalho de cálculo dedutivo e tem veracidade, ou seja, exercem influência sobre o valor de verdade da oração. As implicaturas não convencionais, por outro lado, acontecem pela intervenção interposta de outros princípios. Quando os princípios em questão são de natureza estética, social ou moral, se evidenciam as implicaturas não conversacionais, contudo, se tais princípios forem os que regem o comportamento linguístico dos falantes, dão lugar ao surgimento das *implicaturas conversacionais* que não dependem do significado das palavras

emitidas, assim, são externas ao sentido do enunciado e tem valor não vericondicional.

Para Reyes (1998), as implicaturas conversacionais são suposições que se originam quando o falante diga o que diz em determinado contexto compartilhado pelos interlocutores na presunção de que está observando o princípio de cooperação. Nas palavras de Levinson (2007):

A razão para o interesse linguístico pelas máximas é que elas geram inferências que ultrapassam o conteúdo semântico das sentenças anunciadas. Tais inferências, por definição, são implicaturas conversacionais, onde se pretende que o termo implicatura contraste com termos como implicação lógica que é geralmente usado para fazer referência a inferências que derivam unicamente do conteúdo lógico ou semântico. Pois as implicaturas não são inferências semânticas, mas, sim, inferências baseadas a respeito da natureza cooperativa da interação verbal comum. Essas inferências ocorrem de, pelo menos, duas maneiras diversas, dependendo da relação que se considera que o falante tenha para com as máximas. (2007, p. 129).

Sendo assim, as implicaturas conversacionais se produzem quando nenhuma máxima é violada, ou seja, quando há obediência às máximas; quando há uma violação aparente ou encoberta; quando uma máxima é violada para que outra não o seja e quando uma máxima é deliberada e abertamente violada. Como na seguinte demonstração:

Quando nenhuma máxima é violada:

(A)– *Estou cansada.*

(B)– *Já estamos chegando.*

Aparentemente, o diálogo apresenta a quebra de uma máxima, que poderia ser a da relevância ou a de modo, ainda assim não há motivos para se afirmar que (B) violou o princípio da cooperação e, sim, o contrário; (A) poderá deduzir a implicatura conversacional exatamente por compreender que (B) está respeitando as regras do ato linguístico. Assim, (A) deduz que, quando (B) diz que, em pouco tempo, estão chegando, é porque quer implicar que (A) poderá descansar quando chegarem a seu destino e, assim, ter seu problema resolvido.

Quando há uma violação aparente ou encoberta:

(A)– *Aqui se trabalha muito. Ele é um rapaz trabalhador?*

(B)– *Ele é muito responsável.*

Nesse caso, (B) parece violar a máxima da qualidade ou da relevância já que sua resposta não indica que o rapaz seja trabalhador. Ainda assim, (A) entende que (B) está disposto a cooperar quando fornece informações sobre o rapaz e, sobretudo, saberá implicar que ele não é um bom candidato ao cargo. É o típico caso de uma violação discreta e sem ostentação, mas que pode induzir o interlocutor ao erro.

Quando uma máxima é violada para que outra não o seja:

(A) – *Que horas são?*

(B) – *Já é tarde.*

Aqui se dá o caso no qual o interlocutor é obrigado a eleger uma máxima em detrimento de outra, então, supõe-se que a máxima preservada seja mais relevante do que a abandonada. O exemplo em questão evidencia que a resposta de (B) descumpra com a máxima da quantidade por não ser tão informativa quanto o requerido. Ainda assim, (B) vale-se dela para implicar que não tem condições de oferecer uma resposta mais precisa porque não possui provas de sua veracidade, além de respeitar a máxima da qualidade, acreditando ser ela mais relevante no contexto do que a da quantidade. Em outras palavras, prefere ser menos informativo a mentir. (A), por sua vez, entende que (B) está dizendo que é tarde e implicando que (B) não pode dar uma resposta certa e precisa.

Quando uma máxima é deliberada e abertamente violada: esse tipo de implicatura conversacional decorre de uma violação voluntária de qualquer uma das máximas quando se pretende causar determinado efeito no interlocutor. As figuras de linguagem em geral estão contidas nesse caso:

(A) – *Em São Paulo todos trabalham.*

(B) – *É verdade. São Paulo é uma enorme fábrica.*

A resposta de (B) é a violação da máxima da qualidade por meio do processo conhecido como metáfora. (A) e (B) sabem que (B) sabe que São Paulo não é uma fábrica, mas entendem que a resposta metafórica implica a crença de (B) sobre a capacidade de trabalho que há nesta cidade. Como o próprio Grice (1975) observa, é possível, muitas vezes, misturar a metáfora com a ironia, atentando-se duplamente contra a máxima da qualidade. Como é o caso de um enunciado do tipo "*O Nordeste é o paraíso dos que trabalham*", Costa (2009).

Grice (1975) propõe ainda, cinco propriedades características que as implicaturas conversacionais devem ter: ser calculáveis/dedutíveis: isso significa que as implicaturas conversacionais não dependem do que se diz e, sim, do feito de dizer o que se diz. Ser canceláveis: assim, uma implicatura conversacional pode ser cancelada ou anulada. *Ser não separáveis*: aqui as implicaturas conversacionais dependem do conteúdo e não do modo de expressá-lo. Ser indetermináveis: isso significa que o que se implica conversacionalmente possui certo grau de indeterminação. *Ser não convencionais*: assim, as implicaturas conversacionais não formam parte do significado convencional das expressões com as quais se relacionam.

Como visto até o momento, o modelo inferencial de Grice (1975) centra-se, pois, no estudo dos princípios que regulam a interpretação dos enunciados. Dessa forma, pretende explicar como o ouvinte deduz o *significado* do falante a partir da evidência proporcionada por este, além de identificar e de caracterizar quais são os mecanismos que regulam o intercâmbio comunicativo e são responsáveis por esse "significado acrescentado". A ideia-base desse modelo é a de que, definitivamente, não há uma correspondência biunívoca entre o enunciado e sua interpretação, ou seja, entre o que dizemos e o que queremos dizer.

Igualmente, outros estudos alinham-se à ideia de que nem sempre o que dizemos coincide com o que queremos dizer, como é o caso da *teoria da relevância* formulada pelo antropólogo francês Dan Sperber e pela linguista britânica Deirdre Wilson, na década de 1980, que constitui uma nova revolução não somente na pragmática, como também em toda a teoria da linguagem. A diferença entre os estudos de Sperber e Wilson (1994; 2005) e os preceitos de Grice (1975) radica em que a teoria da relevância pretende oferecer um mecanismo dedutivo explícito que se encarregue dos processos de comunicação verbal. Desse modo, é considerada por muitos estudiosos a mais plausível descrição do processo comunicativo pelo seu caráter explicativo, o que possibilita melhor compreensão dos mecanismos que regem a comunicação verbal e facilita a interpretação de enunciados.

A teoria da relevância é, por assim dizer, um modelo de comunicação e cognição humana que se propõe explicar como a informação é mentalmente representada e inferencialmente processada em situações comunicativas intencionais da vida real:

A Teoria da Relevância pode entender-se como a tentativa de aprofundar em uma das teses fundamentais de Grice: que uma característica essencial da maior parte da comunicação humana é a expressão e o reconhecimento de intenções. [...] Segundo esse modelo inferencial, o comunicador proporciona uma evidência de sua intenção de transmitir certo significado que o interlocutor deverá inferir a partir dessa evidência subministrada. [...] A tese central da teoria da relevância é que as expectativas do cumprimento da máxima da relevância que suscita um enunciado devem resultar tão precisas e predizíveis que guiem o ouvinte até o significado do falante. Seu objetivo é explicar em termos cognitivos razoáveis a que equivalem essas expectativas de relevância e como podem contribuir para uma visão empírica aceitável do processo de compreensão. (SPERBER; WILSON, 1994, p. 237-238).

Para Sperber e Wilson (1994; 2005), somos cooperativos e isso se dá porque temos interesses cognitivos em jogo. Quanto mais efeitos cognitivos produza um enunciado e menos esforço de interpretação exija, mais relevante ele será. Assim, o conceito de relevância não é um conceito absoluto. Existem graus de relevância e, para medir a relevância de um enunciado, deve-se calcular, portanto, a relação entre o número de conhecimento novo que gera e o esforço de processamento empregado:

Ilustração 4 – Relevância

$$\text{Relevância} = \frac{\text{Efeitos cognitivos positivos}}{\text{Esforço de processamento}}$$

Fonte: Reyes (1998).

De maneira geral, os interlocutores dão sentido àquilo que dizem e compreendem os enunciados que trocam entre si na medida em que são capazes de reconhecer sua relevância dentro do contexto de interlocução. Um enunciado é relevante quando o interlocutor fornece uma informação que se situa dentro do *contexto* da interação conversacional e que, por conseguinte, tem efeito contextual. Se, por exemplo, o locutor perguntar se está fazendo calor e seu interlocutor responder que a blusa azul é a mais bonita, dificilmente se poderá considerar esta resposta relevante dentro do sentido constituído pela pergunta do locutor. É também considerado não relevante o enunciado que não introduz qualquer informação nova, como no caso de alguém que ascende a luz

e diz que a luz está acesa. Segundo Rodrigues (1995), já um enunciado é relevante quando estabelece um determinado sentido e a compreensão do que os interlocutores querem dizer. Nesses termos, a teoria da relevância define-se como a teoria que se preocupa em determinar o valor informativo do enunciado, tal como proclama Moeschler “dar sentido a um enunciado é dizer o que ele comunica efetivamente.” (2008, p. 129)

Para essa teoria, a comunicação humana realiza-se por meio de dois mecanismos diferentes e, até certo modo, independentes entre si: um baseado na *codificação* e *decodificação* de enunciados, e o outro baseado na interface estabelecida entre a *ostentação* por parte do locutor e a *inferência* por parte do interlocutor. Tais mecanismos usualmente se combinam para reforçar-se mutuamente e, dessa forma, garantir a eficácia da comunicação. Como demonstrado a seguir:

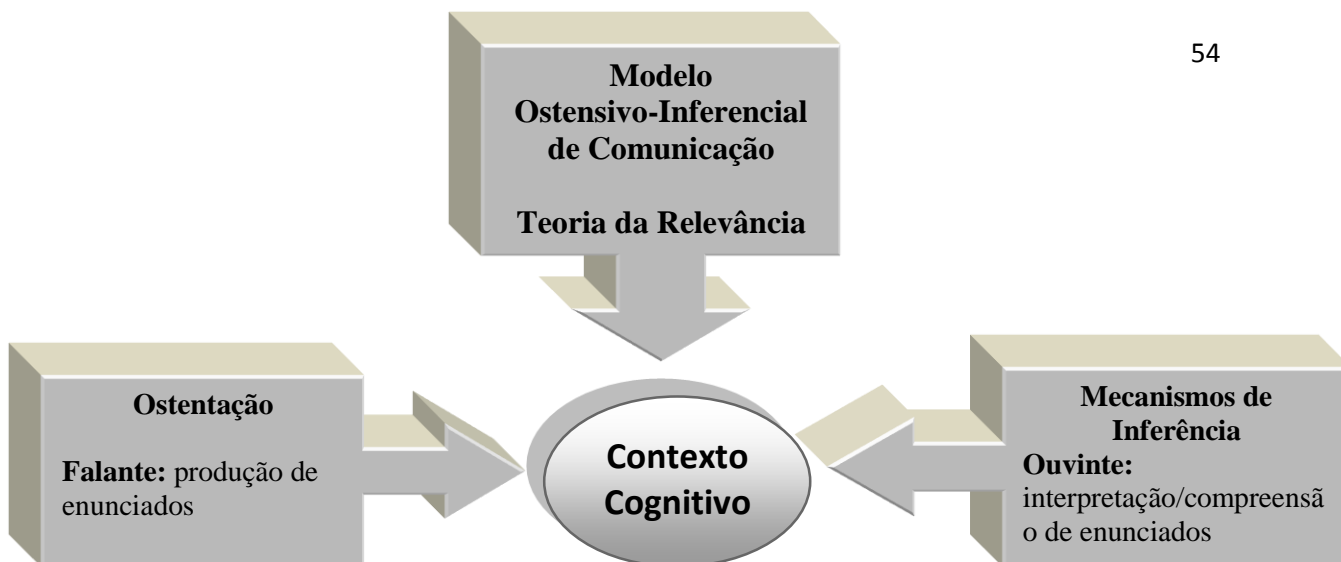
Ilustração 5 – Mecanismos da comunicação



Fonte: elaboração da autora.

Para Escandell (2005; 2006), assim como a codificação e a decodificação, a ostentação e a inferência são duas faces da mesma realidade e referem-se, respectivamente, à produção e à interpretação de evidências:

Ilustração 6 – Modelo ostensivo-inferencial



Fonte: elaboração da autora.

De acordo com o modelo em questão, a ostentação é o intuito de fazer com que o ouvinte capte a intenção do que foi dito e revele-a no instante em que o falante deixa explícita a intenção de manifestar algo. De acordo com Sperber e Wilson (1994; 2005), a ostentação é a conduta que faz manifesta a intenção de fazer manifesto algo.

A seu modo, a inferência consiste no processo de raciocínio dedutivo no qual o ouvinte se vale para interpretar o enunciado proferido e que, por meio de mecanismos de elaboração de suposições, resulta na compreensão. De acordo com Sperber e Wilson (1994; 2005), os processos *não inferenciais de decodificação* constituem a base para os raciocínios *inferenciais de compreensão*. Na opinião de Escandell (2005; 2006), a inferência é o processo que nos faz aceitar como verdadeira uma suposição a partir de outra suposição, e uma suposição é cada um dos pensamentos que um indivíduo tem catalogados como representações do mundo.

Em vista disso, a interpretação de um discurso depende altamente do contexto cognitivo – conjunto de suposições que o indivíduo possui como representações do mundo real e que aceita como verdadeiras – o qual possibilita recuperar, por meio de processos inferenciais, a intenção pretendida do interlocutor.

A descrição da comunicação em termos de intenções e inferências é, até certo ponto, uma questão de sentido comum. Todos somos falantes e ouvintes. Como falantes, queremos que nossos ouvintes reconheçam nossa intenção de informar-lhes de um determinado estado de coisas. Como ouvintes, tentamos reconhecer a intenção do falante quando nos

informa de algo. [...] A comunicação é exitosa não quando os ouvintes reconhecem o significado linguístico do enunciado, e sim, quando inferem o “significado que o falante lhe atribui”. (SPERBER; WILSON, 1994, p. 37).

Assim, conclui-se então que a compreensão nada mais é do que o processo de dedução de conclusões a partir de um conjunto de suposições, o que Sperber e Wilson (1994; 2005) denominam de relevância ótima: todo ato de comunicação ostensiva, ou seja, todo ato que manifeste a intenção de fazer algo manifesto, comunica a presunção de sua relevância ótima. Nesses termos, o estímulo ostensivo é relevante o suficiente para merecer o esforço do destinatário para processá-lo e o estímulo ostensivo é o mais relevante compatível com as habilidades e preferências do comunicado.

Ao oposto das máximas propostas por Grice (1975), o postulado da relevância não pode ser violado, uma vez que opera espontânea e inconscientemente. É sob essa ótica que Sperber e Wilson (1994; 2005) rejeitam, em especial, que a origem das inferências advenha da violação de máximas, visto que a compreensão verbal se dá por meio da busca da relevância constituída como uma propriedade natural da cognição humana.

Estando referendado que o objetivo central da teoria da relevância consiste em caracterizar a natureza dos processos inferenciais que intervêm na interpretação dos enunciados, é, então, o momento de anunciar e distinguir um par de conceitos pragmáticos que se opõem entre si: *explicitação* e *implicatura* – concepção que passa a ser abordada agora sob a luz da teoria da relevância.

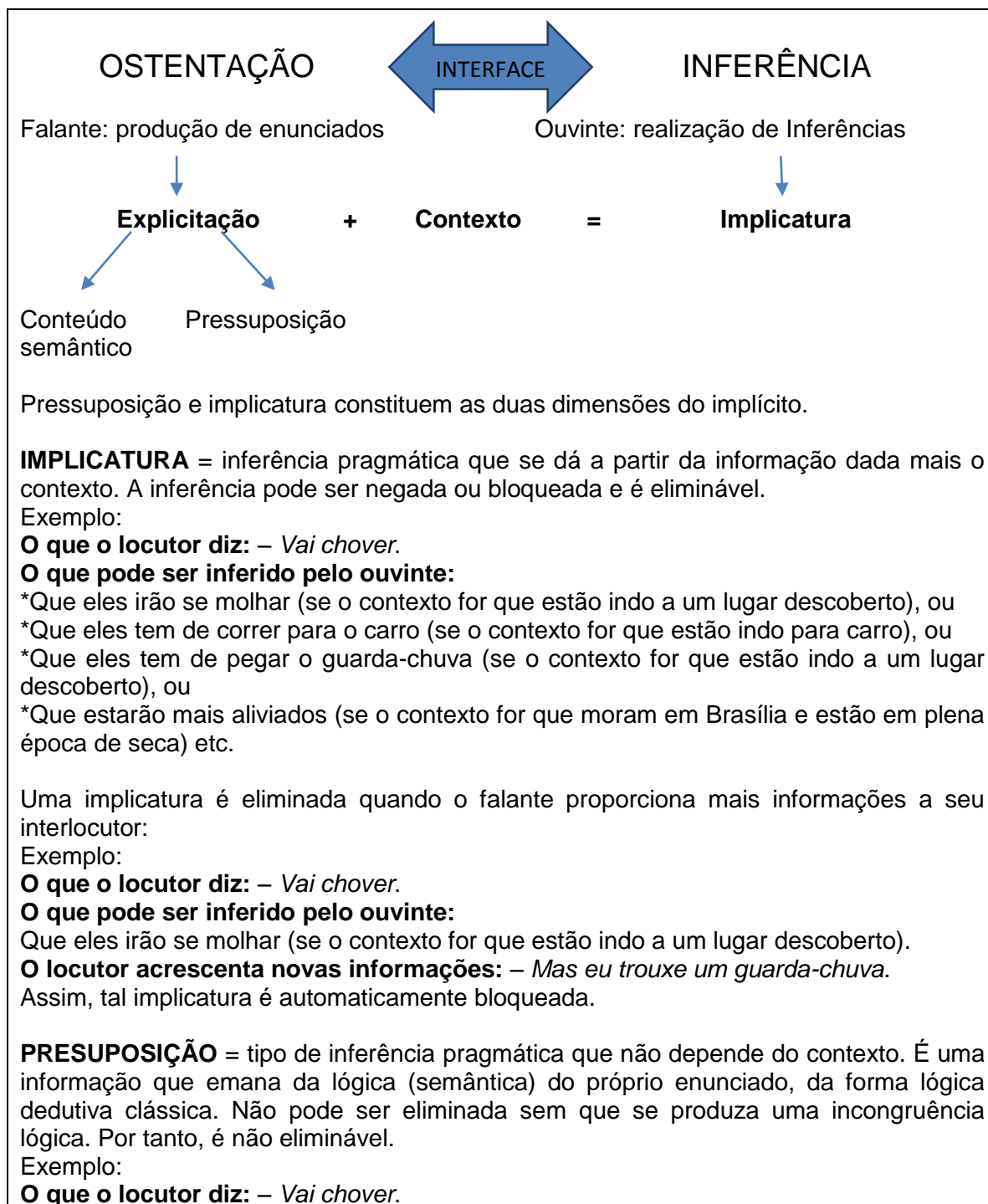
Por explicitação, Sperber e Wilson (1994; 2005) entendem o conteúdo que se comunica explicitamente por meio do enunciado e da implicatura, ao contrário, refere-se ao conteúdo que se deduz e que se constrói a partir de suposições anteriores. Assim, a explicitação pertence ao componente linguístico, e sua interpretação é imediata, enquanto que a implicatura refere-se ao significado adicional que se infere do enunciado e é de natureza puramente pragmática. Compõem a explicitação o conteúdo semântico propriamente dito e a *pressuposição*, informação que não está dita explicitamente, mas que se desprende necessariamente do enunciado e constitui-se do que já é conhecido e compartilhado pelos interlocutores sem a necessidade de explicação. Para Levinson (2007):

[...] a pressuposição é um tipo de inferência pragmática que pelo menos à primeira vista está mais intimamente baseada na

estrutura linguística efetiva das sentenças; concluiremos, porém, que essas inferências não podem ser consideradas como semânticas no sentido estrito porque são muito sensíveis a fatores contextuais (p. 209).

A partir do modelo ostensivo-inferencial de Sperber e Wilson (1994; 2005), o seguinte quadro trata de esquematizar tais conceitos e suas relações:

Ilustração 7 – Quadro Ostentação/Inferência



Não há inferência - apenas está implícito para o ouvinte que vai chover, pois se não fosse assim, seu interlocutor não teria proferido tal enunciado. O ouvinte **pressupõe** que o falante sabe que vai chover.

Fonte: elaboração da autora.

Como apresentado na ilustração 7, a teoria da relevância mostra ser uma teoria contextualista do significado. O componente semântico que vai buscar no contexto elementos para transitar da forma lógica à forma proposicional e, como o contexto é mais que tudo cultural, justifica-se conceber que o significado linguístico seja especialmente modelado pela cultura.

Com tudo que foi exposto até então, é possível sintetizar concluindo que o grande êxito e aplicabilidade da teoria da relevância consiste na premissa de que o enunciado é construído com a suficiente explicitação (ostensividade), ou seja, que é posto de manifesto de tal forma que alcance um grau ótimo para que o cálculo realizado entre o que se queria dizer por meio do que foi realmente dito conjugado à informação contextual, produza o menor esforço de processamento possível. Assim, o grau ótimo se dá uma vez que o falante não expresse nem mais nem menos informação, senão o suficiente, para que o ouvinte possa entender tudo o que lhe foi comunicado, via contexto, com o menor esforço possível. Portanto, a grande finalidade das implicaturas é a de ajudar que o ouvinte infira a relevância dos enunciados do falante.

Por outro lado, estudos posteriores defendem a hipótese de que grande parte das investigações sobre a pragmática das línguas constitui-se de explicitações. Nessa perspectiva de mostrar o papel das explicitações da comunicação verbal em geral e na comunicação intercultural em particular, cabe a esta pesquisa, a partir de agora, introduzir os pensamentos do linguista suíço Jaques Moeschler (2008), especificamente os de seu artigo intitulado *Explicitação ou implicatura? Um exemplo de comunicação intercultural*.

2.3 IMPLICAÇÕES DA TEORIA DA RELEVÂNCIA PARA A COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

Pelas mãos da teoria da relevância, foi possível, até o presente momento, assentir que a atribuição de uma pragmática de caráter inferencial é a de explicar como o ouvinte deduz o significado do falante a partir da evidência proporcionada por este; assim como, legitimar que, para uma comunicação

exitosa, seus interlocutores devem partilhar certos conhecimentos e que estes devem ser, até certo ponto, recíprocos.

Nesse entendimento, é possível considerar a seguinte pergunta: Qual a dosagem de informação aberta necessária para que se possa ser entendido? Qual a medida certa de informação que não fique nem além nem aquém de modo a ferir a imagem do outro, ou mesmo causar problemas sociais?

Definitivamente, a linguagem não torna tudo explícito, e sim todo o contrário, a comunicação humana é altamente implícita. Necessariamente, deve-se inferir muito do que o outro fala; deve-se comunicar o suficiente para fazer-se entender. Na interação social, a comunicação gravita entre esses dois polos: de um lado, o máximo possível de informação para que se seja entendido e, de outro lado, a quantidade certa para não originar situações de mal-estar nas relações humanas.

Entretanto Moeschler (2008), em seu artigo *Explicitação ou implicatura? Um exemplo de comunicação intercultural*, defende que o nível de sentido necessário a assegurar a comunicação é o das explicitações, isto é, da correta interpretação da parte explícita (ostensiva) da comunicação. E isso proporciona a vantagem de poder ser ele atestado sobretudo em situações relevantes da comunicação intercultural.

Tal investigação demonstra, por meio de uma análise teórica e empiricamente fundamentada, o papel das explicitações na comunicação verbal, em geral, e na comunicação intercultural, em particular, e elucida porque as explicitações são tão centrais na comunicação humana. Para isso, o autor vale-se de um exemplo autêntico de um mal-entendido cultural do qual localiza a natureza e o grau dos problemas a serem resolvidos para demonstrar que foi efetivamente no nível das explicitações que a comunicação falhou.

Segundo ele, se existe fracasso na comunicação, não se pode localizá-lo no plano linguístico. Sua hipótese é a de que o mal-entendido intercultural tem, antes de tudo, a chance de transpor aquilo que é dissimulado pelo compartilhamento de uma mesma língua.

Pelos moldes do modelo inferencial da teoria da relevância, Moeschler (2008) alinha-se a outros estudiosos e igualmente entende que a compreensão de um enunciado é o resultado de um ajustamento mútuo entre diversos tipos de informação: significação linguística, hipóteses contextuais e implicaturas, sendo o teor holístico *versus* o analítico da compreensão, como processo, uma das

chaves que permite explicar as razões pelas quais os mal-entendidos, notadamente, culturais podem se sobrepor. Contudo, questiona-se a tese clássica que defende que os fracassos de comunicação verbal estão localizados no nível das implicaturas, ou seja, naquilo que é implícito *versus* o que é dito.

Com o seguinte exemplo, o autor legitima sua argumentação:

– *Você pode me dizer como ir do aeroporto a X ?*

Tal mensagem foi enviada por ele à sua interlocutora, também falante do francês, que residia no país de seu destino onde participaria de um evento universitário. Segundo o autor, o aeroporto situava-se a uma distância considerável, por isso, produziu tal enunciado com o objetivo que lhe parecia evidente: o de receber ajuda para seu deslocamento. Ao que, para sua grande surpresa, recebeu a resposta literal de sua pergunta com todas as indicações de como chegar ao local pretendido.

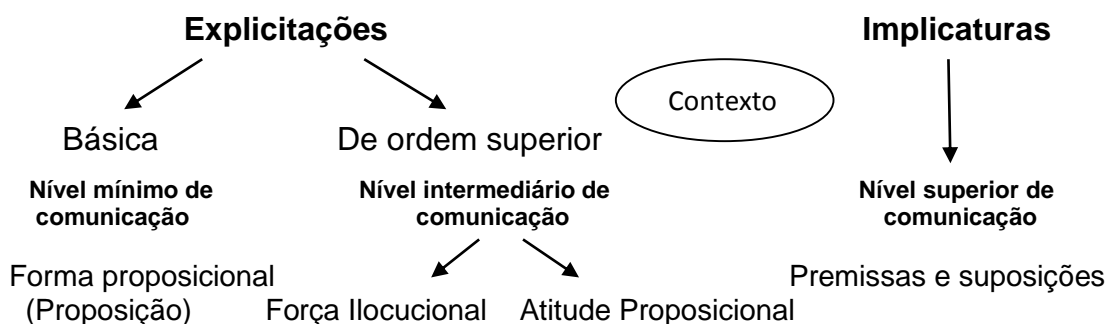
Onde teria acontecido, então, o mal-entendido, uma vez que o locutor julgou ter a certeza de ter utilizado a forma mais comum e polida de pedir a alguém que lhe buscasse no aeroporto? Com o que acabou por concluir: aquele que não quer se exprimir clara e explicitamente deve aceitar que não será completamente compreendido.

No entanto, por meio de uma análise mais detalhada do caso, Moeschler (2008) conclui que a força ilocucional do enunciado de seu exemplo não era mesmo a de uma pergunta e, sim, a de um pedido (ato diretivo), ou seja, não era de um ato indireto ou implícito, mas de um ato direto que, na terminologia da teoria da relevância, é conhecido como explicitação.

Com isso, estabelece a relação que existe entre a definição de relevância e os tipos de mal-entendidos: *mal-entendido geral* – aquele que é desencadeado intencional ou involuntariamente pela capacidade e pelas preferências do locutor na origem da interpretação errônea do interlocutor; e *mal-entendido intercultural* – aquele que é provocado por uma avaliação errônea, por parte do destinatário, da capacidade e das preferências do locutor. Assim, sugere que, para que a hipótese pragmática sobre os mal-entendidos continue a ser viável, há de se prever outro nível inferencial onde situar os mal-entendidos uma vez que já não se pode posicioná-los no nível das implicaturas.

Nessa ótica, compreender um enunciado representa determinar a proposição comunicada e a força ilocucional intencionada pelo locutor, o que sugere que o nível de representação do enunciado é o das explicitações:

Ilustração 8 – Explicitações e implicaturas



Fonte: elaboração da autora.

Para Moeschler (2008), a explicitação básica é o nível mínimo de comunicação, já que, se a forma proposicional não for bem desenvolvida e a compreensão não for possível, será imediatamente diagnosticada como tendo falhado. O que possibilitará ao interlocutor pedir a repetição ou reformulação do enunciado: *Você pode repetir? Eu não compreendi.*

As explicitações de ordem superior são o nível intermediário da comunicação e, de fato, o *mais* importante. Não compreender a forma ilocucional do enunciado tem por consequência um risco de mal-entendido considerável que, lamentavelmente, só será diagnosticado algum tempo depois.

As implicaturas, por sua vez, são o nível superior de comunicação em que se situam as premissas implícitas que se formam a partir de um conjunto de conhecimentos e crenças mais ou menos sustentadas e acessíveis. “Assim, não deduzir a implicação do enunciado não traz consequências tão graves e não prejulga, necessariamente, o fracasso da comunicação” (MOESCHLER, 2008, p. 136).

As falhas na comunicação tem, portanto, consequências segundo o nível do conteúdo que não é percebido ou corretamente deduzido pelo interlocutor. Com isso, entende-se que as explicitações básicas são necessárias ao sucesso da comunicação da mesma forma que as explicitações de ordem superior,

enquanto que as implicaturas, uma vez que não são deduzidas, não impedem o bom resultado do processo de compreensão.

Conclui-se, portanto, que os mal-entendidos interculturais não se devem tanto a problemas na obtenção do significado implicado quanto na falta de acesso à correta explicitação do enunciado. Essa tensão entre o caráter implícito e explícito da mensagem constitui a chave para compreensão dos mal entendidos interculturais.

Desdobrando o exemplo em estudo, tem-se:

O dito: *Você pode me dizer como ir do aeroporto a X ?*

O intencionado: *Você pode vir me buscar no aeroporto e me levar a X ?*

Moeschler (2008) considera que as premissas implícitas no intencionado devam ser:

- a) Qualquer pessoa que chegue a um país estrangeiro tem necessidade de ajuda.
- b) Deslocar-se do aeroporto a uma lugar desconhecido e distante, à noite, sozinho, não é uma boa ideia.
- c) Solicitar como ir do aeroporto a X implica pedir ajuda para ir do aeroporto a X.

Nesse momento, o autor pergunta-se porque então, apesar da alta acessibilidade das premissas acima, sua interlocutora não inferiu sua solicitação, e conclui: sua interlocutora *interrompeu* o processo de compreensão:

Desde que ela percebeu a explicitação de ordem superior da pergunta, obteve uma pertinência suficiente para equilibrar seus esforços de processamento e interrompeu o processo de compreensão. O ponto crucial é que para se obter a conclusão implícita, é necessário exatamente que ela não parasse na explicitação. (MOESCHLER, 2008, p. 138).

Mesmo assim, ainda resta a dúvida: porque o locutor não solicitou explicitamente ajuda? Ao que o autor anuncia uma resposta possível: o locutor pode ter pensado que sua intenção fosse suficientemente clara para ser compreendida. Para ele, se os interlocutores não experimentam a necessidade de explicar tudo, é porque supõem que o que não é dito é evidente e faz parte do que a teoria da relevância chama de ambiente cognitivo. Em outras palavras, os locutores parecem ter sido vítimas do seguinte princípio: “Na comunicação intercultural, quanto mais o nível do domínio da língua comum é elevado, tanto

maior o risco de se atribuírem a seu interlocutor suas mesmas crenças e conhecimento” (MOESCHLER, 2008, p. 139).

Com isso, o autor experimenta uma conclusão nova e inesperada: os mal-entendidos, notadamente interculturais, não têm uma causa linguística, mas antes uma causa pragmática e produzem-se quando hipóteses falsas conduzem a explicitação de ordem superior. Assim, as inferências falsas são causadas simplesmente por atribuições falsas de crenças e de conhecimentos partilhados. Em seu exemplo, ele atribuiu à sua interlocutora, erroneamente, todo um conjunto de hipóteses das quais ela não partilhava. Deste modo conclui: o conhecimento de uma língua *não* implica, no sentido lógico do termo, a posse do conjunto de conhecimentos culturais de fundo. Assim, língua e a cultura são duas coisas diferentes, mesmo se o domínio de uma for um modo de acesso da outra.

Huelva (2009) configura tal hipótese de maneira simples e instrutiva e introduz o termo *grau de explicitidade*:

Moeschler atribui o mal-entendido à diferenças culturais em relação ao grau de explicitidade 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 diferentes (Suíça e Marrocos), que possuem, segundo o 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. No Marrocos, pelo contrário, espera-se que o pedido seja realizado de modo mais explícito (2009, manuscrito).

Moeschler (2008), então, consoma suas observações retomando que o nível de sentido necessário a assegurar a comunicação é, sem dúvida, o das explicitações, mais particularmente, o das explicitações de ordem superior, em que, com efeito, a determinação da força ilocucional e a atitude proposicional parecem ser cruciais para assegurar uma comunicação mínima. Esse processo é inevitavelmente uma tarefa complexa nas situações ditas monoculturais, será, então, particularmente mais delicada no caso da comunicação intercultural.

2.3.1 Grau de explicitidade

Como visto nos tópicos anteriores, nem todas as culturas possuem os mesmos atos de fala e, no caso de que venham a possuir, nem todas as culturas

realizam tais atos da mesma maneira. Existem parâmetros em relação aos quais se diferencia ou se assemelha a mesma ação comunicativa realizada em duas comunidades distintas.

Nessa variação da forma de como são realizados os atos de fala, um dos traços mais importantes é o *grau de explicitade*. De acordo com Huelva (2009, manuscrito), “tal parâmetro de variação intercultural, por definição, se refere às expectativas culturais em relação à distância que deve existir entre o dito e a real intenção comunicativa do falante”.

Assim, o objetivo central deste tópico consiste em elaborar uma descrição do parâmetro em questão, que será, a princípio, de caráter preliminar e parcial, uma vez que se trata ainda de um objeto de investigação relativamente novo no âmbito das ciências da linguagem.

Nessa conjuntura, é oportuno reiterar que os atos de fala são ações do cotidiano que realizamos mediante o uso da palavra: ameaçar, pedir, recusar, prometer, advertir etc., e que estes se diferenciam de uma cultura para outra “não unicamente em relação à maneira em que são realizados, mas também em relação à sua distribuição, frequência e funções” (WOLFSON 1971 apud HUELVA 2009, manuscrito). Quando nos atos de fala ocorrem problemas de compreensão pela distância que existe entre o dito e a real intenção comunicativa, atribuem-se essas diferenças culturais ao parâmetro de variação intercultural denominado pelos estudiosos, entre eles Moeschler (2008), Huelva (2009), como grau de explicitade.

Quando os interlocutores pertencem a comunidades de fala diferentes, que, por sua vez, possuem expectativas diferentes em relação à forma adequada de realizar determinados atos de fala – mais ou menos diretos –, ocorrem situações comunicativas com um baixo ou um alto grau de explicitade, isto é, com maior ou menor distância entre o dito e o implicado, entre o explícito e a real intenção comunicativa do falante. Por um lado, para Huelva (2009), tais situações podem entrar em conflito com a chamada *cortesía conversacional*, quando a distância entre o dito e a intenção comunicativa do falante é *menor* do que 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. Assunto genuinamente motivador do primeiro dos questionamentos dessa pesquisa: Qual

o grau de explicitidade na realização de determinados atos de fala no espanhol peninsular e no português do Brasil?

A essa altura, é sabido que cada enunciado possui uma força ilocucional que é a intenção que o falante quer produzir. Entre o que o falante produz e o que o interlocutor entende, há uma margem sempre presente de inferência que pode avançar mais ou avançar menos. É, essencialmente, a cultura quem determina o tamanho que essa margem pode chegar a ter. De fato, na interlocução, em poucas ocasiões, se é completamente explícito. Uma manifestação específica dessa volatilidade das intenções comunicativas se dá em relação às críticas. Em determinadas culturas, é possível realizar críticas mais abertamente do que em outras. Nas culturas eslavas, por exemplo, realiza-se e recebe-se a crítica de maneira direta e imparcial. Paradoxalmente, a cultura brasileira é muito sutil com relação à crítica. Espera-se que a ação de criticar seja atenuada por quem realiza e por quem recebe a crítica tornando-a o mais indulgente possível, de maneira a não ferir a imagem do outro. Assim, são bem diferentes as expectativas em relação à forma adequada de realizar críticas nessas duas culturas: em uma, de maneira muito direta, ou seja, com um *alto* grau de explicitidade, e na outra, de forma muito indireta, então, com um *baixo* grau de explicitidade.

O seguinte relato foi obtido em entrevista a um professor de origem alemã que recém-chegado a Brasília, após participar de uma banca examinadora de defesa de dissertação, declarou:

– *Tive muita sorte em haver sido o último membro da mesa a proferir meu parecer, visto que fosse eu o primeiro, terminaria por condenar ao fracasso a pesquisa arguida.*

Nesse exemplo, verifica-se que o ato da crítica para um membro da cultura alemã é de forma direta, com um alto grau de explicitidade, sem estratégias de atenuação e com o destemor de estar ferindo a imagem do outro, assim estruturado: crítica + argumentação: *Sua pesquisa não possui o embasamento teórico necessário...* No entanto, no português brasileiro, a crítica, que – determinado pela cultura – deve ser um ato de fala realizado de maneira altamente indireta é enunciado respeitando a seguinte construção: aceitação + elogio + conjunção adversativa “mas” + crítica (em forma de sugestão): *Sua pesquisa está muito boa, parabéns, mas sugiro que...*

Para Sandra Perez (2014, comunicação pessoal), professora espanhola do curso de tradução da Universidade de Brasília (UnB), a conjunção “mas” no ato da crítica é a expressão que prepara o falante do português do Brasil para recebê-la tornando-o menos susceptível.

Noutro exemplo de ato de fala indireto tão cotidiano como: – *Você pode me passar a água?*, o explícito é uma pergunta a qual honestamente o locutor não tem a mínima pretensão de obter uma resposta e, sim, a de influenciar que seu ouvinte lhe faça um favor. Por sua vez, o oculto é um pedido. Acontece dessa forma, porque o substrato cultural ao qual o locutor pertence o proíbe de, nesse caso, ser deliberadamente direto e lançar mão de um enunciado imperativo tanto como: – *Passe a água*, ou seja, os elementos que moldam sua cultura proíbe que ele seja muito explícito. É, pois, o grau de explicitidade o grau que, respaldado pelas convenções culturais, regula até onde é ou não possível ultrapassar. A partir daí, qualquer passo além resultará em uma inferência: – O que ele quis me dizer com isso?

Saber realizar ações comunicativas de acordo com os valores particulares que adquirem os parâmetros de variação intercultural na cultura da língua que se aprende/ensina pressupõe possuir competência sociocultural. É, com efeito, nessa competência em que residem essencialmente as formas particulares de realizações de ações comunicativas. O que respalda mais uma pergunta desse trabalho: De que conteúdos socioculturais se apropriam ou deveriam se apropriar os professores em formação/estudantes de espanhol como língua estrangeira?

Os questionamentos recobrados nesse capítulo terão suas respostas tão logo se apresente a intervenção da interface comunicação intercultural/competência sociocultural a seguir.

2.4 GRAU DE EXPLICIDADE NA COMPETÊNCIA SOCIOCULTURAL E INTERCULTURAL

Como anteriormente exposto, a comunicação intercultural consiste no processo de interação comunicativa que inclui a indivíduos e grupos que possuem diferenças culturais reconhecidas em suas percepções e formas de conduta que terminarão por afetar consideravelmente a forma e o resultado do encontro comunicativo. Em dito processo, diz-se que os indivíduos possuem

habilidade para relacionar-se e comunicar-se de maneira efetiva quando possuem competência intercultural. Possuir competência intercultural, portanto, pressupõe saber desenvolver-se adequada e satisfatoriamente em situações de comunicação intercultural.

O conceito de competência intercultural foi apregoado por Michael Byram (1997; 2008), em meados dos anos 1990, e sua proposta metodológica é centrada nas necessidades e capacidades pessoais de um aprendiz de língua estrangeira. Nesses termos, oferece um modelo de análise, segundo o qual, existem cinco capacidades (saberes) formadoras da competência intercultural necessárias para uma comunicação exitosa: 1) a capacidade de adquirir conhecimentos interculturais: conhecimentos sobre sua cultura e a cultura do outro; 2) a capacidade de tomar atitudes favoráveis à comunicação intercultural: essa capacidade diz respeito às atitudes em relação ao novo; 3) a capacidade de interpretar e relacionar: a capacidade de interpretar documentos ou eventos de outra cultura, explicá-los e relacioná-los com os da própria; 4) a capacidade de descobrir e interagir: trata-se da capacidade de adquirir e utilizar conhecimentos e práticas da nova cultura; e 5) a capacidade de adquirir uma consciência cultural crítica: consiste na avaliação crítica dos conceitos, das crenças e dos comportamentos próprios e alheios.

Segundo o autor, as primeiras quatro capacidades podem ser adquiridas por experiências próprias e reflexões sem a intervenção das instituições de ensino, no entanto, a última capacidade – a de adquirir uma consciência cultural crítica – deve ser ensinada em um contexto de sala de aula. Para ele, a sala de aula é também o ambiente em que se pode adquirir conhecimentos sobre os processos de interação intercultural.

Para Byram (1997; 2008), o desenvolvimento da competência intercultural está estreitamente relacionado ao conceito de competência comunicativa, ele dispõe que a base para adquirir competência intercultural consiste em possuir competência comunicativa. Assim, antecessor ao conceito de competência intercultural, está o de competência comunicativa (CC), que configura uma das concepções mais significativas da Linguística Aplicada na atualidade no que diz respeito à aquisição de segundas línguas e ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Tal competência assume definitivamente sua supremacia e contribui decisivamente para esboçar um quadro mais complexo do conjunto de

conhecimentos necessários para se atuar comunicativamente de forma adequada e efetiva.

Desde de que foi introduzida por Dell Hymes, em 1972, a definição de competência comunicativa constitui-se de diversos modelos, revisados ou reconstruídos pelos próprios criadores e demais teóricos, ainda assim, mesmo que muito já tenha sido dito, parece inesgotável a discussão acerca de tal constructo.

Hymes (1972) considera que a competência linguística – conhecimento das regras gramaticais em seus níveis morfológico, sintático, fonético-fonológico e semântico – é uma competência reducionista uma vez que não contempla elementos do contexto sociolinguístico e pondera:

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 (1972, p. 278).

As “regras dos atos de fala” a que se refere Hymes (1972) consiste em saber quando falar, quando não falar, e sobre o que falar, com quem, onde e de que forma. Isso indica que a competência de comunicar-nos mediante o uso da linguagem reside na habilidade de formar enunciados que, além de gramaticalmente corretos, sejam, antes de tudo, socioculturalmente adequados e comunicativamente efetivos.

O advento do conceito de competência comunicativa no horizonte dos estudos da linguagem não deve ser interpretado como uma mera complementação ou extensão do conceito de competência gramatical, uma vez que, especialmente, , trata-se de uma mudança de hierarquia em relação ao conhecimento que se considera subjacente à capacidade de comunicar-nos mediante o uso de uma língua: a competência gramatical, que até então havia ostentado um lugar privilegiado ou até mesmo exclusivo, passa agora a estar subordinada a uma conceito maior, o de competência comunicativa e a dividir esse novo lugar em igualdade de condições com outros tipos de conhecimento (HUELVA, 2009).

A maioria dos autores concorda que a competência comunicativa é um fenômeno complexo composto por uma série de elementos ou subdivisões e apresenta seus modelos analisados sob diferentes perspectivas. Ainda assim,

todos esses enfoques se aliam, significativamente, ao considerar a importância do *componente sociocultural* na categorização de algumas subcompetências.

Para Miguel (2005), o componente sociocultural constitui-se dos princípios que permitem o falante usar o código de modo adequado em qualquer situação de comunicação:

No componente sociocultural é onde se concentram todos os elementos que regem a adequação: conjunto de informações, crenças e saberes, objetos e posições desses objetos, modo de classificação, pressuposições, conhecimentos e atuações (rituais, rotinas, etc.) socialmente pautados que confluirão em qualquer situação comunicativa e que fará que esta seja adequada o premeditadamente inadequada. (2005, p. 513)

Segundo a autora, o termo *adequação* está intimamente relacionado ao conceito de *uso* e consiste em o falante saber utilizar os recursos e as convenções que a língua proporciona para desenvolver-se adequadamente em todas as situações de uso que se apresentem. Também Kramsch (2009), em seu artigo *O privilégio do falante intercultural*, sugere que não seria melhor substituir a pedagogia do autêntico – fazendo alusão ao obsoleto “falante nativo” – por uma pedagogia do adequado (KRAMSCH, 2009, p. 31).

Para Huelva (2009), o domínio desses conhecimentos contribui para compreender as intenções comunicativas entre interlocutores em um determinado contexto. Nesse termos, possuir o domínio do conjunto de elementos socioculturais de determinada comunidade de fala pressupõe ter *competência sociocultural*.

Por definição, a (sub)competência sociocultural é a parte integrante da CC em que reside, principalmente, o conhecimento das formas particulares de realização de ações comunicativas de determinada comunidade de fala, ou em outras palavras, a (sub)competência sociocultural capacita o falante a desempenhar funções linguísticas que são apropriadas ao contexto. Huelva (2009) a concebe assim:

De certa maneira poderíamos inclusive afirmar que se trata de uma competência que opera sobre a competência linguística (ou seja, de uma espécie de meta-competência). É a competência que permite ao falante utilizar uma determinada língua relacionando a atividade linguística comunicativa com uns determinados marcos de conhecimento próprios de uma comunidade de fala. Esses marcos podem ser parcialmente diferentes daqueles de outras comunidades e englobam, de um

modo geral, três grandes campos: o das referências culturais de diversas ordens; o das rotinas e os usos convencionais da língua; e o das convenções sociais e os comportamentos ritualizados não verbais. É, para dizê-lo de uma 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 a que pertencemos. Huelva (2009, manuscrito).

A essas formas específicas de interação, Bakhtin (2000) denomina *gêneros discursivos* – formas-padrão intrinsecamente relacionadas à vida sociocultural que se constituem sócio-historicamente, de acordo com as práticas comunicativas e interacionais em que estão inseridos os falantes. Segundo, Silva (2014), ao trata-se de

um produto sociodiscursivo, como tal, acompanham as transformações pelas quais passa a sociedade. Dessa forma, gêneros discursivos configuram respostas às necessidades comunicativas que se apresentam nas mais diversas esferas de atividades humanas (p. 59).

Em meio a esses constructos, emerge a importância da figura do *falante sociointercultural competente* que passa a ser aquele que, em uma comunicação intercultural, compreende que sua cultura possui graus de explicitidade diferentes na realização de determinados atos de fala e, ainda, é capaz de realizar tais ações comunicativas de acordo com os valores particulares que esses parâmetros de variação intercultural adquirem na cultura da língua que se aprende/ensina e vai buscá-los, essencialmente, na competência sociocultural.

Nesse sentido, um estudante/professor de ELE deverá ser capaz de identificar que os espanhóis, de fato, são mais diretos ao realizar determinados atos de fala, como, por exemplo, a crítica, e que isso não sugere que sejam mais rígidos, duros ou grosseiros que os falantes do português do Brasil.

Assim sendo, tal habilidade proposta por esta pesquisa – a partir de agora denominada de *competência sociointercultural* constituída dos fundamentos tanto da competência sociocultural quanto da competência intercultural – consiste em saber identificar a existência e, posteriormente, os diferentes graus de explicitidade entre a própria cultura/língua e a cultura da língua que se está aprendendo, dentro e fora do contexto da sala de aula.

2.4.1 Competência sociointercultural

Quando dois falantes interculturais encontram-se em um contexto comunicativo são – ou devem ser – ativados uma série de mecanismos sociointerculturais para que a comunicação aconteça de forma exitosa. A seguir, os aspectos da competência sociointercultural a serem desenvolvidos no aluno/professor:

- a capacidade de pressupor que existem parâmetros em relação aos quais se diferencia ou se assemelha a mesma ação comunicativa realizada em duas comunidades diferentes;
- a capacidade de reconhecer a existência do parâmetro de variação intercultural: grau de explicitidade que se refere às expectativas culturais em relação à distância que deve existir entre o dito e a real intenção comunicativa do falante ou entre o dito e o implicado, em determinada situação/contexto comunicativos, uma vez reconhecida sua existência;
- a capacidade de identificar os diferentes graus de explicitidade (forma mais direta = alto grau = modo explícito *versus* forma mais indireta = baixo grau = modo implícito), na realização do mesmo ato de fala e de outros tipos de atos (críticas, censuras, elogios, pedidos, despedidas etc.), entre a sua língua/cultura e a língua da cultura que se está estudando/ensinando. Isso implica, conseqüentemente, identificar a força ilocucional e a atitude proposicional do enunciado;
- a capacidade de saber reagir e se posicionar adequadamente ante uma situação de diferença de grau de explicitidade em qualquer ação comunicativa, como, por exemplo, não se mostrar ofendido ao receber, no caso, uma crítica sob a perspectiva da cultura do outro;
- a capacidade de empregar estratégias comunicativas (reforço, atenuação, insistência etc.) e de saber reconhecer que sua omissão em contextos que esperam seu emprego ou sua utilização em situações nas quais são consideradas desnecessárias ou inadequadas pode ocasionar mal-entendidos e afetar a eficácia da atividade comunicativa (HUELVA, 2009);

- a capacidade de sensibilização em relação ao relativismo e à variação cultural, iniciando, assim, um processo de descobrimento e de autodescobrimento que parta do próprio contato cultural inerente a toda a sala de aula de língua estrangeira (HUELVA, 2009); e
- a capacidade de considerar, por vezes até prescrever, a existência de novos parâmetros de variação intercultural que cumpram com duas condições básicas: que se constituam como categorias descritivas e que tais categorias sejam aplicáveis ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (HUELVA, 2009).

Nessa oportunidade, aliam-se naturalmente as capacidades formadoras da competência sociointercultural e as formadoras da competência intercultural no processo de comunicação:

Ilustração 9 – Capacidades

Competência sociointercultural	↔	Competência intercultural
Capacidade de reconhecer graus de explicitidade diferentes de cultura para cultura.	↔	Capacidade de adquirir conhecimentos interculturais.
Capacidade de realizar atos de fala de acordo com os valores particulares de cada cultura.	↔	Capacidade de adquirir e utilizar conhecimentos e práticas da nova cultura.
Capacidade de posicionar-se adequadamente diante de diferenças no grau de explicitidade, além de empregar estratégias comunicativas.	↔	Capacidade de tomar atitudes favoráveis à comunicação.
Capacidade de sensibilização à variação cultural e à capacidade de considerar novos parâmetros.	↔	Capacidade de adquirir uma consciência cultural crítica.

Fonte: elaboração da autora.

Pertencem ao aluno/professor competente a responsabilidade de ampliar o espectro dos componentes dessa tenra competência, contribuindo para que se reconheça sua importância como forma de enriquecê-la conceitualmente.

2.4.1.1 O falante sociointercultural: um exemplo concreto

A nível teórico já se fez possível, por meio desta pesquisa, localizar, na competência sociointercultural, as habilidades que deve possuir um falante para

identificar os diferentes graus de explicitidade na realização do mesmo ato de fala entre a sua língua/cultura e a língua da cultura do outro. A nível de aplicabilidade, esse tópico irá submeter um exemplo de mal-entendido intercultural à verificação e à análise etnopragmática.

O seguinte exemplo foi retirado de uma comunicação pessoal realizada com professoras do curso de Letras e Tradução da UnB, em novembro de 2014. Elas relatam que, ao passar pelos corredores – lugar de intensos encontros interculturais por se tratar de um departamento de línguas estrangeiras –, encontram outro colega professor e uma delas, cuja nacionalidade é brasileira, pergunta ao seu colega se ele aceita um bocado de sua merenda. Com tal enunciado, a professora tratava tão somente de ser cortês, uma vez que, em sua cultura, é de bom tom oferecer o que se come aos que se aproximam no momento. O que, para sua surpresa, recebeu uma resposta positiva, para sua surpresa e desapontamento, pois, além de grávida, seu lanche era tão pequeno como sua intenção de comparti-lo. No entanto, para seu colega franco-suíço, igualmente parecia ser bem polido aceitar a oferta de sua interlocutora. Ao ilustrar o diálogo (1), tem-se:

Professora brasileira: – *Você aceita?*

Professor franco-suíço: – *Sim, aceito!*

Caso a professora tivesse verdadeiramente a intenção de oferecer seu lanche ao colega, como deveria ter sido, então, formulado seu enunciado? Desde sua perspectiva, ela foi o suficientemente explícita – falou o suficiente – para que seu enunciado tivesse a força de uma *expressão de cortesia* e não a força de uma *oferta sincera*. Para ela, o grau de explicitidade usado em seu enunciado com o objetivo comunicativo de expressar cortesia foi suficiente.

De modo oposto, para que seu enunciado tivesse a força de uma oferta sincera, deveria, segundo os preceitos de sua cultura, possuir uma quantidade mais significativa de material linguístico; seriam necessárias mais intervenções de sua parte que reforçassem o caráter de oferta sincera. Dito de outra forma, ela deveria ter sido mais explícita para assim caracterizar seu enunciado como uma oferta verdadeira.

Como pode ser confirmado por meio dos seguintes exemplos retirados de interações entre membros da cultura brasileira em uma situação semelhante:

Diálogo (2)

(A) – *Aceita?*

(B) – *Não. Obrigado.*

(A) – *Prova, tá quentinho!*

Diálogo (3)

(A) – *Quer?*

(B) – *Não. Obrigada. Já lanchei.*

(A) – *Come, tá muito gostoso. Eu já comi dois desses.*

(B) – *Tá bom!*

Desde a perspectiva do professor franco-suíço, no entanto o enunciado de sua interlocutora satisfaz absolutamente o grau de explicitade esperado por ele para caracterizá-lo como uma oferta sincera. Uma produção um tanto mais elaborada, com a presença de vários reforços, terminaria por configurar um exagero e ultrapassaria o grau de explicitade que ele, como membro da cultura suíça, considera suficiente para caracterizar e entender tal enunciado como uma oferta sincera. Caso, em seu oferecimento, a professora fizesse o uso de reforços do tipo, *prove, eu insisto, coma está muito bom* etc., tais intervenções soariam desapropriadas e tanta insistência terminaria por causar estranhamentos: *eu já entendi que é uma oferta sincera, porque ela está insistindo tanto?*

Para o professor francófono, seu enunciado reativo foi consonante com a intenção comunicativa da oferta sincera implicada por ele do enunciado de sua colega. Isso porque, na interação, ele não está avaliando a cortesia de sua interlocutora – inclusive porque para ele tal oferta não configura uma expressão de cortesia, caso contrário a teria negado na intenção de também ser cortês – o que está em questão naquele momento é a própria cortesia (ou a falta dela) que resulta de aceitar ou não o que ele tem interpretado como uma oferta. Dessa forma, mostrou-se cortês não como reação positiva à cortesia de sua interlocutora e, sim, porque o substrato cultural ao qual pertence assim o determina, em outras palavras, não aceitar o que se é oferecido, sinceramente em sua cultura, consiste em grande falta de modos, o que o impele a aceitar prontamente a oferta.

Assim sendo, sua réplica – *Sim, eu aceito!* – satisfaz o grau de explicitidade suficiente como reação positiva à oferta apresentada.

Desde a perspectiva da professora brasileira, ciente de não haver realizado uma oferta sincera, mas tão somente um gesto de cortesia – expressar cortesia perante seu colega –, o assentimento por parte dele foi considerado uma desmensurável falta de educação. Para ela, seu colega de universidade foi duplamente descortês: primeiro porque não alcançou identificar seu gesto como uma atitude de cortesia e segundo porque "abocanhou", sem a maior cerimônia, sua pequena merenda.

Essa outra interação, também retirada de uma comunicação pessoal, em dezembro de 2014, entre duas falantes da cultura brasileira, valida a presunção da professora brasileira do diálogo (1) de estar sendo óbvia em sua ação de cortesia:

Diálogo (4)

(A)– *Aceita um pedaço de maçã?*

(B)– *Para não fazer desfeita, eu aceito.*

(A)– *Toma.*

Logo após o diálogo, a locutora contemplada revela a sua colega que não é grande apreciadora da fruta, mas que a aceitou a fim de não ser indelicada. Mal sabia ela que a ofertante tinha outros planos para a merenda, mas também, para cumprir com o protocolo estabelecido pela cultura de ambas, a ofereceu. Nessa interlocução, portanto, foi reconhecida a verdadeira intenção comunicativa do enunciado, ou seja, a interlocutora deduziu a expressão de cortesia por intermédio dos recursos culturais que ambas compartilham, e tão somente aceitou a oferta mediante uma tangível e cortês justificativa.

O diálogo (4) apresenta a sequência básica de análise de interações comunicativas: a sequência triádica. Nela, cada enunciado faz referência ao enunciado anterior, outorgando-lhe uma interpretação. Assim, o valor comunicativo do enunciado – *Aceita um pedaço de maçã?* está determinado pelo valor comunicativo do segundo enunciado por meio da identificação (ou não) de sua força ilocucional: – *Para não fazer desfeita, eu aceito* – ato de fala reativo que confirma a intenção comunicativa do primeiro enunciado, pelo qual (A) tem a oportunidade de avaliar se a interpretação que (B) fez de seu enunciado está ou não correta. No caso, (B) identificou corretamente o grau de

explicitidade (baixo grau) e, assim, pode reconhecer a força ilocucional de expressão de cortesia do enunciado de (A) e, com sua réplica, não só ratifica isso, como também, por meio de uma justificativa, igualmente expressa cortesia. Essa, ao contrário da anterior, é a análise de uma interação bem-sucedida.

De volta à análise do diálogo (1), foi possível constatar que o desencontro comunicativo em questão não aconteceu por incompreensões a nível linguístico – uma vez que ambos interlocutores possuem alto grau de domínio da língua portuguesa – e, sim, irrefutavelmente, devido a que pertencem a comunidades culturais diferentes que, por sua vez, possuem expectativas diferentes em relação à forma adequada de realizar determinados atos de fala.

Desdobrando o diálogo (1), tem-se:

Locutora brasileira:

O explícito: – *Você aceita?*

A real intenção comunicativa: prezar pela cortesia.



Ato de fala com baixo grau de explicitidade
assim determinado pela cultura brasileira

=

Forma indireta

O esperado: que o interlocutor recuse a oferta demonstrando boa educação.

Força ilocucional de expressão de cortesia (ato performativo de caráter expressivo: expressa sentimentos e atitudes).

Atitude proposicional: avalia sua *atitude* cortês como verdadeira.



Ambiente cognitivo: atribuições falsas de crenças e de conhecimentos partilhados



Interlocutor franco-suíço:

O explícito: – *Sim, aceito!*

O implicado da ação comunicativa: aceite minha oferta.



Ato de fala com alto grau de explicitude
assim determinado pela cultura suíça

=

Forma direta

O esperado: satisfazer o pedido de sua interlocutora demonstrando boa educação.

Força ilocucional de ter sido feita uma oferta diagnóstica (oferecer: ato compromissivo).

Força ilocucional de expressão de cortesia não diagnosticada.

Atitude proposicional: avalia a *oferta* sincera de sua interlocutora como verdadeira.

Resultado do encontro comunicativo: mal-entendido intercultural.

Assim sendo, os colegas professores foram vítimas do princípio que afirma que, na comunicação intercultural, quanto mais o nível do domínio da língua comum é elevado, tanto maior é o risco de se atribuir a seu interlocutor suas mesmas crenças e conhecimentos. Em decorrência disso, conclui-se que o conhecimento de uma língua não implica a posse do conjunto de conhecimentos culturais de fundo.

O seguinte episódio igualmente ocorreu com uma professora brasileira de francês como língua estrangeira em sua estada de quase dois anos na África Ocidental.

Diálogo (5)

Seu colega togolês ofereceu-lhe o restante do suco dele, e ela que acabara de tomar o seu respondeu, desconcertada, que gostaria, mas que, para não o deixar sem nada, não poderia aceitar. Neste momento, houve o choque cultural. O colega irritou-se profundamente com a resposta e também a professora brasileira ficou bastante chateada com sua reação brusca.

Ele dizia aborrecido: – *Sou eu quem deve avaliar ficar com ou sem o suco e não você! Eu estou consciente de que vou ficar sem o suco. Você não devia dizer isso, é uma grande desfeita para mim!* Ela tentou explicar que sua atitude era tão somente uma forma de agradecer a oferta e demonstrar preocupação pelo feito de ele ficar sem a bebida, reforçou ainda que, na cultura brasileira, se

age dessa forma, mas, para desfazer o mal-entendido, ela aceitou tomar o refresco e finalizou a comunicação pessoal: – “*É muito brasileiro isso: se tem só um, não vou pegar, não!*”

Nessa interação a falante brasileira identificou a expressão de cortesia enunciada por seu colega ao atribuir-lhe erroneamente seu mesmo *background* cultural. O que a levou imediatamente a declinar da oferta não sem uma justificativa, ao seu ver, infalível, para ter com ele o mesmo tratamento polido. Entretanto, para seu interlocutor, ela se mostrou altamente descortês, a ponto de ofendê-lo, ao não identificar sua oferta sincera.

Desse modo e em consonância com o exposto até o presente momento por esta pesquisa, é precisamente o reconhecimento da força ilocucional por meio da identificação correta do grau de explicitidade na comunicação intercultural que garante sua infalibilidade ou, dito de outra maneira, é imprescindível identificar o grau de explicitidade que o enunciado possui para o reconhecimento correto de sua força ilocucional com o fim de que a comunicação não sofra mal-entendidos culturais. Em conclusão, deve-se possuir e aplicar a competência sociointercultural em situações ditas interculturais.

Antes de concluir o presente tópico, porque não mencionar que a terceira professora do diálogo (1), de origem espanhola, também dispunha, como sua colega, de um lanche no momento do encontro, contudo, legitimada por sua cultura, nem por um momento cogitou a possibilidade de compartilhá-lo.

Agrupando os exemplos supracitados, faz-se possível estabelecer que os atos de fala que reportam “*a oferta de algo que se come no momento*”: (força ilocucional de expressão de cortesia: ato performativo de caráter expressivo), na cultura brasileira, possuem as seguintes especificidades pragmático-culturais nas interações comunicativas:

1) Nega-se para prezar pela cortesia:

Diálogo (2)

(A) – *Aceita?*

(B) – *Não. Obrigado.*

2) Nega-se para prezar pela cortesia e justifica a não aceitação:

Diálogo (3)

(A) – *Quer?*

(B) – *Não. Obrigada. Já lanchei.*

3) Nega-se para prezar pela cortesia e justifica a não aceitação e, logo, aceita mediante reforços e insistências:

Diálogo (3)

(A) – *Quer?*

(B) – *Não. Obrigada. Já lanchei.*

(A) – *Come, tá muito gostoso. Eu já comi dois desses.*

(B) – *Tá bom!*

4) Aceita-se para prezar pela cortesia mediante justificativa que reforce a cortesia:

Diálogo (4)

(A) – *Aceita um pedaço de maçã?*

(B) – *Para não fazer desfeita, eu aceito.*

5) Nega-se para prezar pela cortesia e justificar a não aceitação mediante justificativa que reforce a cortesia:

Diálogo (5)

(A) – *Quer?*

(B) – *Não, senão você vai ficar sem!*

Assim sendo, em uma interação com brasileiros, seus interlocutores deverão ser capazes de identificar a força ilocucional de expressão de cortesia com um baixo grau de explicitade em enunciados do tipo dos apresentados acima, a fim de que a comunicação não sofra mal-entendidos culturais. Da mesma forma, esses falantes/professores brasileiros devem conhecer e identificar as especificidades que esses atos de fala possuem na língua/cultura alvo para uma comunicação exitosa.

Com o seguinte diálogo retirado de um filme amplamente difundido na cultura francesa (diferente fonte informativa)–, constata-se o mesmo padrão de interação comunicativa pelo qual, por meio da análise etnopragmática, se faz possível validar as especificidades culturais dos atos de fala que reportam à *oferta de algo que se come no momento*.

A interação analisada se dá quando um grupo de amigos encontra a outro grupo que estava perdido nas montanhas próximo a uma estação de esqui. Ao chegar à casa onde seus colegas foram acolhidos, o anfitrião manifesta o desejo

de que se sirvam de uma bebida antes de que partam, ao que eles prontamente respondem:

– *Com prazer!*

No entanto, os que já estavam na casa e haviam provado do “*la foule*”, jantar que lhes foi oferecido, negam veementemente. Isso porque acreditavam que a bebida fosse tão intragável quanto a comida. E era. Porém, diante do reproche de seus colegas, que declaram ser demasiado descortês tal atitude, resolveram aceitar a bebida.

– Aceitar a bebida é o mínimo de cortesia que podemos demonstrar! Todos a bebem, mesmo aqueles que não a queriam provar, logo que um deles expressa: – *Saúde!* Enquanto o outro declara – *Boa sorte a todos!*

A cena do filme *Les bronzes* parece confirmar que a mesma expectativa da aceitação ou não de “algo que se come no momento” para não incorrer em descortesia igualmente se manifesta na cultura francófona da França e não somente na cultura francófona da Suíça.

É possível validar que os atos de fala podem ser melhor entendidos desde uma perspectiva cultural interna, dado que, em toda cultura, são escolhidos percursos próprios para a comunicação. De acordo com Wierzbicka (1994; [1991] 2003), essas formas específicas de realizar atividades comunicativas possuem a capacidade de esclarecer as diferenças culturais presentes nas interações interculturais.

2.4.2 Análise de material didático

Como visto anteriormente, possuir competência sociointercultural pressupõe saber identificar a força ilocucional do enunciado e o grau de explicitidade com o qual ele se apresenta. Assim sendo, a competência sociointercultural, a princípio, deverá realizar-se a nível de competência para, posteriormente, estabelecer-se a nível pedagógico. Os processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras devem viabilizar mecanismos que ofereçam ao aprendiz/professor o acesso aos aspectos mais profundos que regem as pautas de comunicação.

Com o propósito de confirmar que tais mecanismos excepcionalmente estão presentes em materiais didáticos de ensino-aprendizagem de ELE e

quando aparecem se apresentam de forma tipicamente insipiente, esta seção reúne e analisa diferentes amostras de interação extraídas respectivamente de dois dos manuais didáticos de ELE mais utilizados em Brasília. Diálogo 1: *Livro Pasaporte Nivel A1* (2011, p. 96).

(A) *Para expresar agradecimiento:* (B) – *Gracias, muchas gracias.*

(A) *Para responder al agradecimiento:* (B) – *De nada, no hay de qué.*

(A) *Cuando te presentan a alguien:* (B) – *Encantado/encantada.*

(A) *Para pedir disculpas:* (B) – *Perdón, disculpe, lo siento.*

(A) *Para entrar en contacto:* (B) – *Oiga, por favor, perdone.*

O que chama a atenção na tarefa em questão é o título que a introduz “*El concepto de cortesía*”, seguido da informação de que colegas de origem peruana, colombiana e argentina coincidem em pensar que os espanhóis utilizam pouco tais fórmulas de cortesia, expressam-se muito no imperativo e quase nunca dizem obrigado ou pedem desculpas. Ao lado, trazem a informação de que, na América hispânica, utilizam-se com mais frequência essas fórmulas e que, na Espanha, o trato é mais “seco”. Ainda assim, oferecem outra atividade na qual os participantes devem dizer como acontece em suas culturas.

No volume B1 (2011, p. 43), em uma atividade intitulada “*Aceptar o rechazar una ayuda cortésmente*”, também aparece destacada uma observação para indicar que, em espanhol, se utiliza frequentemente o imperativo, não para dar uma ordem e, sim, para pedir algo cortemente ou em situações formais. Já, na página 200 do mesmo exemplar, traz-se a informação de que o uso do imperativo no espanhol peninsular resulta ser menos cortes se comparado com o espanhol latino. Diálogo 2: *Livro – Pasaporte Nivel A2* (2011, p. 68).

(A) – *Llevas una blusa muy bonita.*

(B) – *¿Sí? Pues tiene ya muchos años.*

(A) – *Pues parece muy moderna, me encanta.*

(B) *¿De verdad? Es que me miras con buenos ojos.*

Antecedendo a tarefa, é possível encontrar uma pequena explicação sobre como se fazer e receber elogios chamando a atenção para o fato de que, caso se aceite o elogio sem tirar-lhe a importância, incorrerá no erro de parecer pedante. A segunda parte da tarefa pede que se classifique as frases do diálogo segundo corresponda: 1) Fazer um elogio; 2) Tira-lhe a importância; 3) Insistir no

elogio; 4) Aceitá-lo com humildade. Ainda assim, disponibiliza na sequência uma tarefa na qual os alunos devem elogiar oralmente uns aos outros, sempre tirando a importância ao elogio.

As atividades supra-apresentadas estão disponíveis no livro *Pasaporte* (2011) sob o título de “Competência sociolinguística”.

Diálogo 3: *Livro – Gente 1 Nível A1 e A2* (2005, p. 107).

(A) – *¿Un poco más de tarta?*

(B) – *No, no, gracias. Está muy rica, pero no quiero más.*

(A) – *Venga, sí, un poquito más.*

(B) – *Bueno, ya que insistes.*

O seguinte diálogo faz parte de uma tarefa na qual o alunos devem simular receber alguns convidados seguindo a sequência: chegada e cumprimentos; apresentações; oferecer algo de beber, elogiar a casa, mostrar a casa, oferecer o jantar, despedida. Nas páginas anteriores, há uma descrição detalhada de como uma família espanhola recebe seus convidados.

Em outra unidade desse mesmo volume, é possível encontrar um *texto* sobre diferentes maneiras de ser, estar e se comunicar intitulado *Que extraños são!* que relata alguns mal-entendidos no âmbito executivo. Igualmente, no volumem *Gente 3 nível B2* (2005), há um texto *Iguales pero diferentes* sobre valores culturais. Mais adiante em uma unidade que se dedica à aprendizagem de um novo idioma, há o texto *Algo más que palabras* que orienta sobre a importância de saber utilizar o idioma em situações reais de comunicação: *hay que saber elegir qué formas son adecuadas para expresar nuestras intenciones*.

Como pode ser constatado, apesar da boa iniciativa, nenhum dos diálogos tem a preocupação de mostrar ou sensibilizar o aluno para o fato de que tais atos de fala tem especificidades culturais altamente acentuadas e como tais não devem ser vistos de forma meramente superficial como se possuíssem um caráter universal. Por um lado, a crítica que se faz em relação aos diálogos encontrados é que o parâmetro grau de explicitação não deve ser tratado como algo absoluto quando é altamente relativo, uma vez que uma cultura pode ser mais ou menos explícita na realização de um ato de fala determinado em comparação com outra cultura.

Por outro lado, pouco resolve que o material didático apresente fórmulas gerais, como a disponível no diálogo 2, em que se afirma que, em espanhol, se usa atenuar o elogio recebido retirando-lhe o valor, quando tal informação não contempla a que cultura se está comparando. É possível que, para um membro da cultura brasileira ou francesa, tal evento seja bem compreendido, no entanto, para um membro da cultura nipônica, por exemplo, tal atenuação pareça um exagero, ou como visto nos exemplos interculturais de entrega de presentes, altamente constrangedor.

Segundo Mendes (2007; 2008; 2009; 2011), a questão não é simplesmente introduzir o cultural como um conjunto de conteúdos ou temas que, ao lado do gramatical ou outros conjuntos conceituais, representam a totalidade de uma língua. Aprender uma língua, para essa autora, seria mais do que dominar uma cultura de ilustração, mas aprender a *estar socialmente* naquela língua, o que envolve muito mais do que simplesmente o domínio de formas linguísticas e de curiosidades culturais sobre a língua-alvo.

Nessa perspectiva, em seu artigo intitulado *Roteiros culturais: modelo teórico na abordagem de conteúdos socioculturais no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras*, Escalante e Huelva (2008) sugerem uma proposta didática na qual sejam analisadas amostras de língua em forma de diálogos que aparecem nos materiais didáticos. Assim, ao se fazer uma análise dos possíveis atos de fala presentes, traduzindo-os em formas específicas de interação – roteiros culturais –, será possível se ter acesso aos traços culturais que ali se retratam. Ainda assim, os autores afirmam que:

Se em lugar de repetir os diálogos que nos proporcionam os materiais didáticos, identificarmos e descrevermos os atos de fala representados, poderemos discutir com os alunos as diferentes manifestações performáticas presentes nos mesmos e estabelecer contrastes entre as formas apresentadas, e a maneira em que a mesma situação aconteceria na língua/cultura do aluno; afinal, é mais rentável e conveniente chamar a atenção sobre o que acontece nesses processos inconscientes que executamos em nosso cotidiano, do que fazer abstrações sobre realidades que nos são alheias. Uma outra atividade consistiria na desconstrução de diálogos de filmes. Com eles, identificam-se as ações em cumprimentos, pedidos, negações, despedidas, etc., elabora-se o roteiro da cultura alvo e este contrasta-se com o correspondente na cultura do aluno (2008, p. 10).

Para esses autores, cumprimentos, pedidos, negações, despedidas, entre outros, são aspectos tão rotineiros que, na maioria dos casos, não se tem consciência de como acontecem em cada língua/cultura, assim, o exercício de contraste pode ser muito efetivo para entender os rituais de interação, além de promover situações que propiciem o acontecimento de choques culturais ou mal-entendidos entre os participantes para logo solicitar-lhes que identifiquem suas causas.

Assim como os manuais de ensino de ELE, em sua grande maioria, não contemplam mecanismos de acesso aos aspectos culturais que subjazem os atos de fala, tampouco pode-se esperar que a identificação e o reconhecimento dessas unidades comunicativas sejam parte da formação da competência do professor, uma vez que as grades curriculares dos cursos federais de licenciatura em língua estrangeiras não contemplam disciplinas que abordem tais aspectos.

Nesse sentido, de que maneira o futuro professor irá construir tão relevante competência? Alguns poderiam aceitar a opinião de que viajar ao país da língua-alvo poderia garantir tal conhecimento. No entanto, identificar ou ser vítima de um mal-entendido não pressupõe possuir a capacidade de refletir e conceituar teoricamente sobre o tema, menos, ainda, de implementar tal conhecimento metodologicamente por meio de estratégias em sala de aula, planejamento de cursos, de elaboração de materiais, de avaliação etc. Há uma série de pré-requisitos teóricos sem os quais a competência sociointercultural não irá se desenvolver no futuro profissional.

Acertadamente, Basso (2008) entende a competência do professor de LE como a capacidade de agir *na* e *pela* nova língua, no contexto específico designado pela sua profissão, com base em documentos adquiridos tanto empiricamente quanto teoricamente, bem como crenças, intuições e modelos que compõem sua história de vida como aluno e como professor de forma crítica e protagonista.

Mendes, em suas várias publicações (2007; 2008; 2009; 2011), vai além e sugere uma abordagem de ensinar e aprender culturalmente sensível – aludindo a Bennet (1986; 1998; 2013), que descreve um modelo de desenvolvimento da sensibilidade cultural – capaz de transformar professores e alunos em mediadores culturais e sujeitos de interculturalidade (abordagem intercultural). Trata-se de uma abordagem que adote uma mudança de enfoque em relação

aos modos de organização e realização das experiências de ensinar e aprender línguas. Para a autora, o ideal é que os conteúdos relativos à cultura possam ser vistos como informações culturais, sejam estatísticas, intelectuais e cotidianas, assim como redes de significados a serem interpretados – procedimentos de inferência que fazem sentido na realidade cultural que se tem como foco. Sobre tal abordagem afirma:

Uma abordagem de ensino que se pretende intercultural deve ser, por natureza, dialógica. [...] Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas. (MENDES, 2007, p. 138)

As considerações de Huelva (2009) concluem esse capítulo sobre material didático juntamente com uma atividade que pode servir de exemplo de tarefa intercultural bem-sucedida. Para esse autor, os livros de ensino-aprendizagem de língua estrangeira devem dispor de atividades que propiciem desenvolver uma sensibilidade intercultural no aluno/professor, uma vez que é basicamente impossível apresentar um catálogo geral com todos os atos de fala possíveis, realizados em todos os contextos comunicativos possíveis, com todos os interlocutores possíveis. Em sua avaliação, o mais importante consiste em desenvolver a sensibilidade intercultural em relação às diferenças que existem, retirando, assim, o aluno/professor da reação espontânea etnocêntrica (de que o espanhol é rude, ou de que o brasileiro é informal etc.) para levá-los a uma reflexão mais aprofundada das diferenças interculturais e das distintas formas de realizar o mesmo ato de fala.

A seguinte atividade proposta pelo teórico Dietrich Krusche (teoria da recepção, 1995) oferece clara demonstração de como podem ser trabalhadas em classe interações comunicativas autênticas. Ele sugere como estratégia didática a hermenêutica intercultural do texto literário em forma de diálogos. Após a leitura do texto literário na cultura-alvo, os aprendizes e o seu professor empreendem um diálogo dando especial atenção aos chamados “pontos indeterminados”, ou seja, aos “vazios” ou “espaços” que se apresentam ao longo da narrativa para os quais o texto não oferece nenhuma explicação ou motivo. Esses “espaços” são “preenchidos” pelo leitor durante o ato da leitura com informações que ativa de seu respectivo *background* cultural. Em um cenário intercultural, formado por aprendizes culturalmente heterogêneos, ou por um

grupo homogêneo e um professor competente na cultura-alvo, os conteúdos culturais ativados podem consideravelmente divergir. O que dá lugar ao um processo hermenêutico de interpretação e conhecimento recíproco tanto da cultura-alvo quanto da própria. Dessa forma, o diálogo intercultural já não tem como foco o texto em si mesmo, mas sim e, principalmente, o momento intercultural propiciado.

Essa mesma estratégia pode ser aplicada na interpretação de interações comunicativas interculturais. O mal-entendido cultural analisado no diálogo (1), por exemplo, poderia ser utilizado como uma atividade na qual os participantes, desde suas perspectivas culturais, estabelecessem um processo hermenêutico de interpretação de suas possíveis causas. Dessa forma, se ativariam conhecimentos culturais por meio de diálogos sobre esses próprios conhecimentos o que oportunizaria inúmeras interpretações interculturais.

Por todo o exposto, fazem-se necessárias medidas pedagógicas e didáticas que introduzam diretrizes interculturais em seus programas de línguas estrangeiras e que se comprometam, entre outras coisas, com a necessidade de se utilizar materiais linguísticos autênticos desde uma perspectiva intercultural. Isso implica, por exemplo, que tais manuais contemplem elementos culturalmente significativos que reflitam e manifestem hábitos culturais implícitos em situações reais de práticas sociais, assim como também, que considerem recursos para desenvolver a sensibilidade do aluno em relação às diferenças culturais.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

*O que nos resta é uma audácia científica
e investigadora sem a qual é
impossível elevar-se ao alto
nem descer às profundidades.*
Mikhail Bakhtin

Este capítulo visa apresentar o embasamento metodológico que fundamenta esta pesquisa, assim como justificar a eleição de uma metodologia tão inovadora quanto essencial na interpretação de estratégias linguísticas mediante a consideração de aspectos culturais como motivadores de necessidades comunicativas: a etnopragmática.

3.1 TIPO DE PESQUISA

A escolha pela pesquisa de cunho etnopragmático neste trabalho deve-se a que tal abordagem proporciona, da maneira mais acertada, as ferramentas metodológicas adequadas para explicar as especificidades dos fenômenos pragmático-culturais nas interações comunicativas interculturais por meio de mecanismos universais de análise.

Assim, a pesquisa etnopragmática apresenta-se como uma proposta coerente com os princípios teóricos que privilegiam uma perspectiva socio-funcional-cognitiva da linguagem e centra suas análises na abstração de conteúdos culturais presentes em intercâmbios comunicativos, por um lado, e na análise de variação morfossintática dos aspectos cognitivos do uso da linguagem, por outro.

Para a etnopragmática, os falantes de culturas diferentes falam e realizam intercâmbios comunicativos de forma diferente porque pensam, sentem e se relacionam com outros membros de maneira diferente. Assim, as comunidades de fala interagem de acordo com certos valores e prioridades culturais que variam de uma cultura para outra (GODDARD; WIERZBICKA, 2004).

Segundo Goddard (2006), umas das técnicas fundamentais para a descrição da etnopragmática são as formas específicas de interação ou roteiros culturais.

Essas unidades de análise representam um modelo teórico para a descrição de atitudes, valores, normas e pressuposições pertencentes a uma cultura que se manifestam na linguagem, se mostram em diferentes níveis de generalização e estão relacionadas com diferentes aspectos sobre o pensar, o falar e o comportar-se (2006, p. 6).

Nesse sentido, propõe-se uma mudança de paradigma quanto aos estudos linguísticos-etnopragmáticos, partindo da premissa de que os atos de fala podem ser melhor entendidos desde uma perspectiva cultural interna, visto que “em toda cultura são escolhidos percursos particulares concretos para se comunicar. Para esse autor, os valores culturais constituem significados escondidos subjacentes nas estruturas do discurso” (GODDARD, 2006, p. 1-6).

De acordo com Wierzbicka ([1991] 2003; 1994), essas formas específicas de realizar atividades comunicativas possuem a capacidade de esclarecer as diferenças culturais, inclusive aquelas que afetam mais diretamente os estilos de comunicação porque permitem o acesso às nuances dos rituais de interação e às regras que os regem.

Assim sendo, o paradigma da etnopragmática consiste em identificar, extrair e descrever das atividades comunicativas, as formas específicas culturais de interação que, por sua vez, revelam suas especificidades por meio de componentes pragmático-culturais. Quando essas unidades de análise reincidem uma e outra vez em diferentes manifestações comunicativas, sejam elas interações reais observadas em narrativas, romances, novelas, entrevistas, livros etc., mais possível será constatar sua existência e mais validade analítica terão.

Tais evidências linguísticas observáveis na interação comunicativa estão ancoradas no discurso cotidiano e nas práticas comunicativas rotineiras do dia a dia. Sua observação e análise, em âmbito de atos de fala, podem explicar grande parte do funcionamento de aspectos relevantes do uso que se faz da linguagem, pois, como explica Goddard (2006, p.14), “seu uso é inconsciente, como um *index* de formas rotineiras de pensar”. Assim, quando, em uma multiplicidade de observações, em contextos de diferentes índoles, se constata o mesmo modo específico de interação, mais validade terá sua construção em forma de roteiros culturais.

Trata-se, portanto, de uma forma de etnografia, que, em seu sentido próprio, consiste na descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), e que revela que seu valor como

método de pesquisa social está no fato da existência de uma variedade de modelos culturais e de seu significado na compreensão dos processos sociais. (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994).

Ainda segundo André (1995 apud MOURA FILHO, 2000), a pesquisa etnográfica reveste-se de dois amplos sentidos: o primeiro refere-se a um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social. O segundo entende a etnografia como um relato escrito resultante do emprego das técnicas etnográficas. De ambas acepções, converge o caráter etnopragmático dessa metodologia.

Em sua perspectiva mais holística, a etnografia parte do princípio de que descrição e compreensão do significado de um evento social somente são possíveis em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto, daí a possibilidade de retratar situações dentro e fora do ambiente da sala de aula. Assim sendo, constitui-se uma ferramenta significativa de investigação qualitativa por se tratar de um potente instrumento de compreensão dos diálogos intersubjetivos em contextos interculturais.

Para Elhajji (2006), existe, decerto, uma estreita relação entre as formas organizacionais de uma comunidade e as suas instâncias de enunciação, assim, ao elaborar suas práticas discursivas, ele procura desenvolver estratégias que atuem como dispositivos simbólicos na disputa pela imposição de sentido, o que faz da comunicação intercultural a superfície ideal para a observação e a análise das múltiplas dinâmicas sociais e culturais que se dão no encontro entre as diferentes comunidades e o encontro de cada uma delas com a sociedade em geral. Para esse autor, toda organização social é estruturada, primeiramente e antes de nada, no plano discursivo.

Nesse dialogismo (BAKHTIN, 2000), os gêneros discursivos, ou roteiros culturais, ou formas específicas de interação – seja lá como mais conveniente devem ser aludidos – configuram-se como a realização concreta de atividades que cumprem uma função comunicativa e interacional específicas, das quais a abordagem etnopragmática tem a prerrogativa de extrair, identificar e analisar (análise de dados) a estrutura que lhes subjaz a nível de atos de fala ou de sequências de atos de fala, para posteriormente validar suas especificidades culturais presentes em uma multiplicidade de manifestações (coleta de dados) como bilhetes, *e-mails*, telefonemas, diálogos, aulas expositivas, narrativas,

reportagens, novelas, observações diretas, anúncios publicitários, interações em geral, para finalmente consolidar as unidades de análise: um ato de fala determinado com uma força ilocucional determinada é realizado com maior ou com menor grau de explicitidade.

Em conclusão, etnopragmática é um tipo de etnografia, uma vez que se vale de distintos recursos e promove diferentes olhares sobre o mesmo objeto. No caso desta pesquisa em particular, as especificidades culturais dos diferentes atos de fala nas interações comunicativas interculturais foram os recursos utilizados, tais como as analisadas e validadas. Isso com o esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções e propostas a seus problemas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou as particularidades da comunicação intercultural e, por meio dessa análise alinhada aos estudos de Moeschler (2008), confirmou-se que uma das características inerentes da comunicação intercultural radica nas diferenças do *grau de explicitade* com o qual uma mesma atividade comunicativa pode se realizar em uma cultura ou em outra. Com isso foi possível evidenciar o fato de que nem todas as culturas possuem os mesmos atos de fala e, quando possuem, nem todas as culturas realizam tais atos do mesmo modo.

O contexto teórico-metodológico deste trabalho inseriu-se nos estudos etnopragmáticos, propostos por Wierzbicka ([1991]2003; 1994), Goddard (2006), Goddard e Wierzbicka (1994; 1997; 2002; 2004; 2007), em que foram analisadas formas específicas de interação comunicativas interculturais. Da análise das particularidades que se manifestaram nessas interações, fez-se possível extrair um modelo teórico para a descrição de diferentes graus de explicitade na realização de atos de fala que reportam "*a oferta de algo que se come no momento*": (força ilocucional de expressão de cortesia: ato performativo de caráter expressivo) no contexto da cultura brasileira, francófona (suíça e francesa) e espanhola.

O *grau de explicitade* consiste em um parâmetro de variação intercultural que se refere às expectativas culturais em relação à distância que deve existir entre o dito e a real intenção comunicativa do falante. Quando os interlocutores pertencem a comunidades de fala diferentes que, por sua vez, possuem expectativas diferentes em relação à forma adequada de realizar determinados atos de fala – mais ou menos diretos – ocorrem situações comunicativas com um baixo ou um alto grau de explicitade, ou seja, com maior ou menor distância entre o dito e o implicado, entre o explícito e a real intenção comunicativa do falante (HUELVA, 2009).

Essa pesquisa conclui que o reconhecimento desses parâmetros torna-se cada vez mais possível graças à solidificação crescente de uma face dos estudos pragmáticos em que se reconhece, cada vez mais, a relatividade cultural nos estudos da interação comunicativa – a pragmática intercultural. Igualmente, sugere meios para que se tornem categorias aplicáveis na prática docente.

Ainda assim, o grau de explicitade pode estar ligado a outros conceitos que não se restringiram somente ao tema desta pesquisa. Por meio dos resultados deste trabalho, aponta-se a importância de se fornecerem novos horizontes para que os futuros professores/pesquisadores possam refletir, discutir e renovar suas ações.

Por meio das unidades de análises aqui observadas, foi possível averiguar que se faz imprescindível identificar o grau de explicitade que o enunciado possui para o reconhecimento correto de sua força ilocucional com o fim de que a comunicação não sofra mal-entendidos culturais. Nas interações interculturais analisadas, verificou-se que o desencontro comunicativo não aconteceu por incompreensões a nível linguístico, uma vez que os interlocutores possuem alto grau de domínio da língua e, sim, devido a que pertencem a comunidades culturais diferentes, que, por sua vez, possuem expectativas diferentes em relação à forma adequada de realizar determinados atos de fala. Por onde se conclui que o domínio do código de uma língua não implica a posse do conjunto de conhecimentos culturais de fundo.

Tal observação possibilita sugerir naturalmente a elaboração do conceito de competência sociointercultural como aquela que deve possuir um falante que participa de situações comunicativas interculturais. Possuir competência sociointercultural consiste, portanto, em saber lidar com os diferentes graus de explicitade entre as culturas que entrem em contato em uma situação comunicativa que faz uso do mesmo código. Esta pesquisa teve o firme propósito de contribuir para maior concretização dos aspectos constitutivos tanto da competência intercultural quanto da sociocultural dada a importância que esses elementos possuem no desenvolvimento de uma competência comunicativa geral.

Dessa forma, este estudo possibilitou refletir mais cuidadosamente a respeito da importância dos conteúdos socioculturais no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para brasileiros, uma vez que o domínio desses conhecimentos ajudará a compreender de forma mais adequada as intenções comunicativas dos interlocutores em determinado contexto. Sendo observado 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 se faz de ambas as línguas em muitos contextos comunicativos (HUELVA, 2009).

Com a presente pesquisa, teve-se especialmente a intenção de que se construam os pré-requisitos necessários para que seja possível levar à sala de aula maior autenticidade do material linguístico, sobretudo daquele que tem a função de apresentar interações comunicativas na língua-alvo. Uma maior autenticidade do material linguístico significa, mais que tudo, a presença de diálogos que apresentem interações comunicativas adequadas com relação ao grau de explicitidade próprio da cultura cuja língua se está ensinado/aprendendo.

Outra aplicação que se crê resultante desse trabalho diz respeito à formação adequada do professor de língua estrangeira em geral e de ELE em particular. A formação que contempla aspectos socioculturais e interculturais como competências a serem desenvolvidas no professor está ainda presente de uma forma sumamente marginalizada, desestruturada e não sistematizada nas estruturas curriculares da maioria dos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras. Assim, deriva das análises desta pesquisa que o desenvolvimento da competência sociointercultural nos futuros professores, bem como a competência de desenvolvê-la em seus futuros alunos deveriam ser elementos intrínsecos de destaque nas estruturas curriculares dos referidos cursos. Um elemento constitutivo central dessa competência reside na capacidade de identificar tanto o relativismo da interação comunicativa quanto a forma de sua realização. Além da capacidade de saber lidar metodológica e didaticamente com elas. As diferenças no grau de explicitidade constitui um aspecto central desse relativismo.

No caso específico do ensino do espanhol para brasileiros, a importância de saber lidar adequadamente com os aspectos sociointerculturais torna-se ainda mais importante quando se considera a semelhança de ambos os códigos. Como apontado por Wierzbicka ([1991], 1994, 2003), o compartilhamento do mesmo código ou de códigos semelhantes pode contribuir a incorrer na “falsa crença” de que as regras culturais que determinam o uso do código também são igualmente compartilhadas. Como foi constatado no presente trabalho, esse evento está longe de ter correspondência com a realidade.

Cabe aos futuros trabalhos uma ampliação e uma sistematização do estudo do grau de explicitidade de atividades comunicativas concretas nas línguas/culturas português e espanhol, nas suas respectivas complexidades variacionais.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. A Comunicação Intercultural: do clichê ao enigma. Em *Sob o céu da cultura*. CASTRO, G. de; DRAVET, F. (Orgs). Brasília: Thesaurus; Casa das Musas, 2004.

ALMEIDA FILHO *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas-SP. Pontes, 2007.

_____. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas-SP. Pontes, 1993.

AUSTIN, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. S/l, Paidós, 2008.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Em *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. pp. 262-335.

BASSO, E. As competências na contemporaneidade e a formação de professores de LE. Em: SILVA, K. A; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.) *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2008.

BENNETT, M. J. Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles & Practices. Oregon; Intercultural Press, USA, 2013. Disponível em <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=R9AtkxsKdS4C&oi=fnd&pg=PA7&dq=related:34hPGy9Se_IJ:scholar.google.com/&ots=IDyV02XJIE&sig=mPswUx3nV21vUazmeM_SvzSWqC8#v=onepage&q&f=false> acesso em 26 de julho de 2014.

_____. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. In *International Journal of Intercultural Relations* (2) 10. S/l. 1986.

_____. Intercultural communication: A current perspective. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: A reader*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BYRAM; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching – a practical introduction for teachers*. Strasbourg, Council of Europe publishing, 2002.

BYRAM. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. England, Multilingual Matters, 1997.

BYRAM; FLEMING, M. (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press España, 2009.

BYRAM, M. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. England, Multilingual Matters, 2008.

CERROLAZA, M.; CERROLAZA, Ó.; JUST, P. _____. *Pasaporte Nivel A2*. Madrid, Edelsa, 2011.

CERROLAZA, M.; CERROLAZA, Ó.; JUST, P. _____. *Pasaporte Nivel b1*. Madrid, Edelsa, 2011.

CERROLAZA, M.; CERROLAZA, Ó.; JUST, P. *Pasaporte Nivel A1*. Madrid, Edelsa, 2011.

COSTA, J. C. A Teoria Inferencial das Implicaturas: descrição do modelo clássico de Grice. Em *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 12-17, jul./set. 2009. Disponível em <file:///C:/Users/EDUARDO%20DIAS/Downloads/5758-18991-1-PB.pdf> acesso em 14 de julho de 2014.

ELHAJJI, M. Comunicação Intercultural: prática social, significado político e abordagem científica. Em *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Agosto de 2006 – 2/16. Rio Janeiro, UFRJ, 2006. Disponível em <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/86/86>> acesso em 29 de outubro de 2014.

ESCALANTE, A.; UNTERNBÄUMEN, E. H. Roteiros culturais: modelo teórico na abordagem de conteúdos socioculturais no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Em *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 8-18, 2008. Disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9579/1/ARTIGO_RoteirosCulturaisModelo.pdf> acesso em 23 de abril de 2014.

ESCANDELL _____. Aportaciones de la pragmática. In: SÁNCHEZ L. J.; SANTOS, G. I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005

ESCANDELL, M. V. *Introducción a la pragmática*. Editorial Ariel, Barcelona, 2006.

FOLEY, W. *Anthropological Linguistics. Speaking as a Culturally Constructed Act: A Few Examples*. Oxford (Blackwell), 2009.

GODDARD, C. *Ethnopragmatics: Understanding Discourse in Cultural Context*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.

GODDARD, C.; WIERZBICKA _____. (Eds.) *Meaning and universal grammar: theory and empirical findings*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002.

GODDARD, C.; WIERZBICKA _____. Cultural scripts: what are they and what are they good for? *Intercultural Pragmatics*, v. 1, n. 2, p. 153-166, 2004. Disponível <<https://nats-www.informatik.uni-amburg.de/pub/User/InterculturalCommunication/cultureWierz.pdf>> acesso em 08 de setembro de 2014.

GODDARD, C.; WIERZBICKA _____. *Semantic and lexical universals: theory and empirical findings*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 1994.

GODDARD, C.; WIERZBICKA _____. Semantics primes and cultural scripts in language learning and intercultural communication. In: FARZARD, S.; PALMER, G. (Eds.). *Applied cultural linguistics: implications for second language learning and intercultural communications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007.

GODDARD, C.; WIERZBICKA, A. Discourse and culture. In: van DIJK, Teun A. (Ed.). *Discourse as a social interaction*. London: Sage, 1997.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In Cole, P.; J. L. Morgan (eds.) *Speech Acts*. New York: Academic Press, 1975. Disponível em <<http://www.cog.brown.edu/courses/cg45/lecture%20slides/Gricean%20Maxims.pdf>> acesso em 23 de agosto de 2013.

GUDYKUNST, W. B. Intracultural communication. Introduction. In: _____. (Org.) *Handbook of international and intercultural communication*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 2002. Disponível em <<http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/viewFile/1227/884>> Acesso em 11 de abril de 2014.

GUILLÉN DÍAZ _____. Los contenidos culturales. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. SÁNCHEZ LOBATO, J.; I. SANTOS GARGALLO (dirs.). Madrid, SGEL, 2005.

GUILLÉN DÍAZ, C. La dimensión cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En _____. (Dir.). *Lenguas para abrir camino*. Madrid: MECD, 2002, pp. 193-226. Disponível em <http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/15/act/156/Lorente_Pilar_y_otra.pdf> acesso em 31 de julho de 2013.

HALL, E. T. *La dimension oculta: enfoque antropológico del uso del espacio*. Colección "nuevo Urbanismo". Traducción Joaquin Hernandez Orozco. Madrid: Instituto de Estudios de Administracion local, 1973.

_____. *Más allá de la cultura*. Colección Punto y Línea. Barcelona: Gustavo Gili, 1978.

_____. *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP7A, 2001.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994.

HUELVA Unternbäumen, Enrique. "Cultura e competência sociocultural no ensino de espanhol como língua estrangeira" (Manuscrito), 2009.

HUELVA, U. E. *Cultura e competência sociocultural no ensino de espanhol como língua estrangeira*, Manuscrito, 2009.

HYMES, D. H. On Communicative Competence In: J. B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics*. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972.

KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. En: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2009.

_____. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

_____. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. *Context and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LARAIA, R. B. *Cultura um conceito antropológico*. 23ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. *Cultura um conceito antropológico*. 24 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LEECH, G. *Principles of pragmatics*. London. Longman, 1983.

LEÓN, J. J. Pagaré, pagarás, pagará. En *Cuadernos Cervantes*. n.º 26, 2000. Disponível em <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=18282>> acesso em 13 agosto de 2014.

LEVINSON, S. C. *Pragmática*. Tradução de Luís Carlos Borges e Aníbal Mari. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES. Ainda a identidade: algumas reflexões sobre o ensino de línguas em ambiente intercultural. Em: _____.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.) *Contextos brasileiros de pesquisa aplicada no âmbito da linguagem*. Salvador-BA: Quarteto Editora, 2009.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. Em: _____.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). *Saberes em Português: ensino e formação docente*. Campinas/SP: Pontes, 2008, p. 57-77.

_____. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. Em: _____ (Org.) *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”. Em: ALVAREZ, M. L. O.; BORTONI-RICARDO, (Orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas/SP: Pontes, 2007.

MIGUEL, L. Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español Em *Revista Electrónica de Didáctica / Español*

lengua extranjera. Número 2. S/I: 2008. Disponível em <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72231/00820083000346.pdf?sequence=1>> Acesso em 03 de fevereiro de 2014.

_____. La subcompetencia sociocultural, En: SÁNCHEZ, L. J.; SANTOS, G. I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005.

MIQUEL López, Lourdes. Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *Revista Electrónica/Español lengua extranjera*. Número 2 (1997).

MOESCHLER, J. Explicitação ou implicatura? Um exemplo de comunicação intercultural. Em: *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 22, p. 114-142, 1º sem. 2008. Tradução de Hugo Mari, Kariny Cristina de Souza Raposo, Maíra Avelar Miranda. Disponível em <file:///C:/Users/carla_000/Downloads/4437-17445-1-PB.pdf> acesso em 31 de julho de 2013.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada. A natureza social e educacional dos processos de Ensino Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 1996.

MORENO, I. O. Hablar es también cuestión de cultura. Introducción a la pragmática contrastiva o intercultural. En *Hipertexto*. n.1 . S/I. 2005. Disponível em:

<http://portal.utpa.edu/utpa_main/daa_home/coah_home/modern_home/hipertexto_home/docs/Hiper1Olza.pdf> acesso em 13 de julho de 2014.

MORENO-FERNÁNDEZ, F. El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En: SÁNCHEZ, L. J.; SANTOS, G. I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005.

MOURA FILHO, A.C.L. *Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2000. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 2000. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10482/1541>> acesso 26 de outubro de 2014.

PERIS, E. M.; QUINTANA, N. S.; BAULENAS. _____. *Gente 3 nivel B2*. Barcelona, Difusión, 2005.

PERIS, E. M.; QUINTANA, N. S.; BAULENAS. *Gente 1 nivel A1 e A2*. Barcelona, Difusión, 2005.

REYES, G. *El abecé de la pragmática*. Madrid, Arco Libros, 1998.

RIVERS, W. M. *Speaking in Many Tongues: Essays in foreign-language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press. 1983. Disponível em <http://iberystyka.uw.edu.pl/pdf/ltinerarios/vol-6/16_Walczuk-Beltrao.pdf>

Acesso em 03 de junho 2014.

RODRIGUES, A. D. *As dimensões da pragmática na Comunicação*. Rio de Janeiro Diadorim, 1995.

SAMOVAR, L. A.; PORTER, R. E. _____. Intercultural Communication: A Reader. Belmont-California: Wadsworth Publishing Company, 1972.

SAMOVAR, L. A.; PORTER, R. E. Communication between cultures. Belmont-California: Wadsworth Publishing Company, 1998.

SAPIR _____. *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. Tradução J. Mattosso Câmara Junior. Rio de Janeiro: Biblioteca Científica Brasileira, Série B – IV, 1954.

SAPIR, E. *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. 2ª Ed. Tradução J. Mattosso Câmara Junior. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1971.

SCHRÖDER, U. Comunicação intercultural: uma desconstrução e reconstrução de um termo inflacionário. Em *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 9(1), 2008. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/viewFile/1227/884>> Acesso em 17 de Março de 2013.

SEARLE, J. A classification of illocutionary acts. In *Language in society*. London, Cambridge University Press, 1976. Disponível em <[http://www.personal.uni-jena.de/~mu65qev/wikolin/images/2/27/Searle_\(1975b_1-23\).pdf](http://www.personal.uni-jena.de/~mu65qev/wikolin/images/2/27/Searle_(1975b_1-23).pdf)> acesso em 18 de agosto de 2013.

_____. *Expressão e Significado*. São Paulo. Martins Fontes, 2002.

_____. *Actos de habla*. Madrid, Cambridge University Press - Ediciones Cátedra, 1990.

SILVA, E. D. *A-TUA-AÇÃO: O texto teatral, o corpo e a voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE (Francês)*. Brasília, 2014. 106f. Dissertação de Mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17176/1/2014_EduardoDiasdaSilva.pdf> acesso em 26 de julho de 2014.

SOLER-ESPIAUBA, D. *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco Libros, 2006.

SPERBER, D.; WILSON, D. La Relevância. *Comunicación y procesos cognitivos*. Visor, Madrid, 1994.

_____. Teoria da relevância. Em *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 5, n. _____. esp., _____. 2005. Disponível em <file:///C:/Users/EDUARDO%20DIAS/Downloads/Teoria_da_Relev%C3%A2ncia_Sperber.pdf> acesso em 15 de janeiro de 2013.

SUZUKI, T. Expressões de Tratamento da Língua Japonesa. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1995.

VEZ, J. M. Aportaciones de la Lingüística. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*.

SÁNCHEZ LOBATO, J.; I. SANTOS GARGALLO (dirs.). Madrid: SGEL, 2005. p.140.

WIDDOWSOON, H. G. O ensino de línguas para a comunicação. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas, Pontes. 2005.

WIERZBICKA _____. Cross-cultural Pragmatics and Different Cultural Values. In *Cross-cultural Pragmatics: The semantics of human interactions*. Berlim: Mouton de Gruyter, ([1991] 2003).

WIERZBICKA, A. Cultural Scripts: A semantic approach to cultural analysis and cross-cultural communications. *Pragmatics and Language Learning*. Monograph Series. v. 5, 1994.

YOUNG, R. Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social. Traducción en D. Preston e R. Young. Madrid: Arco/Libros, 2000.

ZAIDAN, J. C. S. M. *A Pragmática Intercultural e os usuários não-nativos do World English entre si*. Em: FIOROT, L. F. de O.; LINS, M. da P. P.; ALVITO, M. F. (Org.). Série Letras Por Dentro, 2009.