

# A CULTURA PELA LÍNGUA. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE PRAGMÁTICA (INTER)CULTURAL E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA NÃO MATERNA

*Sérgio Matos*

## 1

A reflexão conjunta da linguística, da sociolinguística, da pragmática, da psicologia e da antropologia das últimas décadas convergem quanto à conclusão de que adquirir uma nova língua implica necessariamente aceder a uma nova cultura. Os modelos actuais de aprendizagem de línguas reflectem e incorporam este princípio básico, que o *Quadro Europeu Comum de Referência* explicita com clareza de forma repetida, a par de um outro princípio igualmente axiomático, a saber, que uma língua enquanto sistema é indissociável da sua função comunicativa. Temos assim duas perspectivas que conformam uma abordagem do ensino-aprendizagem de línguas a que podemos com propriedade chamar *comunicativo-cultural*.

No entanto, quer *cultura* quer *comunicação* são termos vagos ou excessivamente polissémicos que podem ter entendimentos muito diversos. Torna-se por isso imprescindível dar-lhes substância e clarificar a relação de ambos com a linguagem, sobretudo quando está em causa a preparação de professores de línguas, a elaboração de planos curriculares ou a produção de materiais didácticos para aprendizagem de língua não materna. Isto é, não basta dizer de forma impressionista que o contexto cultural tem incidências sobre a língua, mas explicar porquê e como.

É nesse sentido que apresentamos algumas reflexões, em boa medida devedoras de uma ponderação feita em conjunto com estudantes de pós-graduação em cursos de formação de professores de Português como língua não materna.

As nossas reflexões situar-se-ão no âmbito do que se tem convencionado chamar pragmática cultural, mais propriamente no âmbito da *pragmática intercultural*. Num primeiro momento, procuraremos argumentar que uma visão cognitiva e integrada da comunicação linguística e da cultura pode oferecer uma justificação teórica de base de que a pragmática cultural, a nosso ver, carece. Em seguida, observaremos

---

\* Este trabalho foi financiado pelo Programa FEDER/POCTI-U0022/2003 da Fundação para a Ciência e Tecnologia

algumas evidências empíricas que nos parece confirmarem a hipótese fundamental da pragmática cultural, a saber, que a cultura sobredetermina a língua. Finalmente, reflectiremos sobre como, no quadro do ensino-aprendizagem de línguas emergem conceitos interessantes, como o de falante intercultural, que repercutem os avanços que a perspectiva da pragmática intercultural tem vindo a alcançar no domínio da pedagogia da língua.

## 2

**2.1.** Começaremos por abordar brevemente o conceito de comunicação. Como sabemos, o lexema «comunicação» é dos mais ubíquos e, por isso, dos mais polissémicos da actualidade. A concepção mais popular do processo comunicativo continua a ser a que associa comunicação à transmissão de uma informação entre um emissor e um receptor, utilizando um código, no interior de um determinado contexto. Este modelo de natureza informacional foi, como é sabido, sistematizado por Shannon e Weaver (vertido em livro em 1949), para fins de aplicação à engenharia das telecomunicações e adaptado e divulgado em 1960 por Roman Jakobson à comunicação linguística. O modelo jakobsoniano de comunicação teve uma divulgação enorme e uma longevidade inesperada, sendo possível encontrá-lo ainda hoje, explícita ou implícitamente, em muitos textos de teoria da comunicação, de didáctica e em manuais escolares. Outros modelos de comunicação foram sendo desenvolvidos mantendo no entanto o princípio de que o processo comunicacional é essencialmente um processo semiótico.

Para explicar o papel do contexto na interpretação dos enunciados, foi necessário distinguir vários níveis ou dimensões contextuais, tais como o contexto verbal da enunciação, o contexto paralinguístico, o contexto situacional, o contexto psicológico e o contexto cultural. Estas múltiplas propostas avançadas mais recentemente no sentido de definir com cada vez maior rigor o elemento contextual da comunicação (incluindo a hipótese do saber partilhado) continuam no entanto a considerar o contexto como externo aos falantes e a actividade comunicativa como essencialmente um processo de codificação-descodificação.

**2.2.** Todavia, o modelo semiótico da comunicação revela deficiências inultrapassáveis, sendo uma das mais notórias o facto de, ao contrário do que a teoria prevê, ficar “muito longe da identidade de representações que a comunicação codificada tencionava garantir” (Sperber e Wilson 1995, p. 35). Isto é, a transmissão da mensagem não gera na mente do receptor uma “cópia” da representação original do referente existente na mente do emissor. Sendo verdade que a língua é um código, na medida em que associa representações fonéticas a representações semânticas, o que o modelo do código não explica é a “lacuna entre as representações

semânticas das frases e os pensamentos realmente comunicados pelas elocuições” (Sperber e Wilson 1995, 36).

É precisamente com o objectivo de propor uma explicação para o sucesso da interpretação de um enunciado, apesar deste tipo de comunicação linguisticamente lacunar, que Grice propõe uma abordagem inferencial da comunicação. A abordagem griceana representa, não um complemento ou aperfeiçoamento do modelo semiótico de comunicação, mas uma mudança de paradigma. Desde logo, porque atribui um estatuto teórico ao conceito de *intenção*: o processo interpretativo é bem sucedido quando o interlocutor reconhece a intenção informativa e comunicativa do locutor. Mas, como Sp. e Wilson 1995 assinalam (p. 59), “a originalidade maior de Grice não foi a de sugerir que faz parte da comunicação humana o reconhecimento de intenções. (...) Foi a de sugerir que essa caracterização é suficiente: desde que exista algum modo de reconhecer as intenções da pessoa que comunica, então é possível a comunicação”.

O princípio da cooperação e as máximas conversacionais acrescentaram capacidade descritiva ao poder explicativo da proposta de Grice. Sperber e Wilson argumentaram em favor da redução das quatro máximas de Grice a apenas uma, a da relevância (ou pertinência). Para comunicar de forma relevante, torna-se necessário dar apenas a quantidade de informação requerida, dizer o que é (ou se crê ser) verdadeiro de forma clara, ordenada e sem ambiguidade. Mas Sperber e Wilson dão um passo, a nosso ver decisivo, ao transformarem o princípio da relevância, originalmente decorrente de uma certa racionalidade da acção, num princípio de natureza cognitiva. Isto é, os falantes não comunicam de forma pertinente porque são cooperativos, mas porque não podem fazê-lo de outra forma.

**2.3.** Não nos iremos aqui deter na descrição dos aspectos associados a esta concepção cognitivista da pragmática da comunicação, mas tão-somente observar que ela acarreta algumas consequências pertinentes para uma conceptualização da cultura. Aliás, Sperber e Wilson 1995 assinalam que o fracasso explicativo do modelo semiótico aplicado à comunicação verbal deve ser alargado às tentativas de criar uma semiótica da cultura. Lembremos que estruturalistas como Barthes e Lévi-Strauss procuraram aplicar o programa semiótico ao estudo das representações simbólicas culturais e artísticas. No entanto, segundo a avaliação de Sperber e Wilson, essas tentativas falharam no essencial, uma vez que “nunca chegaram nem mesmo de perto à descoberta de um código subjacente no sentido estrito” (Sperber e Wilson 1995, p.35). Decorre do projecto da teoria da relevância que, assim como a abordagem cognitiva apresenta importantes vantagens sobre o modelo semiótico da comunicação, o mesmo sucederá com uma teoria cognitiva da cultura face a uma abordagem semiótica da mesma.

Note-se, de passagem, que Dan Sperber é antropólogo, o que nos parece não ter sido suficientemente tido em consideração sobretudo pelos linguistas, o que lhe

permite ter em conta o património de investigação antropológica (designadamente da antropologia cognitiva) e articulá-la com a discussão sobre a natureza do processo comunicativo. É sobre a cultura, numa perspectiva antropológica, que reflectiremos a seguir, mostrando como as propostas da antropologia de linha cognitiva contém uma perspectiva relevante para a articulação da dimensão cultural com a linguística.

### 3

**3.1.** A perspectiva comunicativa, que teve alguns excessos no comunicativismo exacerbado dos seus primeiros anos de existência, é hoje uma questão pacífica na didáctica da língua<sup>1</sup>. O mesmo poderemos afirmar quanto à percepção da importância da relação língua-cultura. Não nos referimos a cultura no sentido de conhecimento de produtos culturais e históricos (a que alguns chamam civilização, o que inclui conhecimento sobre história, sociedade, literatura, arte), mas à cultura plasmada na e pela própria língua. Questão que, embora enfatizada mais recentemente, não é exactamente nova, se nos recordarmos que, logo no início do séc. XIX, Wilhelm Humboldt apontava para o facto de a linguagem mediar entre os falantes e o mundo e a percepção deste ser estabelecida a partir das categorias daquela.

O que se entende por cultura? Poderíamos enumerar aqui uma longa lista de definições, desde as acepções mais populares de cultura às descrições académicas mais sofisticadas. Num trabalho clássico, Kroeber e Kluckhohn (1952) elencaram 164 definições cultura, o que evidencia a polissemia inescapável deste lexema. Para alguns, cultura tem a ver com comportamento; para outros está associada a determinados materiais revestidos de valor simbólico; para outros ainda cultura prende-se com um determinado nível de abstracção estabelecido a partir de formas sociais de conduta.

Seria em particular interessante averiguar o que entre nós – refiro-me especialmente aos agentes do ensino de línguas – se entende por cultura. Na opinião de Fernando Trujillo Sáez, a didáctica de língua tende a distinguir basicamente dois conceitos de cultura: a Cultura com maiúscula, ou alta cultura, essencialmente associada à história e às artes; e a cultura popular, associada aos costumes, tradições e formas de vida da comunidade.

Guillén, Alario e Castro (2002: 125), julgam relevante para a didáctica da língua a distinção de três tipos de saberes culturais: o saber cultural em sentido estrito, que resulta da experiência social e da aprendizagem formal (que produz

---

<sup>1</sup> Cf. Henry Widdowson (1978), *Teaching Language as Communication*.

a chamada cultura geral) e inclui o saber sócio-cultural, que tem a ver com o conhecimento dos costumes e comportamentos da comunidade. O saber-fazer cultural, de tipo comportamental, equivalente ao domínio de procedimentos, aptidões práticas e capacidade para interagir na vida quotidiana. Finalmente, o saber-ser cultural, definido pelo conjunto de disposições individuais, crenças e valores que permitem aos aprendentes adoptar comportamentos e atitudes positivas face a outras culturas. Parece-nos que, do ponto de vista programático, se trata de uma abordagem interessante.

**3.2.** Mais importante do que tentar uma definição de cultura de tipo essencialista, tarefa provavelmente votada ao fracasso, será procurar uma caracterização de cultura relevante para a questão que mais nos importa aqui, a saber, a sua relação com a linguagem. E verificar se ela pode ser articulada de forma consistente com a caracterização de comunicação que acabámos de referir.

É em princípio a investigação antropológica que nos poderá fornecer mais pistas para esta resposta, sendo no entanto bom lembrar que a antropologia tem andado em muitos momentos importantes de mãos dadas com a linguística. Basta lembrar, no início do séc. XX, nos EUA, o particularismo histórico de Franz Boas e seus discípulos, com conhecidas influências sobre o descritivismo norte-americano; ou, já com evidentes influências do estruturalismo saussureano, o funcionalismo de Bronislaw Malinowski e as propostas de Lévi-Strauss, com quem Roman Jakobson colaborou. Mais perto de nós, a chamada antropologia simbólica, de que os trabalhos de Clifford Geertz são um bom exemplo, abordam os fenómenos culturais numa perspectiva assumidamente semiótica. Geertz define cultura nos seguintes termos:

«[...] Um esquema historicamente transmitido de significações representadas em símbolos, um sistema de concepções herdadas e expressas de forma simbólica por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e atitudes face à vida.»

Mas interessa-nos assinalar uma outra corrente da antropologia que tem vindo a afirmar-se sobretudo desde finais dos anos 1980, a antropologia cognitiva. Num texto introdutório, Sharon Solomon (2000) caracteriza a antropologia cognitiva como uma ciência formal que inclui como sub domínios uma semântica (referente sobretudo aos sistemas de terminologia), estruturas de conhecimento, modelos e sistemas e análise do discurso. É importante observar que para a antropologia cognitiva o objectivo é não apenas descrever como as pessoas organizam cultura mas como a utilizam, possibilitando antecipar o que é social e culturalmente expectável e apropriado em determinadas situações. Neste sentido, tem uma capacidade não apenas descritiva mas também gerativa. Roy D' Andrade (1990: 65) observa que

uma das conseqüências mais importantes da antropologia cognitiva é o facto de colocar a linguagem no centro do estudo antropológico, ao definir cultura como:

«[...] Sistemas aprendidos e partilhados de significado e compreensão, comunicados fundamentalmente por meio da língua natural. Estes significados e compreensões não são apenas representações acerca do que existe no mundo; têm um carácter directivo, evocador e construtor da realidade.»

A cultura, «comunicada por meio da língua natural», surge assim como um tipo modelado de conhecimento. A partir de modelos mentais particulares são gerados modelos culturais, concebidos como modelos de representação e interpretação do mundo, amplamente partilhados e pressupostos pelos membros de uma comunidade, e que intervêm de forma determinante nos seus comportamentos e na compreensão da realidade.

**3.3.** A linguística cognitivista, na linha de Lakoff (1987) ou de Langacker (1990), articula-se facilmente com esta visão cultural da língua (ou visão linguística da cultura). Como observa Palmer (1996: 25):

«A linguística cognitiva pode ligar-se a três enfoques tradicionais de importância para a linguística antropológica: a linguística boasiana, a etnossemântica (e a etnociência) e a etnografia da fala. À síntese resultante dou o nome de *linguística cultural*.»

Franz Boas sempre considerou o estudo da linguagem como uma forma privilegiada de acesso ao mundo mental e cultural dos povos. Os seus seguidores Edward Sapir e Benjamin Whorf exploraram o princípio boasiano da relatividade linguística. Quanto à etnossemântica, os seus trabalhos orientaram-se forma quase exclusiva para a semântica léxica (de que são exemplo os clássicos estudos sobre a distribuição interlinguística dos termos básicos das cores). A etnografia da fala, desenvolvida nos anos 1969 e 1970, analisou como os falantes aplicam recursos linguísticos para fins sociais em situações culturalmente definidas. Sabemos como a etnografia da fala teve um impacto em teóricos da comunicação, como Hymes, e influência importante na análise da conversação.

Quinn e Holland (Cultural Models in Language and Thought, 1987) concebem quatro mecanismos de aplicação dos modelos culturais à língua: (a) por meio de esquemas proposicionais (conceitos e relações entre conceitos); (b) por meio de esquemas imagéticos (gestalts que contêm informação visual ou cinética); (c) por meio de metáforas (transferência de esquemas proposicionais e imagens para outro domínio); (d) por meio da metonímia (estruturação de um domínio em termos

de um dos seus elementos). Vemos nesta proposta como os modelos culturais determinam fortemente a linguagem verbal.

A TR vai, no entanto, mais longe: se a criação do sentido é feita por inferência a partir de informação contextual (entendida como representação mental desse contexto), então não existe significado linguístico puro, transparente, independente do contexto. Neste sentido, a TR é uma teoria contextualista do significado: mesmo a componente semântica vai buscar ao contexto elementos para transitar da forma lógica à forma proposicional (conceito de explicatura). E se o contexto é também contexto cultural (entendido como cognição social), então justifica-se plenamente conceber que o significado linguístico seja modelado também pela cultura.

Falemos agora um pouco sobre pragmática. Cabe por excelência à pragmática da língua o estabelecimento de uma interface com a cultura, dando origem a uma disciplina que tem vindo a ser designada por *pragmática intercultural*. Esta não deve confundir-se, embora com ela se relacione, com uma igualmente jovem disciplina, a *pragmática da interlíngua*, que é um domínio dos estudos sobre interlíngua e, por essa via, relacionada directamente com a aquisição de segundas línguas. Kasper (1996: 145 in Cortesia 36) define a pragmática da interlíngua como «o estudo da aquisição e do uso do conhecimento pragmático em L2 por falantes não nativos».

A pragmática intercultural desenvolveu-se a partir dos anos 1980, em reacção a um universalismo e conseqüente etnocentrismo implícitos em trabalhos clássicos de pragmática, incluindo a teoria searleana dos actos de fala e a lógica conversacional de Grice. Aborda alguns tópicos com notória incidência sobre o ensino-aprendizagem de segundas línguas mas também sobre outros domínios de aplicação, como a tradução em especial. Em bom rigor, a análise pragmática (segundo a proposta de Leech 1983) é de dois tipos: a sociopragmática, que Leech (1983: 10) define como «a interface sociológica da pragmática», que tem a ver com a variação pragmática em função de parâmetros sociais, tais como a distância social entre os falantes e a relação de poder relativo existente entre eles; e a pragmalinguística que, citando ainda Leech (1983:11), tem a ver com «o estudo do fim mais linguístico da pragmática – em que consideramos os recursos particulares de que uma língua dispõe para veicular elocuições em particular». Todavia, nos exemplos que veremos, esta distinção não nos pareceu produtiva, uma vez que os planos sociopragmático e pragmalinguístico surgem quase sempre interrelacionados.

Sublinhemos este princípio: a adopção de uma perspectiva integrada (a nosso ver, cognitiva) da comunicação, cultura e linguagem leva-nos a assumir que a língua é no seu todo (em todos os níveis de descrição, incluindo o semântico e o pragmático) sobredeterminada pela cultura. Passaremos de seguida a uma breve revisão de algumas áreas clássicas de estudo pragmático que nos fornecem evidência empírica nesse sentido.

## 4

**4.1.** Um dos tópicos que desde cedo mais interesse suscitou para a pragmática intercultural são os actos de fala. Em especial, as formas e graus de obliquidade (em inglês, *indirectness*) proporcionam um campo vasto de análise. Se, em circunstâncias adequadas, a um português for perguntado: *Tomas um café?*, ele irá muito provavelmente interpretar a pergunta como um convite indirecto. Já um polaco iria provavelmente interpretá-la como uma pergunta simples, pelo que uma resposta negativa significaria para o polaco simplesmente que não lhe apetece beber café, mas para um falante português seria interpretado como uma recusa, eventualmente pouco cortês, a um convite. Pérez (2003: 39-40) apresenta o exemplo de um israelita casado com uma francesa com quem tinha ocasionais dificuldades de comunicação devido ao diferente uso do parâmetro da obliquidade. Para ele, a cortesia manifesta-se na forma directa e sincera de comunicar, incluindo a realização directa de actos potencialmente agressivos como os pedidos. Para a mulher, a preferência pelo uso mais frequente da obliquidade levava a malentendidos (de óbvia natureza sociopragmática), como, por exemplo, quando perguntou ao marido se ele se importava de ir buscar o filho, o que o marido considerou ofensivo.

Isto é, esta variabilidade de realização de actos de fala pode ser imputada a diferentes percepções de valores culturais (Wierzbicka 1991; Sacristán 1999). Por exemplo, para uma cultura pode ser mais importante o princípio da não interferência (respeito pela autonomia do outro) em detrimento do princípio da solidariedade e da cordialidade. Ou mais importante o princípio da cerimonialidade, entendido como forma de cortesia, do que o princípio da autenticidade. Ou mais valorizado o princípio da mostraçãõ do «ego» com pudor vs. o princípio da afectividade.

Cultura A	Cultura B
NÃO-INTERFERÊNCIA	SOLIDARIEDADE
CERIMONIALIDADE	AUTENTICIDADE
PUDOR	AFFECTIVIDADE

A opção por um maior ou menor grau de valorização destes pólos ao longo de uma escala pode determinar formas mais ou menos directas de realizar actos de fala, bem como procedimentos relacionados com a utilização de fórmulas de cortesia. Se imaginarmos uma situação, em contexto cultural português, em que uma visita está em casa de alguém e manifesta intenção de ir embora, o anfitrião provavelmente fará um acto de fala de convite do tipo: «ainda é cedo, fique mais um pouco», que, obviamente, tem um carácter mais cerimonial do que autêntico, devendo ser interpretado como uma forma de cortesia. Mas um falante proveniente



de outra cultura, em que o parâmetro da autenticidade é mais valorizado, poderá interpretar o convite de forma directa, rejeitando-o ou, para provável surpresa do anfitrião, aceitando-o.

4.2. Também as conhecidas máximas conversacionais de Grice, de quantidade, qualidade, relevância e modo, têm sido sujeitas a críticas várias, numa perspectiva de pragmática intercultural, devendo ser entendidas numa perspectiva de dependência do factor cultural. Referindo-se a ela, Palmer (1996: 229) comenta:

«Se estivesse a pedir informação sobre as estantes de um supermercado, essas coisas (máximas) deixar-me-iam encantado. No entanto, há muitas outras situações em que parecem pouco aplicáveis».

E, depois de dar vários exemplos, conclui afirmando que «cada uma das máximas de Grice é objecto de definição e ratificação cultural e subcultural». E acrescenta:

«As máximas concretas de Grice só parecem válidas como descrições das normas conversacionais dos círculos mais sóbrios da sociedade ocidental. [...] Talvez o melhor seja pensar que as máximas de Grice definem um mundo simplificado de intercâmbio de informação que os anglofalantes evocam somente em circunstâncias especiais, como a conversação intelectual».

Isto é, cada cultura define as suas próprias máximas conversacionais.

O caso do cálculo inferencial, seja de pressuposições seja de implicaturas, constitui um bom exemplo de dependência cultural. Sacristán 122 apresenta um exemplo elucidativo, ao citar o diálogo entre um guia turístico indiano e um casal de turistas ocidentais (que reproduzimos em parte):

Guia: Quantos filhos têm?

Marido: Não temos filhos... ainda.

Guia: Sinto muito.

A associação de estar casado a necessariamente ter filhos e a subsequente expressão de pena por o casal não ter filhos só pode ser interpretada à luz de um quadro cultural específico que, muito provavelmente, não é partilhado pelo casal de turistas. Por isso, as inferências, sobretudo as de natureza pragmática, operam num quadro onde a cultura pode intervir de forma determinante. Talvez seja essa uma parte da explicação para a conhecida dificuldade de fazer humor numa língua (logo, num quadro cultural) diferente, uma vez que este actua sobretudo ao nível do não literal e do não explícito do discurso. Ora, como observa Sacristán (1999: 121):

“[...] Quanto mais afastado da literalidade estiver um implícito e, conseqüentemente, mais relativa ao contexto situacional seja a operação que nos permite derivá-lo, mais variabilidade cultural apresentará, e mais comuns serão os erros em situações de contacto (como seriam as conversações exolingues e as traduções)”.

Esses erros ou falhas de comunicação explicam-se pela ausência de princípios gerais comuns (a que Ducrot chama *topoi*) que permitem a recuperação do sentido implícito ou não literal. A natureza desses princípios é claramente de natureza cultural.

**4.3.** Também a ‘deixis’ reflecte distintas visões sócio-culturais pressupostas pela língua. Por exemplo, o espaço pode ser concebido de forma bidimensional ou tridimensional, e o tempo conceptualizado de forma linear ou cíclica. No caso de uma perspectiva cíclica do tempo, uma mesma expressão temporal pode designar proximidade ou distância no tempo independentemente de se referir ao passado ou ao futuro, o que se torna incompreensível numa língua que adopte uma perspectiva linear do tempo. De igual modo encontramos variação cultural no plano da ‘deixis’ pessoal e social. Os professores de português a não nativos conhecem por experiência própria como as formas de tratamento em português levantam dificuldades de aprendizagem, porque se torna necessário que o aluno não apenas adquira as formas gramaticais dos pronomes e domine as respectivas flexões verbais, como aprenda as normas sociopragmáticas relativas ao emprego dessas formas, o que se torna complexo quando os alunos não encontram nas suas línguas maternas equivalentes não só linguísticos como sobretudo sócio-culturais.

Particularmente curiosa é a passagem da forma de tratamento de 2ª pessoa à 3ª mesmo na presença do interlocutor, em situações como a seguinte:

Filho: Pai, vou desistir do curso e vou trabalhar.

Pai (manifestamente zangado): Ele quer desistir do curso, ele quer trabalhar, quando hoje não há empregos... e o pai dele é que paga isto tudo...

Um falante de uma cultura onde não existe este procedimento de distanciação afectiva e ilocutória, em que ao interlocutor é negado o privilégio do tratamento em 2ª pessoa, certamente encarará com perplexidade este diálogo.

O mesmo sucede com o emprego de *nós* em português e noutras línguas quando se refere a um locutor singular, o chamado plural de modéstia (característico de textos científicos escritos, por exemplo); o plural participativo (quando um professor diz: *observemos agora a seguinte questão*); o plural atenuativo, que ocorre quando, por exemplo, o professor pede aos alunos: *vamos agora calar-nos e*

*prestar atenção?* Wierzbicka (1991: 30) cita o exemplo da tradução do slogan da Coca-Cola “Drink Coca-Cola”, que traduziríamos em português para uma forma V (“beba cc”) e que em japonês foi traduzido por uma expressão que significa “bebamos coca-cola”.

**4.4.** O princípio da cortesia (Levinson e Brown), que se cruza frequentemente com outras dimensões pragmáticas da comunicação, é um exemplo paradigmático de pragmática intercultural. Recentemente testámos numa aula com falantes de várias nacionalidades a seguinte situação: A é um estudante universitário que constata que se esqueceu de trazer dinheiro para a Faculdade e decide pedir dinheiro emprestado a um colega, comprometendo-se a pagar no dia seguinte. O objectivo do exercício era verificar como a realização indirecta do acto de fala ou o recurso a fórmulas de cortesia poderiam atenuar o chamado risco de ameaça de face (Brown e Levinson 1989) provocado pelo pedido. Ao participar do exercício, uma estudante japonesa respondeu que optaria simplesmente por não fazer o pedido, por considerar que o risco de ameaça de face era excessivamente elevado, o que para as outras culturas representadas foi considerado estranho, dada a relação hierarquicamente simétrica e de familiaridade existente entre os falantes. A cortesia cruza-se frequentemente com a produção de actos de fala. Wierzbicka (1996: 335, cit. in Cortesis 45) assinala que, perante um acto expressivo em que A elogia B, um anglofalante limitar-se-ia a aceitar, agradecendo; mas a norma para um falante chinês será B rejeitar o elogio, assinalando aspectos negativos da sua pessoa, mesmo que não sejam verdadeiros. Segundo nos parece, um falante português inclinar-se-á igualmente a aceitar, agradecendo, mas poderá incluir observações que reforcem uma atitude de modéstia, com um grau variável em função de padrões socioculturais diversos (relação de poder relativo entre falantes, grau de distância social) ou mesmo em função do nível de formalidade da situação.

**4.5.** Outros tópicos de análise pragmática em que a variação cultural surge de forma óbvia incluem estratégias conversacionais (estratégias de abertura e fecho de conversação, ou de mudança de vez) ou a produção de relato do discurso. Relativamente a este último, como assinala Coulmas (apud Sacristán 1999: 112), em japonês os recursos formais que distinguem o discurso directo do indirecto reduzem-se ao mínimo, o que gera ambiguidades que exigem recurso frequente ao contexto comunicativo.

Estes são alguns exemplos do que pode ser incluído numa pragmática intercultural, a que poderíamos acrescentar outros (como o problema da transferência pragmática), cuja pertinência para o ensino-aprendizagem de segundas línguas nos parece indiscutível.

## 5

**5.1.** A perspectiva da pragmática intercultural é hoje particularmente relevante e oportuna quando se verifica como a ênfase cultural se encontra particularmente vinculada pelo QECR (patrocinado, não nos esqueçamos, pelo Conselho da Europa), que menciona repetidas vezes o enquadramento intercultural e multicultural que o ensino-aprendizagem de línguas deve assumir. Se por um lado reflecte uma preocupação política e social, que podemos situar no plano mais geral da educação intercultural<sup>2</sup>, preocupação conhecida da Europa contemporânea, por outro resulta da evolução dos estudos sobre a importância da cultura na comunicação linguística.

Neste sentido, assume-se que, para que haja, a par de aquisição de uma segunda língua, comunicação intercultural, é preciso que os aprendentes desenvolvam atitudes de tolerância, abertura e capacidade de aceitação do culturalmente novo e diferente, evitando assim atitudes de discriminação assentes em sentimentos de superioridade cultural. Isto é, torna-se necessário desenvolver uma *competência intercultural*. Byram [Byram, M. (1997: 50 ss.). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters. ] procura definir o conceito de competência comunicativa intercultural que, segundo a sua proposta, deverá incluir os seguintes domínios: (1) *atitude*, definida como «curiosidade e abertura, prontidão para suspender uma atitude de descrédito relativamente a outras culturas e de crença na sua própria cultura». É o elemento *atitude* que previne o surgimento de considerações de superioridade cultural face a culturas diferentes. (2) *Conhecimento*, que tem a ver com o conhecimento dos grupos sociais, respectivas práticas e produtos, e processos gerais de interacção social e individual, quer na sua própria cultura quer na cultura do interlocutor. Inclui o conhecimento das relações entre as duas culturas e os estereótipos criados iam cada cultura a respeito da outra. (3) *Competências de interpretação e de relacionamento*, relativas à capacidade de interpretação de eventos ou tipos de discurso de outra cultura (por exemplo, estilos de escrita), explicando-os e relacionando-os com equivalentes da sua própria cultura. (4) *Competências de descoberta e de interacção*, isto é, capacidade de inferir conceitos e valores culturais no decurso da interacção verbal com membros de outra cultura. (5) *Consciência cultural crítica* (educação política), isto é, capacidade de avaliar cripticamente práticas e produtos culturais de ambas as culturas.

---

<sup>2</sup> Veja-se o sítio mantido pelo governo português onde a educação intercultural é promovida e estudada: [www.oi.acime.gov.pt](http://www.oi.acime.gov.pt).

**5.2.** Partindo dos pressupostos do QECR, o Plano Curricular recentemente publicado pelo Instituto Cervantes procura *operacionalizar* a relação língua-cultura-ensino. Neste sentido, apresenta, a nosso ver de forma sugestiva, o seguinte esquema conceptual pensado para o ensino-aprendizagem do espanhol:

- I. Perspectiva centrada sobre o aluno como sujeito da aprendizagem
  - 1) o aluno como agente social
  - 2) o aluno como falante intercultural
  - 3) o aluno como aprendente autónomo

Vale a pena citar a definição de *falante intercultural* proposta na Introdução Geral ao documento do Instituto Cervantes:

«[O falante intercultural] será capaz de identificar os aspectos relevantes da nova cultura a que acede através da língua e desenvolver a sensibilidade necessária para estabelecer pontes entre a cultura de origem e a nova cultura. Isso requer, por um lado, um conhecimento dos referentes culturais e das normas e convenções que regem os comportamentos sociais da comunidade; e, por outro, uma atitude aberta que lhe permita tomar consciência da diversidade cultural e identificar as próprias atitudes e motivações em relação às culturas a que se aproxima.» [p.33]

- II. Perspectiva centrada sobre a língua como objecto de aprendizagem
  - 1) componente gramatical
  - 2) componente pragmático-discursiva
  - 3) componente nocional
  - 4) componente cultural

Relativamente à componente cultural, nela são incluídos referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais, bem como habilidades e atitudes interculturais. No entanto, o autor confessa que, embora reconhecendo que nas últimas décadas, quanto aos objectivos gerais dos currículos e programas de línguas, se observa a presença desta sensibilidade cultural, verifica-se um défice a vários níveis: (1) escassez de documentação disponível para os professores; (2) inexistência de uma metodologia adequada que permita aos docentes a selecção de dados sócio-culturais, e (3) desconhecimento quanto às possíveis fontes para obtenção desses dados. A estes óbices acrescenta-se o seguinte:

«[...]As descrições deste tipo [sociocultural] não são fáceis de elaborar, já que requerem uma resposta clara a problemas complexos, como abordar o próprio conceito de cultura ou desenvolver esquemas ma-

nuseáveis com categorias que, para além da utilidade que possam ter para a análise antropológica, sejam relevantes e aplicáveis no âmbito do ensino de línguas.» (p. 40)

Esta observação, que nos parece muito lúcida, remete-nos para o propósito desta comunicação: a necessidade de articular a definição de comunicação linguística com um conceito explícito e operativo de cultura, escapando à armadilha de um ensino culturalmente etnocêntrico. Como argumentámos, parece-nos que essa reflexão será especialmente produtiva no quadro de uma pragmática cultural de base cognitiva, articulando e integrando os resultados da investigação já feita em linguística (em particular, em pragmática) e em antropologia. O ensino-aprendizagem de línguas sem dúvida ganhará realismo e eficácia com esse trabalho, contribuindo, mesmo que modestamente, para enfrentar os problemas de comunicação que afectam, às vezes de forma trágica, o nosso mundo.

### *Conclusão*

Procurámos nesta comunicação reflectir, numa perspectiva sobretudo programática, sobre questões de análise pragmática numa perspectiva de interculturalidade. Chamámos a atenção para a importância da convergência cognitiva que se verifica actualmente na teoria da comunicação e na antropologia cultural, permitindo articulações interessantes e produtivas para uma pragmática cultural. Apresentámos alguma evidência no sentido da importância de evitar a armadilha de um pseudo-universalismo, que mais não é do que um etnocentrismo cultural, em favor de uma perspectiva em que a cultura sobredetermina a língua.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
Centro de Linguística da Universidade do Porto  
matos.sergio@gmail.com

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, P., Levinson, S. (1987): *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- D'Andrade, R. (1995): *The development of cognitive anthropology*. Cambridge, CUP.
- Fonseca, F. I. (1994): *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*, Porto, Porto Editora. --- (1996): "Deixis e pragmática linguística". *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, org.

- de Isabel Hub Faria, Emília Ribeiro Pedro, Inês Duarte, Carlos A.M.Gouveia, Ed. Caminho, Lisboa, pp.437-445.
- (org.) (1999): *Training MFL Mentors: a European Challenge*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Geertz, C. (1995 (1973)): *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Guillén, C., A. I. Alario, P. Castro (2002): «Los aspectos socioculturales del área de lengua extranjera y el programa linguapax», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, pp. 83-91.
- Kasper, G. (1996): «Introduction: Interlanguage pragmatics in SLA». *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 145-148.
- Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. (1952): *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge, Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University, 47, 1.
- Lakoff (1987): *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, University of Chicago Press.
- Langacker (1990): *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Leech, G. (1983): *Principles of Pragmatics*. New York, Longman.
- Palmer, G. B. (1996): *Towards a Theory of Cultural Linguistics*. Trad. esp. Enrique Bernárdez (2000): *Lingüística cultural*. Madrid, Alianza Editorial.
- Pérez, F. J. D. (2003): *La cortesía verbal en inglés y en español. Actos de habla y pragmática intercultural*. Jaén, Ed. Universidad de Jaén.
- Reboul, A., Moeschler, J. (1998): *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*. Paris, Seuil.
- Sacristán, C. H. (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona, Octaedro.
- Sáez, F. T. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada, Editorial Octaedro Andalucía.
- Santa-Cecilia, A. G. (org.) (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. 3 volumes. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- Solomon, S. (2000): *A Brief History of Cognitive Anthropology*. Department of Anthropology, University Toronto. <http://www.geocities.com/xerexes/coganth.html>.
- Sperber, D., Wilson, D. (1995 (1986)): *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford, Basil Blackwell.
- (1997): «Remarks on Relevance Theory and the Social Sciences». *Multilingua* 16, 145-51.

Wierzbicka, A. (1996): «Contrastive sociolinguistics and the theory of 'cultural scripts': Chinese vs English», in Hellinger, M., U. Ammon (orgs.) (1996): *Contrastive Sociolinguistics*. Berlin e New York, Moutonde Gruyter, 313-344.

---- (1991): *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter.