

LA PRAGMÁTICA COMO HERRAMIENTA PARA LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS EN LENGUA EXTRANJERA

MIREIA TRENCHS PARERA
Universitat Pompeu Fabra. Barcelona

- It's a cravat, child, and a beautiful one, as you say. [...]
- They gave it me —for an un-birthday present.
- I beg your pardon?
- I'm not offended.
- I mean, what is an un-birthday present?
- A present given when it isn't your birthday, of course.'

LEWIS CARROLL. *Through the Looking Glass*.

INTRODUCCIÓN

“I'm not offended,” nos dice Humpty Dumpty, mientras se dibuja una sonrisa en nuestros rostros porque de algún modo sus palabras nos parecen algo absurdas. ¿O quizás no? Todos sabemos que hay algo de divertido e ilógico en su respuesta y que ésta no es la réplica que Alicia está esperando. Obviamente, Humpty dice que no tiene nada que perdonarle a Alicia. ¿Y no es esta réplica coherente con la frase “I beg your pardon?” No, o no del todo. Sería coherente si, como Humpty, nosotros entendiésemos la frase de Alicia al pie de la letra. Sin embargo, no lo hacemos y Humpty tampoco lo haría si viviese en nuestro mundo. Nuestras experiencias nos dicen que la respuesta de Humpty está completamente fuera de lugar ya que, aunque Alicia parece estar disculpándose, lo que *realmente* hace es pedirle que repita una frase que no ha oído o entendido bien.

La clave para comprender el extraño comportamiento de Humpty no nos la dan nuestros conocimientos sintácticos ni nuestros conocimientos léxicos de la lengua inglesa, sino nuestros conocimientos pragmáticos, aquellos que gobiernan la relación entre nuestro comportamiento lingüístico y el mundo que nos rodea. Al leer textos como los de Lewis Carroll, los lectores se ven forzados, como Alicia, a penetrar a través del espejo de la literatura en un mundo nuevo en el cual no están en vigor nuestras reglas pragmáticas. Este fenómeno puede comportar obvias dificultades para aquellos lectores en lengua extranjera cuyo dominio del lenguaje esté lejos de ser óptimo, ya que se trata de lectores que suelen recurrir a experiencias personales previas cuando sus habilidades lingüísticas resultan insuficientes para comprender un texto literario (Trenchs, 1997) En estos casos, y según los postulados de Carter y

Long (199T) y de McRae (1991) respecto a los fenómenos literarios, tales lectores se beneficiarán de una familiarización previa con los mecanismos pragmáticos usuales a la hora de detectar desviaciones literarias como la que acabamos de observar en la interacción entre Alicia y Humpty.

El reconocimiento explícito de estos fenómenos literarios ha sido la base de la aproximación pedagógica que enmarca las clases de lengua y literatura inglesa en la Facultad de Humanidades de la Universitat Pompeu Fabra desde 1992. Para el presente artículo se han elegido textos literarios que forman parte de las clases de primer curso en dicha Facultad y mediante los cuales se estudian fenómenos pragmáticos que son habituales en los discursos cotidianos. Estos textos ejemplificarán una aproximación pedagógica a la lectura que tiene tres objetivos: (a), acercar a los jóvenes a una tradición lingüístico-cultural a la que no pertenecen; (b), favorecer la adquisición y la práctica de estrategias de lectura en lengua extranjera que les serán de utilidad en otras disciplinas académicas; y (c), fomentar la reflexión lingüística en general. Los textos que se presentan a continuación se han utilizado en clases heterogéneas en cuanto a los niveles de habilidad lingüística: desde estudiantes que están por debajo del deseable nivel mínimo establecido por las pruebas de acceso a la universidad, hasta aquellos que ya han sobrepasado un nivel de competencia equivalente al *First Certificate of Cambridge*. Como veremos a continuación, esta aproximación pedagógica tiene sus raíces en la creciente influencia que la pragmática ejerce en otros campos académicos y en su confluencia con las más recientes tendencias en el campo de la enseñanza de la lengua y la literatura.

1. PRAGMÁTICA, LITERATURA Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

En los últimos veinte años ha habido un auge tan acelerado de la pragmática como campo de estudio que es difícil encontrar una universidad en Europa sin un curso dedicado a ella. Aunque el empuje inicial a la disciplina lo dieron dos filósofos del lenguaje, Austin (1962) y Searle (1969), la pragmática se ha ido infiltrando en otras áreas de conocimiento y en la actualidad está relacionada con disciplinas lingüísticas como la sociolingüística, la lingüística crítica, los estudios literarios y la enseñanza de lenguas.

En general, la pragmática ha ejercido su influencia en los estudios literarios al alejarlos de los análisis estructuralistas de las propiedades gramaticales del texto y al acercarlos a una teoría del texto que toma en consideración los contextos de producción y recepción. Gracias a ella, se entiende la literatura como un acto comunicativo entre el escritor y el lector. A un nivel más micropragmático, los análisis textuales detallados se utilizan para facilitar la interpretación de textos literarios concretos.

Dentro del campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, los estudios pragmáticos más influyentes han sido los dedicados a los actos del habla. Tales estudios han dado lugar a descripciones de diversas funciones comunicativas y de los elementos lingüísticos, ya sean léxicos o gramaticales que materializan estas funciones bajo la forma de fórmulas o *scripts*. Desde este punto de vista, se cree que los aprendices de lenguas extranjeras pueden beneficiarse de tales descripciones y aprender las estructuras que se utilizan para un propósito comunicativo, un contexto y un interlocutor determinados (Halliday, 1975; Widdowson, 1978a, 1978b).

Este último postulado origina los sílabos nocional-funcionales para inglés como lengua extranjera (EFL, en adelante) de los años ochenta y noventa cuyo objetivo es poner estas fór-

mulas al alcance del aprendiz de lenguas. La enseñanza de lenguas se aleja así de los énfasis previos en la competencia gramatical y en el aprendizaje de reglas morfo-sintácticas, así como de los métodos pedagógicos basados en la imitación y las manipulaciones lingüísticas fuera de contexto. El énfasis se traslada ahora al proceso de construcción de significado y en los usuarios del lenguaje y su habilidad para construir significado a partir de discursos orales o escritos reales. En definitiva, el valor de la precisión gramatical da paso al valor de la precisión comunicativa y social.

Paralelamente, se produce una revalorización de la relación entre la lengua y la literatura como campos de estudios afines (Widdowson, 1983; Brumfit, 1985; Carter & Long, 1991). Desaparece la enseñanza de la literatura como un mero conjunto de materiales canónicos valiosos por sí mismos como legado cultural y las aulas de *EFL* dan la bienvenida a la literatura, no solamente como un fin, sino también como un medio. La riqueza lingüística de los textos literarios y su inherente interés humano atrae a los educadores que abogan por su uso como materiales didácticos para estudiantes de *EFL* de todas las edades y contextos educativos (Carter & Long, 1987; McRae, 1991, 1992; Collie & Slater, 1993; Berga, 1998). Para ellos, los textos literarios sirven como punto de partida para reflexionar sobre la lengua extranjera, e incluso sobre la propia. Desde una perspectiva cognitiva, se argumenta que la reflexión explícita sobre el lenguaje puede “generar habilidades y competencias que pueden alimentar el proceso de aprendizaje para utilizar mejor la lengua” (McCarthy & Carter, 1994, p. 134). Cuando se fomentan la conciencia lingüística (*language awareness*), tiende a aumentar la habilidad del aprendiz para realizar inferencias e interpretar textos. Esta habilidad puede transferirse a la lectura de otros tipos de texto cuando los estudiantes ya se han acostumbrado a recurrir de modo simultáneo a sus conocimientos académicos, lingüísticos y personales. (p. 165-6). Desde este punto de vista, ahora se pone el énfasis, no en el desarrollo de un aprendiz con conocimientos lingüísticos correctos y precisos, sino en el desarrollo de un aprendiz que reflexiona y que analiza los usos específicos del lenguaje, tanto literarios como no literarios, y que intenta descubrir las motivaciones y mensajes implícitos en ellos.

2. EL ANÁLISIS PRAGMÁTICO COMO HERRAMIENTA EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO

Un texto coherente es un texto cuyos componentes están tan significativamente relacionados entre sí que, mediante inferencias, el lector puede extraer fácilmente todo su significado (Fairclough, 1995, p. 83). Para realizar tales inferencias, los lectores deben deshacer la ambigüedad de expresiones aparentemente ilógicas (como puede ser “I’m not offended” en el contexto anterior) y deben realizar conjeturas contextuales para comprender lo que es relevante y lo que no lo es. Siguiendo la presunción de relevancia, los lectores imaginan contextos en los cuales aquello que están leyendo —incluso si parece incoherente— cobra sentido. En un texto literario, esta incoherencia aparente suele ser deliberada y señala una carga de significado que sólo puede entenderse si el lector es consciente de las inferencias pragmáticas que realizan los participantes en el discurso literario, ya sean los personajes, ya sea la voz narrativa o poética. En los textos literarios, escritores como Lewis Carroll intentan sorprender a los lectores con usos poco convencionales del lenguaje que obligan a los lectores lingüísticamente menos competentes a realizar un esfuerzo por conseguir que el texto en su totalidad cobre sentido. Un ejemplo de estos usos poco convencionales lo encontramos en el siguiente poema de e.e. cummings (1968).

yes is a pleasant country
if's wintry
(my lovely)
let's open the year

both is the very weather
(not either)
my treasure,
when violets appear

love is a deeper season
than reason;
my sweet one
(and april's where we are)

Nuestros conocimientos pragmáticos son los que nos dicen que las palabras *yes*, *both*, o *either* están descritas en el poema con términos poco convencionales. En lugar de definir “if” como conjunción, el poeta lo hace con la palabra “wintry”, un adjetivo que normalmente se utiliza en referencia al tiempo atmosférico. De igual modo, “both” no se define como un determinante o pronombre, sino como el tiempo atmosférico mismo, mientras que el sustantivo “April” pierde aparentemente sus características temporales y pasa a estar definido en términos espaciales. Obviamente, estas metáforas encadenadas no pueden comprenderse a menos que el lector sea receptivo tanto a los contextos lingüísticos en los cuales estas palabras suelen aparecer, como al nuevo contexto que el autor está creando con el propósito de describir una relación amorosa.

Es bien sabido que la comprensión de un texto no depende meramente del reconocimiento de sus palabras o estructuras, sino también de sus referencias culturales, de su ideología y de los valores implícitos que conlleva (Fairclough, 1992). Una aproximación pragmática a los textos nos permite entender, por un lado, cómo diferentes culturas expresan el mismo significado con formas lingüísticas distintas y, por otro, los distintos significados que cada comunidad lingüístico-cultural otorga a una misma estructura lingüística. Por su propia naturaleza, la familiarización con los análisis pragmáticos parece ser una herramienta útil para aquellos lectores no nativos y poco competentes en la lengua. El lenguaje no se analiza desde esta perspectiva como una entidad autónoma sino que, por el contrario, los análisis tienen como objetivo descubrir cómo un texto viene determinado por su contexto social más amplio —es decir, el contexto constituido por la sociedad, su(s) cultura(s) y sus instituciones— así como su contexto *situacional* —el contexto inmediato definido por la interacción entre los participantes o usuarios del lenguaje (Mey, 1996, p. 42).

Una aproximación pragmática nos permite también desvelar cómo los escritores influyen, o pretenden influir, en los lectores al imponer explícita o implícitamente un punto de vista determinado. Según los estudiosos de la pragmática, el proceso de la producción lingüística se halla íntimamente ligado a la intención de sus usuarios, tanto los escritores como los lectores. Las teorías pragmáticas de los principios conversacionales y los actos de habla explican cómo el lector razona desde el significado referencial del discurso para construir el significado de lo que el autor intenta comunicar. Tales análisis de procedimiento recalcan la manera *cómo* se dice algo, en lugar del mensaje en sí; y es en esa *manera* donde precisa-

mente recae el valor distintivo del discurso literario. Un análisis pragmático del proceso en lugar de un análisis del producto es la aproximación que les puede ser más útil a los lectores de EFL ya que con posterioridad se encontrarán los elementos analizados en las interacciones cotidianas no literarias.

3. IDENTIFICACIÓN DE LAS DIFERENCIAS ENTRE EL DISCURSO LITERARIO Y EL DISCURSO NO LITERARIO

Los lectores en lengua extranjera necesitan acostumbrarse a los recursos lingüísticos que los escritores utilizan deliberadamente en sus obras literarias. La familiarización con los fenómenos pragmáticos facilita, en primer lugar, la identificación en un texto de la presencia —o ausencia— de los elementos que se dan normalmente en las conversaciones reales y, en segundo lugar, la identificación del propósito o mensaje detrás de esa presencia o ausencia. Si al leer un texto literario se toman en consideración los contextos reales en los cuales se pueden producir tales interacciones, los lectores poco competentes lingüísticamente lograrán identificar las divergencias entre ese texto literario y la realidad. Como ejemplo, podemos considerar el fragmento siguiente de la obra teatral *Silence* de Harold Pinter (1969, 1970):

BATES: Will we meet tonight?

ELLEN: I don't know.

Pause.

BATES: Come with me tonight.

ELLEN: Where?

BATES: Anywhere. For a walk.

Pause.

ELLEN: I don't want to walk.

BATES: Why not?

Pause.

ELLEN: I want to go somewhere else.

Pause.

BATES: Where?

ELLEN: I don't know.

Pause.

Si los lectores fuesen testimonios presenciales de esta conversación entre dos personas de carne y hueso llamadas Ellen y Bates, comprenderían la carga significativa de los silencios de la protagonista femenina. Aquí, combinadas con un uso persistente de frases indefinidas (*I don't know, anywhere, somewhere else*), las frecuentes pausas —demasiado frecuentes cuando nos imaginamos la escena en un contexto real— crean una rara atmósfera que apunta hacia la pasividad o infelicidad de Ellen en su relación con Bates.

Además del silencio, la repetición es, como podemos ver en este mismo caso, otro ejemplo de un fenómeno conversacional que también aparece en los textos literarios, ya sea bajo el disfraz de sinónimos y campos semánticos recurrentes, ya sea formando parte de estruc-

turas paralelas. La repetición, una herramienta que facilita la memorización y la recuperación del lenguaje oral y escrito, se utiliza tan a menudo en literatura que llega a considerarse como “endémica a la poesía en todos los niveles del lenguaje, fonológico, prosódico, rítmico, léxico, sintáctico, o discursivo” (McCarthy & Carter, p. 144). Por ejemplo, en el párrafo inicial de *A Tale of Two Cities* de Charles Dickens (1859), cualquier lector, sea nativo o no, puede darse cuenta que la repetición excesiva por paralelismo señala una transgresión de las convenciones de la tradición oral, una transgresión que subraya —por medio de contrarios— la dualidad de los “tiempos” descritos en la novela:

It was the best of times, it was the worst of times, it was the age of wisdom, it was the age of foolishness, it was the epoch of belief, it was the epoch of incredulity, it was the season of Light, it was the season of Darkness, it was the spring of hope, it was the winter of despair (. . .) There were a king with a large jaw and a queen with a plain face, on the throne of England; there were a king with a large jaw and a queen with a fair face on the throne of France.

Esta transgresión por repetición puede estar reforzada por otros mecanismos que marcan la diferencia entre aquello que puede ocurrir en el mundo real y lo que sucede en un mundo de ficción que se rige con sus propias reglas pragmáticas. El siguiente fragmento dramático procedente de la pieza teatral *Over the Wall* (1985) de James Saunders puede servir de ejemplo:

- 1 Character 3: What's over the Wall?
 4: Ask your teacher. What d'you think I pay rates and taxes for? To teach you myself?
 3: I asked my teacher.
 4: Well?
 5 3: Said to get on with my algebra.
 4: Well, then, do what your teacher says.
 3: But what is over the wall?
 4: The toe of my foot. Get on with your homework.
 3: I've done my homework. What is over the—?
 10 4: Then do something else. Can't you see I'm trying to watch telly?
 Narrator: Or whatever it was they watched in those days; it wasn't telly.
 4: Can't you see I'm trying to watch the goldfish?
 5: Can't you see I'm trying to get this ferret out of my trousers?
 6: Can't you see I'm trying to invent the wheel?
 15 7: —cook the joint?
 8: —bath the baby?

Lo que a primera vista podría confundirse con una conversación entre un padre y un hijo (líneas 1 a 10) acaba por manifestarse como un diálogo incoherente e irreal (líneas 12 a 16): en las cinco respuestas que dan diferentes personajes a la pregunta del niño (*Can't you see I'm...?*), la estructura paralela apunta hacia la normalidad de la situación. Sin embargo, el realismo de la primera respuesta (*I'm trying to watch the telly*) da paso a una improbable (líneas 12 y 13) —e incluso imposible (línea 14)— interacción, desvelando así la virtualidad del contexto situacional implícito en el texto.

Si los lectores de EFL estuviesen familiarizados con la utilización intencionada de la repetición en un texto literario, detectarían fácilmente cómo mediante este recurso se puede remarcar las características físicas o morales de un personaje. Como puede verse en el frag-

mento siguiente de *Julius Caesar* de William Shakespeare, la repetición artificial de las palabras “Brutus” y “honourable” pone precisamente en duda la misma honorabilidad de Brutus. De modo similar, la repetición de “ambitious” en referencia a César, ayudada por la existencia de un pronombre “he” de antecedente poco claro, hace que nos cuestionemos la naturaleza, e incluso la existencia, de dicha ambición:

For Brutus is an honourable man;
so are they all, all honourable men, -
Come I to speak in Caesar's funeral.
He was my friend, faithful and just to me;
But Brutus says he was ambitious;
And Brutus is an honourable man.
He has brought many captives home to Rome,
Whose ransoms did the general coffers fill:
Did this in Caesar seem ambitious?
When that the poor have cried, Caesar hath wept;
Ambition should be made of sterner stuff:
Yet Brutus says he was ambitious;
And Brutus is an honourable man.

La complejidad del proceso de construcción de significado se hace evidente cuando los estudiantes de EFL intentan comprender el fenómeno de la ironía. En muchos casos, como en el fragmento anterior de *Julius Caesar*, la ironía se alcanza mediante el contraste entre las palabras y una serie de hechos pasados conocidos por los que escuchan este discurso. En otros casos, la ironía se consigue mediante el contraste entre las palabras y el contexto situacional de las mismas, como en el fragmento siguiente de *The Importance of Being Earnest* de Oscar Wilde (1893, 1980), en el cual la primera réplica de Lane contrasta con la música de piano que la audiencia —y, por consiguiente, también el mismo Lane— han estado oyendo:

The room is luxuriously and artistically furnished. The sound of a piano is heard in the adjoining room. (LANE is arranging afternoon tea on the table, and after the music has ceased, ALGERNON enters).

ALGERNON: Did you hear what I was playing, Lane?

LANE: I didn't think it polite to listen, sir.

ALGERNON: I'm sorry for that, for your sake. I don't play accurately - anyone can play accurately but I play with wonderful expression. As far as the piano is concerned, sentiment is my forte. I keep science for Life.

LANE: Yes, sir.

ALGERNON: And, speaking of the science of Life, have you got the cucumber sandwiches for Lady Bracknell?

LANE: Yes, sir.

A continuación, la frase “speaking of. . .”, comúnmente utilizada para introducir una idea nueva dentro de un mismo tema de conversación, es usada por Algernon para introducir el tema de “the cucumber sandwiches”, el cual es sabido que no tiene ningún tipo de relación con la Ciencia; de hecho, no hay ninguna coherencia entre la pregunta y la fórmula intro-

ductoria que, por uso, se suele usar para dar cohesión al discurso. También en el siguiente fragmento de la misma escena, el lector debe identificar la falta de coherencia en la respuesta de Lane, el mayordomo, para entender el efecto irónico del texto: las palabras de Lane contrastan con el conocimiento del mundo que todos los lectores —incluso los estudiantes de EFL— poseen, ya que es obvio que la gente sí está interesada en su propia vida; sus palabras, así, recalcan los valores sociales de los personajes en el mundo clasista del siglo XIX inglés:

ALGERNON (languidly) I don't know that I am much interested in your family life, Lane.

LANE: No, sir; it's not a very interesting subject. I never think of it myself

4. LA COMPRESIÓN DE LOS PERSONAJES Y LA NATURALEZA DE SUS RELACIONES

Una de las áreas en las cuales la aproximación pragmática a los textos puede ser más útil es en la comprensión de la caracterización de los personajes y de las relaciones que se establecen entre ellos. En conversaciones reales, los pragmáticos consideran que existe un principio de cooperación que gobierna los mecanismos del turno de palabra entre los interlocutores (Sacks et al., 1974). Según este principio, si se quiere ser cortés, considerado o respetuoso hacia el interlocutor, no se le debe interrumpir mientras habla y cualquier réplica o respuesta por parte de los que escuchan debe seguir las máximas de relevancia y coherencia de Grice en cuanto al contenido de la conversación (Grice, 1971; 1975). Pero este principio de cooperación entre los interlocutores puede que no siempre se cumpla, como puede verse en el transcurso de la siguiente entrevista de trabajo “dominada” por Ms. Piffs y “sufrida” por Mr. Lamb en una escena de *Applicant* de Harold Pinter (1985):

PIFFS: Would you say you were a moody person?

LAMB: Moody? No, I wouldn't say I was moody - well, sometimes occasionally I -

PIFFS: Do you ever get fits of depression?

LAMB: Well, I wouldn't call them depression exactly -

PIFFS: Do you often do things you regret in the morning?

LAMB: Regret? Things I regret? Well, it depends on what you mean by often, really - I mean when you say often -

PIFFS: Are you often puzzled by women?

LAMB: Women?

PIFFS: Men.

LAMB: Men? Well, I was just going to answer the question about women -

PIFFS: Do you often feel puzzled?

LAMB: Puzzled?

PIFFS: By women.

LAMB: Women?

PIFFS: Men.

LAMB: Oh, now, just a minute, I... Look, do you want separate answers or a joint answer?

Al darse cuenta de lo poco cooperativa que es Ms. Piffs y, por tanto, de lo poco creíble que es la existencia de una entrevista de trabajo de este tipo, el lector debería intuir el poder que este personaje está intentando ejercer sobre el pusilánime Mr. Lamb. De hecho, Ms. Piffs

se está aprovechando de su posición social en la interacción: como entrevistadora, rompe con la regla pragmática de dejar que el entrevistado responda antes de hacerle otra pregunta; al transgredir el mecanismo normal del turno de palabra, Ms. Piffs mantiene el control de la situación y de los temas sobre los que versa la entrevista.

De modo similar, en el siguiente fragmento de *Blithe Spirit* (1942, 1968), Noël Coward consigue crear un efecto cómico cuando los esposos Ruth y Charles tienen percepciones distintas sobre quién es el receptor de las regañinas y réplicas de Charles. Las relaciones entre los tres personajes involucrados en esta escena no se transmiten solamente a través de lo que ellos dicen, sino también a través de cómo lo dicen, a quién lo dicen y qué contexto situacional perciben. Hacia Charles, Elvira (el espíritu de la fallecida primera esposa de Charles que sólo él puede ver y oír) se nos retrata como insultante (para muestra, el insulto *weak head*), autoritaria (el imperativo *get rid of her*), y traviesa (la exclamación *hurray!*) mientras que hacia Ruth es sarcástica (el comentario *That's big of her*):

Ruth: Would you like some more brandy?

Charles: Yes, please.

Ruth goes to drinks table with glass.

Elvira: Very unwise - you always had a weak head.

Charles: I could drink you under the table.

Ruth: There's no need to be aggressive, Charles. - I'm doing my best to help you.

Charles: I'm sorry.

Ruth (crosses to Charles with brandy): Here - drink this - and then we'll go to bed

Elvira: Get rid of her, Charles - then we can talk in peace.

Charles: That's a thoroughly immoral suggestion, you ought to be ashamed of yourself.

Ruth: What is immoral in that?

Charles: I wasn't talking to you [...]

Ruth (*sarcastically*): Yes, dear, I can see her distinctively - under the piano with a zebra!

Charles: But, Ruth . . .

Ruth: I'm not going to stay here arguing any longer.

Elvira: Hurray!

Charles: Shut up!

Ruth (*incensed*): How dare you speak to me like that!

Charles: Listen, Ruth, please listen -

Ruth: I will not listen to any more of this nonsense - I am going to bed now, I'll leave you to turn out the lights. I shan't be asleep - I'm too upset. So you can come in and say goodnight to me if you like it.

Elvira: That's big of her, I must say.

Charles: Be quiet - you're behaving like a guttersnipe.

Ruth (*icily*): That is all I have to say. Goodnight, Charles.

Coward se asegura de añadir acotaciones a las intervenciones de Ruth para que los lectores y actores sepan qué actitud debe tomar la actriz encarnando al personaje. Por el contrario, el autor no nos da ningún tipo de indicaciones explícitas respecto a cómo deben hacer-

se las intervenciones de Charles y Elvira y deja que los lectores se den cuenta del claro cambio en la actitud de Charles hacia Elvira a través de su repentino uso de imperativos (*Shut up!, Be quiet!*) después de haber utilizado, en vano, formas lingüísticas más corteses como el verbo modal “ought to”.

A menudo aquello que revela la actitud de alguien —tanto persona real como personaje literario o persona narrativa— hacia el interlocutor —un oyente, un lector o un personaje ficticio— es el grado de familiaridad y franqueza sugerido, además del uso de un determinado registro o código lingüístico. Por ejemplo, en el párrafo inicial de la conocida novela *Catcher in the Rye* de J.D. Salinger (1951) el modo como el narrador se dirige al lector y el registro que utiliza anticipan el tono de todo el libro, la personalidad del personaje y su actitud respecto al lector. En este párrafo inicial la juventud del narrador se revela a través de su marcado uso de polisíndeton, de palabras coloquiales (*crap, stuff, goddam*), de contracciones (*you'll, don't, they're*) y de *fillers* indefinidos (*and ah y kind of*):

If you really want to hear about it, the first thing you'll probably want to know is where I was born, and what my lousy childhood was like, and how my parents were occupied and all before they had me, and all that David Copperfield kind of crap, but I don't feel like going into it. In the first place, that stuff bores me, and in the second place, my parents would have about two hemorrhages apiece if I told anything pretty personal about them. They're quite touchy about anything like that, especially my father. They're nice and all —I'm not saying that— but they're also touchy as hell. Besides, I'm not going to tell you my whole goddam autobiography or anything. I'll just tell you about this madman stuff that happened to me around last Christmas before I got pretty run-down and had to come out here and take it easy.

Gracias a estos y a otros elementos lingüísticos que emulan el discurso oral (como la frase parentética (*I'm not saying that*), podemos intuir que el autor desea que su personaje principal interpele directamente al lector para que se establezca cierta complicidad entre ambos.

Mientras el discurso de los personajes puede delatar su naturaleza, su modo de hablar puede erigirse en claro contraste con aquello que ya sabemos de ellos. Este es el caso de la protagonista femenina de la narración de Hemingway *Cat in the Rain* (1925, 1963).

'I want to pull my hair back tight and smooth and make a big knot at the back that I can feel,' she said, 'I want to have a kitty to sit on my lap and purr when I stroke her.'

'Yeah?' George said from the bed.

'And I want to eat at a table with my own silver and I want candies. And I want it to be spring and I want to brush my hair out in front of a mirror and I want a kitty and I want some new clothes.'

'Oh, shut up and get something to read,' George said. He was reading again.

El uso de estructuras repetitivas y de polisíndeton hace que este personaje femenino parezca una niña, aun cuando se trate en realidad de una mujer adulta y casada. Al lector le puede parecer que, en lugar de estar presenciando una conversación entre dos esposos, está asistiendo a una conversación entre un padre autoritario y una hija traviesa y exigente. Es solamente después de reconocer este fenómeno cuando el lector puede reconsiderar toda la historia y comprender, no sólo la personalidad de la mujer y su deseo de maternidad, sino también la naturaleza insatisfactoria de la relación con su marido.

5. CONCLUSIÓN

En el presente artículo hemos presentado una variedad de fenómenos pragmáticos y de ejemplos de textos literarios que pueden utilizarse para introducir estos fenómenos en las aulas de inglés como lengua extranjera. En la base de esta ejemplificación está la convicción que, gracias a una aproximación pedagógica que hace evidentes las relaciones de similitud y divergencia entre el discurso literario y el no literario, los estudiantes de EFL pueden convertirse en mejores lectores de literatura en lengua extranjera. Mediante una pequeña selección de textos literarios, los profesores de lenguas pueden presentar en sus clases de lengua y de literatura las nociones de coherencia y relevancia, el concepto de contexto situacional, el uso significativo de silencios y repeticiones, la noción de cohesión, la existencia de valores culturales y sociales implícitos en los textos, los mecanismos de los turnos de palabra, los marcadores de cortesía, así como los motivos ocultos tras la elección deliberada de ciertos registros o códigos lingüísticos. El objetivo en esta aproximación pragmática a la lectura de textos literarios es, en definitiva, proveer a los lectores de EFL de herramientas que les ayuden en la ardua tarea de entender, interpretar y, sobre todo, disfrutar de los múltiples significados que ofrecen los textos literarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. Cambridge, MA/Oxford: Harvard University Press & Oxford University Press.
- BERGA, M. (1999). Fallen angels: On reading landscape and poetry. *Language Awareness*, 8(1) 51-70.
- BLUM-KULKA, S., HOUSE, J. & KASPER, G. (1989). (Eds.). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- BRUMFIT, C.J. (1985). *Language and Literature Teaching*. Oxford: Pergamon.
- CARROLL, L. (1989). *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking Glass*. Oxford: Oxford University Press.
- CARTER, R. & LONG, M. (1991). *Teaching Literature*. London: Longman.
- CARTER, R. & LONG, M. (1987). *The Web of Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAROLLES, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, 38, 7-42. Paris: Larrouse.
- COLLIE, J. & SLATER, S. (1993). *Short Stories for Creative Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COWARD, N. (1942, 1983). *Blithe Spirit*. En N. Coward, *Plays: Four*. London: Methuen.
- CUMMINGS, e.e. (1944, 1968). "yes is a pleasant country". En e.e. Cummings, *Complete Works, vol II*. Bristol: MacGibbon & Kee.
- DICKENS, C. (1898). *A Tale of Two Cities*. London/New York: Putnam's Sons.
- FAIRCLOUGH, N. (1992, 1995). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press / Blackwell.
- GRICE, H.P. (1971). Meaning (1958). En D. Steinberg & L. Jacobovits (eds.), *Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 53-59.
- GRICE, H.P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole & J. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics, vol 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, 41-58.
- HALLIDAY, M.A.K. (1975). *Learning How To Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- HEMINGWAY, E. (1963, 1925). "Cat in the Rain". En E. Hemingway, *The Snows of Kilimanjaro and Other Stories*. Harmondsworth: Penguin, 100-103. (Publicado por primera vez en *In Our Time*, 1925).
- MCCARTHY, M. & CARTER, R. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London & New York: Longman.

- MCRAE, J. (1992). *Wordsplay*. London: MacMillan.
- MCRAE, J. (1991). *Literature with a Small 'l'*. London: MacMillan.
- MEY, J.L. (1993, 1996). *Pragmatics*. Oxford: Blackwell.
- PINTER, H. (1969, 1970). *Silence*. En H. Pinter, *Landscape and Silence*. New York: Grove Press.
- PINTER, H. (1985). Applicant. En M. Shackelton (ed.). *Double Act: Ten One-Act Plays*. London: Edward Arnold.
- SACKS, H. SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- SALINGER, J. D. (1951). *The Catcher in the Rye*. Boston: Little, Brown & Co.
- SAUNDERS, J. (1985). Over the Wall. En M. Shackelton (ed.). *Double Act: Ten One-Act Plays*. London: Edward Arnold.
- SEARLE, J.R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TRENCHS, M. (1997). A preliminary study of the reading process of non-proficient, non-native readers of literature. En L. Díaz and C. Pérez-Vidal (eds.), *Views on the Acquisition and Use of a Second Language*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 341-351.
- VAN DIJK, T.A. (1977). The pragmatics of literary communication. En T.A. Van Dijk (ed.), *Studies in the Pragmatics of Discourse*. La Hague: Mouton, 243-263.
- VAN PEER, W. (1988, 1992). How to do things with texts: Towards a pragmatic foundation for the teaching of texts. En M. Short, (ed.), *Reading, Analysing and Teaching Literature*. London & New York: Longman, 267-297.
- WIDDOWSON, H. (1978a). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. (1978b). *Notional-Functional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. (1983). Talking shop: Literature and ELT. *ELT Journal*, 37(1).
- WILDE, O. (1893, 1980). *The Importance of Being Earnest*. New York: Norton.