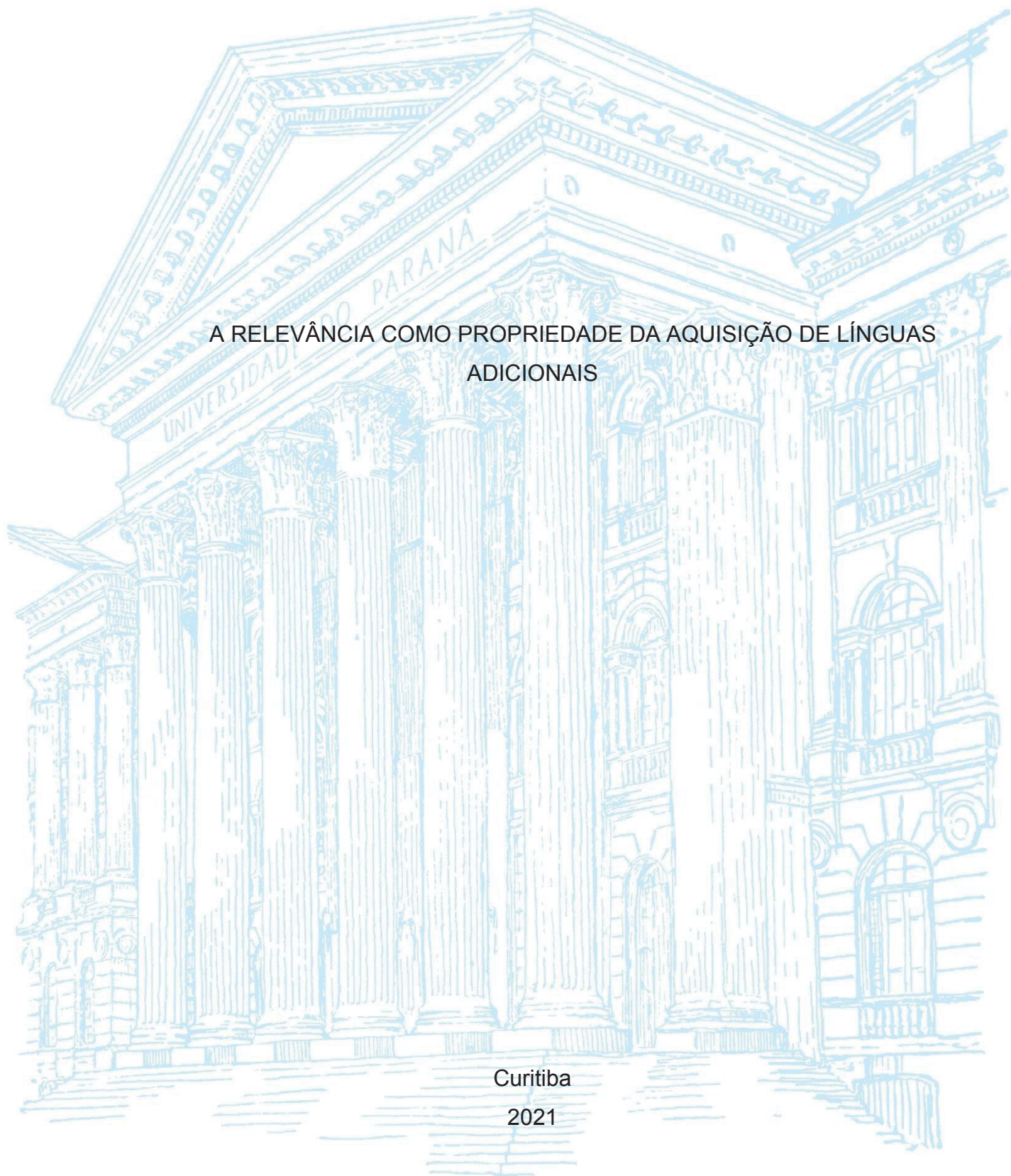


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARINA XAVIER FERREIRA

A RELEVÂNCIA COMO PROPRIEDADE DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS
ADICIONAIS

Curitiba
2021



MARINA XAVIER FERREIRA

A RELEVÂNCIA COMO PROPRIEDADE DA
AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Elena Godoy

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Ferreira, Marina Xavier

A relevância como propriedade da aquisição de línguas adicionais. / Marina Xavier Ferreira. – Curitiba, 2021.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Elena Godoy

1. Língua aplicada. 2. Aquisição de linguagem. 3. Interlíngua (Aprendizagem de línguas). 4. Relevância. 5. Pragmática. I. Godoy, Elena, 1947-. II. Título.

CDD – 410

ATA Nº1080

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM LETRAS

No dia dezoito de agosto de dois mil e vinte e um às 13:30 horas, na sala Stream Yard, Virtual, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **MARINA XAVIER FERREIRA**, intitulada: **A RELEVÂNCIA COMO PROPRIEDADE DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS**, sob orientação da Profa. Dra. ELENA GODOY. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ELENA GODOY (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), SEBASTIÃO LOURENÇO DOS SANTOS (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA), VALESKA GRACIOSO CARLOS (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA), EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), FÁBIO JOSÉ RAUEN (UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ELENA GODOY, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 18 de Agosto de 2021.

Assinatura Eletrônica

18/08/2021 17:53:29.0

ELENA GODOY

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

20/08/2021 16:55:02.0

SEBASTIÃO LOURENÇO DOS SANTOS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

18/08/2021 17:43:47.0

VALESKA GRACIOSO CARLOS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

18/08/2021 17:38:32.0

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

21/08/2021 12:06:02.0

FÁBIO JOSÉ RAUEN

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA)



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **MARINA XAVIER FERREIRA** intitulada: **A RELEVÂNCIA COMO PROPRIEDADE DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS**, sob orientação da Profa. Dra. ELENA GODOY, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 18 de Agosto de 2021.

Assinatura Eletrônica
18/08/2021 17:53:29.0

ELENA GODOY
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
20/08/2021 16:55:02.0

SEBASTIÃO LOURENÇO DOS SANTOS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica
18/08/2021 17:43:47.0

VALESKA GRACIOSO CARLOS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica
18/08/2021 17:38:32.0

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
21/08/2021 12:06:02.0

FÁBIO JOSÉ RAUEN

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA)

Dedico esta tese à minha mãe amada, minha incentivadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por estar comigo em todos os momentos desta trajetória. Foi Ele quem me deu forças nos momentos de cansaço, me deu paciência nos momentos de escrita e reescrita do texto, me orientou e preparou pessoas maravilhosas para me ajudar a realizar este estudo.

Agradeço à minha mãe e minha família que sempre me incentivaram a continuar meus estudos e a melhorar em minha carreira. Seus incentivos foram meu alicerce.

À minha orientadora, professora Elena, que nestes anos de pesquisa no mestrado e doutorado teve muita paciência, me guiou pelos melhores caminhos e se tornou minha amiga querida!

Ao professor Sebastião, que esteve comigo durante minha graduação, me orientou em minha monografia e me acompanhou nesta caminhada durante anos, nas leituras, nos grupos de estudo, nas discussões e orientações. Minha eterna gratidão, sem você não estaria aqui!

À banca, professores Eduardo, Fábio, Valeska e Sebastião, que aceitaram ler meu trabalho e colaborar com a elaboração do meu texto. Também agradeço ao professor Aristeu e à professora Mariana que também contribuíram significativamente com uma leitura atenta e proveitosa.

À minha amiga Miriã, por sua amizade e por me animar tantas vezes em continuar meus estudos nestes quase 10 anos de amizade!

Aos meus colegas do grupo de pesquisa, Crisbelli, Suzi, Angélica, André, Maurício, Ivete, Ana Cláudia e Marco, pelas discussões em nossos encontros, congressos e pela colaboração em meu texto.

Aos meus Professores durante minha carreira como aluna e professora na UEPG e UFPR, pois me ajudaram a aprender e a ensinar. Vocês fazem parte deste percurso.

Muito obrigada!

“Yo te haré saber y te enseñaré el camino en que debes andar; te aconsejaré con mis ojos puestos en tí”

Salmo 32:8

RESUMO

Neste texto discutimos as relações entre relevância, propriedade cognitiva postulada por Sperber e Wilson (1986), e aquisição de línguas adicionais. As pesquisas sobre línguas adicionais desenvolvidas ao longo dos últimos anos buscam identificar como o fenômeno de aquisição ocorre e quais são os caminhos que o professor pode explorar para que essa aquisição seja efetiva. No entanto, as diversas teorias postuladas se tornam ineficazes quando diferem de forma desmedida, ao invés de aprofundarem conceitos já existentes. Um dos pontos que comprova esta afirmação é a distinção entre as concepções sociais e cognitivas que são vistas como aspectos separados pelos pesquisadores. Destarte, acreditamos que a Pragmática, área da Linguística que estuda o uso da língua(gem) em interação, pode auxiliar a explicar como o fenômeno da aquisição de línguas adicionais acontece. Assim, nossa hipótese é a de que a relevância é uma propriedade cognitiva que desempenha um papel fundamental na aquisição de línguas adicionais, por ser um elemento que seleciona a entrada de dados (input), o auxilia durante o processamento cognitivo e, posteriormente, determina se a implicatura do processamento será internalizada. Postulamos que este processo funciona nos âmbitos social e cognitivo simultaneamente, o que permite uma explicação mais coerente de processos de criação e internalização linguística em esferas sociais. Portanto, nosso objetivo neste texto é conjecturar as características necessárias para os fenômenos da aquisição de línguas adicionais, coadunando-os aos aspectos pragmáticos, principalmente a propriedade cognitiva da relevância, que acreditamos ser indispensável para que a aquisição ocorra. Como base teórica utilizamos a Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (1986) e o modelo de Santos e Godoy (2020). Também buscamos outros teóricos que trazem perspectivas compatíveis para complementar nosso estudo, como Bara (2010), Damásio (2012), Dörnyei (2009, 2010), Ellis (2007), Norton (1995, 2015), entre outros. Fizemos um recorrido teórico da Pragmática a fim de levantar questões pragmáticas complementares às da Teoria da Relevância, bem como teorias sobre a aquisição de segundas línguas e estudos significativos para a área. Também revemos o conceito motivação, estudado por nós em 2017 e que foi uma das premissas para o atual texto. Buscamos coadunar os aspectos sociais e cognitivos, formando uma estrutura completa para nosso estudo. Evidenciamos que a presunção de relevância seria um elemento que impulsionaria a recepção e processamento dos inputs do professor, mostrando que sempre haverá alguma relevância nesta entrada de dados (expectativa de relevância). Além disso, propusemos que, quando alguns enunciados não forem relevantes informativamente eles poderão sê-lo emotivamente, de forma que a relevância possui duas facetas: a relevância informativa e a relevância emotiva. Estas estão interligadas e irão interferir no processamento final e na resposta emitida pelo estudante referente ao enunciado do professor.

Palavras-chave: Pragmática. Relevância Informativa. Relevância Emotiva. Linguística Aplicada. Aquisição de Línguas Adicionais.

ABSTRACT

In this text we discuss the relationships between relevance, cognitive property postulated by Sperber and Wilson (1986), and acquisition of additional languages. Research on additional languages developed over the last few years seeks to identify how the phenomenon of acquisition occurs and what are the paths that the teacher can explore for this acquisition to be effective. However, the various postulated theories become ineffective when they differ excessively, instead of deepening existing concepts. One of the points that proves this statement is the distinction between social and cognitive conceptions that are seen as separate aspects by researchers. Thus, we believe that Pragmatics, an area of Linguistics that studies the use of language(gem) in interaction, can help explain how the phenomenon of acquisition of additional languages happens. Thus, our hypothesis is that relevance is a cognitive property that plays a fundamental role in the acquisition of additional languages, as it is an element that selects data input (input), helps during cognitive processing and, subsequently, determines whether the implicature of processing will be internalized. We postulate that this process works in the social and cognitive realms simultaneously, which allows a more coherent explanation of linguistic creation and internalization processes in social spheres. Therefore, our objective in this text is to conjecture the necessary characteristics for the phenomena of the acquisition of additional languages, matching them to the pragmatic aspects, mainly the cognitive property of relevance, which we believe is essential for the acquisition to occur. As theoretical basis, we use the Theory of Relevance, by Sperber and Wilson (1986) and the model by Santos and Godoy (2020). We also look for other theorists who bring compatible perspectives to complement our study, such as Bara (2010), Damásio (2012), Dörnyei (2009, 2010), Ellis (2007), Norton (1995, 2015), among others. We made a theoretical tour of Pragmatics in order to raise pragmatic questions complementary to the Relevance Theory, as well as theories about the acquisition of second languages and significant studies for the area. We also review the concept of motivation, studied by us in 2017 and which was one of the premises for the current text. We seek to bring together social and cognitive aspects, forming a complete structure for our study. We showed that the presumption of relevance would be an element that would boost the reception and processing of teacher inputs, showing that there will always be some relevance in this data entry (expectation of relevance). Furthermore, we proposed that when some statements are not informatively relevant, they may be emotionally relevant, so that relevance has two facets: informative relevance and emotional relevance. These are interconnected and will interfere with the final processing and response issued by the student regarding the teacher's statement.

Keywords: Pragmatics. Informational Relevance. Emotive Relevance. Applied Linguistics. Acquisition of Additional Languages.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1 – ORDENS DE CONSCIÊNCIA META-REPRESENTACIONAL | 75 |
| FIGURA 2 – OTIMIZAÇÃO DA RELEVÂNCIA INFORMATIVA (RI)..... | 79 |
| FIGURA 3 – MAXIMIZAÇÃO DA RELEVÂNCIA EMOTIVA (RE)..... | 80 |
| FIGURA 4 – O PROCESSAMENTO INFORMATIVO-EMOTIVO DA INTERPRETAÇÃO HUMANA | 81 |
| FIGURA 5 – A RETROALIMENTAÇÃO DA RELEVÂNCIA..... | 155 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 1 – ATIVIDADES SISTEMA 1 E SISTEMA 2..... | 49 |
| QUADRO 2 – CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA 1 | 53 |
| QUADRO 3 – AS TEORIAS | 79 |
| QUADRO 4 – AS PARTICULARIDADES DAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS | 131 |
| QUADRO 5 – OS MODELOS DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA | 147 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 16 |
| 2 | A RELEVÂNCIA DE SPERBER E WILSON..... | 22 |
| 3 | NOVAS PERSPECTIVAS PRAGMÁTICAS: AS OUTRAS FACETAS DA RELEVÂNCIA..... | 35 |
| 3.1 | OS PRESSUPOSTOS DE BARA (2010)..... | 36 |
| 3.2 | OS DOIS SISTEMAS DE KAHNEMAN (2011)..... | 48 |
| 3.3 | PRAGMÁTICA E LÍNGUA INGLESA (2014): A PERSPECTIVA DA PRAGMÁTICA INTERATIVA..... | 56 |
| 3.4 | ARQUITECTURA DO PROCESSAMENTO COGNITIVO..... | 76 |
| 4 | AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS..... | 80 |
| 4.1 | AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM COMO UNIDADE..... | 81 |
| 4.2 | OS ESTUDOS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS..... | 83 |
| 4.2.1 | Perspectiva Behaviorista | 83 |
| 4.2.2 | Perspectiva nativista/cognitivista | 85 |
| 4.2.3 | Teoria Sociocultural | 93 |
| 4.2.4 | Teoria da Complexidade..... | 95 |
| 4.3 | MÉTODOS E ENFOQUES DE ENSINO DE LÍNGUAS | 99 |
| 4.4 | RELAÇÕES ENTRE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS E RELEVÂNCIA..... | 102 |
| 4.4.1 | Linguística aplicada: estudo da arte de motivação | 106 |
| 4.4.2 | Relações entre aquisição de línguas adicionais, motivação e relevância..... | 120 |
| 5 | POR UMA DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA..... | 130 |
| 6 | RELEVÂNCIA COGNITIVA E EMOCIONAL NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS | 151 |
| 6.1 | A SOBREPÓSICÃO DA RELEVÂNCIA SOBRE A MOTIVAÇÃO E A EXPECTATIVA DE RELEVÂNCIA..... | 152 |
| 6.2 | A RELEVÂNCIA COMUNICATIVA E A RELEVÂNCIA EMOCIONAL: IMPLICAÇÕES PARA A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS..... | 157 |
| 6.3 | AQUISIÇÃO, RELEVÂNCIA E LÍNGUA ADICIONAL..... | 160 |

SUMÁRIO

6.4 COMO APLICAR AS NOÇÕES DA TEORIA DA RELEVÂNCIA NA SALA DE AULA? 164

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS172

REFERÊNCIAS174

1 INTRODUÇÃO

Sem a comunicação, os seres humanos não conseguem conviver em sociedade, pois, é por meio da interação que se consegue repassar informações, realizar ações, entre tantas outras atividades, bem como ensinar. As relações sociais são estudadas por diversos campos do conhecimento, o que gera pesquisas que buscam entender como as interações comunicativas se dão e como as pessoas conseguem seus objetivos comunicativos por meio dessas. Na abrangência linguística, nas últimas décadas, uma das áreas que mais se interessou por esse tema foi a Pragmática.

Consideramos o primeiro divisor de águas os estudos dos filósofos da linguagem, com Wittgenstein (1953), com o conceito dos jogos da linguagem, Grice (1957), a partir do artigo *Meaning* e John Austin, que em 1962 constatou que realizamos ações por meio da linguagem, ou seja, fazemos coisas com as palavras. Por conseguinte, seu seguidor Searle (1969) aprofundou seus estudos, bem como outros filósofos da linguagem, aprimorando as descobertas sobre o tema. O segundo divisor de águas foi em 1975, quando Grice incluiu em seus estudos conceitos cognitivos, tentando explicar como as pessoas se entendiam durante a comunicação e determinando alguns princípios linguísticos para que houvesse uma comunicação fluida e sem mal-entendidos.

Foi a partir dos estudos de Grice que Sperber e Wilson (1986) ampliaram a visão pragmática sobre como os seres humanos usam a língua com maestria e conseguem se comunicar. O estudo dos autores pode ser considerado como um terceiro divisor de águas, pois fazem parte dos estudos pós-griceanos. A partir de uma das máximas propostas por Grice, a máxima da relação ou relevância, eles conseguiram explicar muitas características que até então não haviam sido identificadas. Para Sperber e Wilson, a relevância não é uma das máximas de Grice que precisaria ser aprofundada, assim como não é algo que tenha um significado trivial encontrado nos dicionários. Os autores postulam a relevância como “uma propriedade das entradas de dados para os processos cognitivos: elocuições, pensamentos, memórias, ações, sons, vistas, cheiros, e assim por diante” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 15). A Teoria da Relevância, destarte, se baseia em dois princípios gerais: o da otimização da relevância e o princípio comunicativo de criação de expectativas de relevância nas elocuições.

Por sua vez, como o ensino é um âmbito da comunicação, vários estudiosos buscaram compreender como esta influenciava o ato de ensinar e aprender. Neste contexto, a aquisição também se tornou campo de estudos e centenas de teorias foram postuladas buscando-se defini-la, mostrar como ela ocorre e quais as suas características e particularidades. As abordagens dividiram a aquisição em concepções sociais ou cognitivas. A perspectiva cognitiva surgiu primeiro, sendo que a social somente ganhou espaço a partir da metade/final dos anos 1990. Sem um entendimento em comum entre essas concepções, a aquisição demonstrou uma inconsistência a respeito de suas teorias, pois não levam em conta que tudo que aprendemos tem sua natureza social e cognitiva. Adquirimos conhecimento por meio de processamentos cognitivos assim como pela interação e socialização; conseqüentemente, a aquisição de línguas adicionais não é diferente. Algumas teorias tentaram propor uma base interativa cognitiva e social, mas que ao nosso ver, não tiveram sucesso. Por isso a necessidade de uma perspectiva que trate destes dois âmbitos, de forma mais aprofundada.

1.1 PRECURSORES PARA ESTE ESTUDO

Esta pesquisa iniciou no ano de 2012, quando entrei na graduação de Letras Português/Espanhol na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ao assistir as aulas de língua espanhola, me deparei com a seguinte situação: eu entendia os conteúdos ensinados pelo professor da disciplina, mas algumas de minhas colegas não. Então, me surgiu o questionamento de como eu estava aprendendo a língua espanhola e minhas colegas não; como eu compreendia os áudios e vídeos nessa língua e minhas colegas muitas vezes não. Neste ano também participava das discussões em um grupo de estudos pragmáticos oferecidos aos alunos de Letras (permaneci neste grupo de 2012 a 2015). Essa inquietação, junto com os estudos iniciais em pragmática já desde o primeiro ano do curso, me impulsionou a começar uma pesquisa sobre este tema: como os estudantes aprendem uma língua e por que alguns não aprendem.

Nos próximos anos iniciei pesquisas, por meio da Iniciação Científica (2013 a 2015). Minha primeira pesquisa consistia em identificar como ocorriam os erros cometidos por alunos de um curso de língua espanhola, com base na pesquisa de DURÃO (2004), publicada em seu livro *Análisis de errores en la interlengua de*

brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués. A segunda pesquisa foi baseada em minha pesquisa de conclusão de curso que apresento a seguir.

No terceiro ano da graduação comecei a dar aulas de espanhol no curso de línguas para a comunidade interna e externa da mesma universidade (UEPG), o CLEC. Neste curso identifiquei a mesma situação que via quando estudante. Minha inquietação era “sanada” ao tentar apontar as possíveis inferências realizadas pelos(as) estudantes, por meio de meus conhecimentos sobre as inferências obtido nas leituras do grupo de estudos de pragmática, principalmente da Teoria da Relevância.

Como professora deste curso de línguas, pude reunir um corpus e utilizá-lo em minha monografia de conclusão de curso, em que analisei frases enunciadas pelos estudantes, diálogos e respostas de atividades pelo âmbito da Teoria da Relevância, bem como outras teorias pragmáticas (FERREIRA, 2015; 2017). Ao concluir minha graduação, iniciei o Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos, na Universidade Federal do Paraná, em que pude ter um novo olhar e conhecimento do estudo de línguas adicionais, bem como aprofundar minha pesquisa.

Em 2017 defendi minha dissertação que tinha como objetivo coadunar os aspectos da Teoria da Relevância com o componente motivação para que os estudantes tivessem uma melhor aprendizagem, assim como adquirissem a língua estudada de forma efetiva. Como veremos no capítulo 4, em que retomo essa pesquisa, identificamos que a relevância é uma propriedade que reúne vários – ou todos – os componentes necessários para que haja a motivação. Assim, ela é um elemento suficiente para que os enunciados emitidos pelos professores sejam processados e adquiridos, ou seja, contextualizados em suas memórias enciclopédica e emocional.

Por fim, em 2019 iniciei o Doutorado em Letras na UFPR, buscando aprofundar mais meus conhecimentos e minha pesquisa, com o objetivo de ampliar esse estudo no âmbito da relevância na aquisição de línguas adicionais. Minhas pesquisas sempre contaram com o aporte teórico das leituras realizadas nas disciplinas cursadas desde a graduação, especializações, cursos e pós-graduações, assim como nas evidências encontradas na sala de aula, em minha experiência como professora de línguas para alunos de 6º a 9º anos, alunos em escolas de

idiomas e na formação de professores, como professora do curso de Letras da UEPG (presencial e à distância), sendo estes dois últimos lugares que atuo hoje.

1.2 SOBRE A TESE

Neste trabalho elaboramos três premissas que nos auxiliaram a conjecturar nossa hipótese de pesquisa de que a relevância é uma propriedade cognitiva que desempenha um papel fundamental na aquisição de línguas adicionais, por ser um elemento que seleciona a entrada de dados (*input*), o auxilia durante o processamento cognitivo e, posteriormente, determina se a implicatura do processamento será internalizada (ou seja, se as suposições encontradas se juntarão com o contexto mental do indivíduo, fazendo parte então, de sua memória enciclopédica), identificando relevância, sentido e significado para o indivíduo e produzindo uma ampliação no ambiente cognitivo deste. Nossas premissas, portanto, são:

PREMISSA 1 – Ao estudar mais profundamente as propriedades relevância e motivação, sendo esta uma das propriedades citadas pelos teóricos do campo da aquisição de línguas adicionais, identificamos que a relevância possui todas as características atribuídas pelos teóricos à motivação, além de outras relacionadas à cognição e aos processamentos inferenciais. Portanto, nos atrevemos a apontar que a relevância se sobrepõe sobre a motivação, podendo atuar neste sentido, como uma propriedade necessária para a aquisição.

PREMISSA 2 – Se a relevância possui várias propriedades que a determinam, sendo estas necessárias para a aquisição, postulamos a relevância como uma das propriedades da aquisição de línguas adicionais, numa perspectiva pragmática, interativa, cognitiva e social.

PREMISSA 3 – Os aspectos sociais e cognitivos são importantes para a aquisição de línguas adicionais, mas também há outro elemento determinante para que esta ocorra: a emoção. A emoção é um elemento essencial para a aquisição de conhecimentos e contribui para seu processamento. Na perspectiva de Santos e

Godoy (no prelo) é possível que exista a relevância informativa e a relevância emotiva, bem como o efeito informativo e o efeito emotivo.

Nosso objetivo neste texto é conjecturar as características necessárias para os fenômenos da aquisição de línguas adicionais, coadunando-os aos aspectos pragmáticos, principalmente a propriedade cognitiva relevância, que acreditamos ser indispensável para que a aquisição ocorra.

Ressaltamos que em nosso estudo utilizaremos o termo línguas adicionais, por se tratar de um termo mais abrangente, mais neutro, além de ser um termo que se constitui a partir da língua ou das línguas que o aprendiz já conhece. Discutiremos mais sobre essa nomenclatura na seção 4.1 e no capítulo 5.

Para tanto, elaboramos nosso texto com a seguinte disposição: no próximo capítulo buscamos descrever as propriedades da relevância, como Sperber e Wilson inicialmente a postularam. Elencamos os conceitos principais para nossa pesquisa e que serão revistos durante o texto. No capítulo 3, revisitamos algumas teorias e estudos pragmáticos recentes que poderiam somar em relação à contribuição dos aspectos pragmáticos na aprendizagem de uma língua adicional. Dentre eles está o estudo de Santos e Godoy (no prelo) que trouxe grandes avanços para a teoria relevantista.

No capítulo 4 elencamos as teorias de aquisição de segunda língua mais conhecidas, bem como os métodos de aprendizagem de língua adicional. Também discutimos sobre nosso estudo anterior na área de aquisição, relevância e motivação, em que tentamos relacionar a motivação e a relevância a aspectos de aquisição de línguas adicionais. Evidenciamos naquele estudo que a relevância poderia se sobrepor à motivação, já que todas as características da motivação são encontradas na relevância, ademais das propriedades cognitivas. Propomos, então, que ao realizar essa sobreposição de componentes, os aspectos referentes à motivação, em relação à relevância e à entrada de dados, sejam suplantados pelo que Sperber e Wilson (2001) nomeiam de presunção/expectativa de relevância.

No capítulo 5 propomos nossa hipótese de aquisição, de acordo com os conceitos já postulados pelos pesquisadores da área. Por fim, no último capítulo desenvolvemos a hipótese da aquisição de línguas adicionais na concepção da relevância comunicativa e afetiva, buscando, conjuntamente, as relações sociocomunicativas e culturais da pragmática. Ainda no último capítulo, propomos

alguns modos de como esta concepção pragmática de aquisição de línguas adicionais poderia funcionar na sala de aula.

2 A RELEVÂNCIA DE SPERBER E WILSON

A Teoria da Relevância, desenvolvida por Sperber e Wilson (1986, 2001) tem base nos estudos de Grice (1967, 1975). Em 1975 Grice propôs uma teoria que auxiliasse no entendimento da comunicação humana, criando um princípio de cooperação para que a comunicação fosse mais rápida e prática, evitando mal entendidos. Este modelo inferencial de comunicação se opõe ao modelo do código. Dentro do princípio postulado por Grice, existe as máximas conversacionais, que guiam os falantes. A máxima da quantidade, que define que devemos falar somente o necessário para a situação, a máxima da qualidade, em que devemos comunicar apenas o que acreditamos ser verdadeiro, a máxima do modo, que nos diz que devemos ser ordenados e claros ao falar, sem causar confusões e a máxima da relação, que reza que devemos dizer somente o que é relevante para aquela ocasião de enunciação.

Sperber e Wilson acreditavam, no entanto, que a máxima da relação compreendia todas as demais e que era muito mais do que uma máxima, mas sim um princípio da conversação, uma propriedade cognitiva que rege os enunciados dos seres humanos em todas as suas interações (SPERBER; WILSON, 2005). Sendo assim, eles elaboram sua teoria e a publicam em seu livro *Relevância: comunicação e cognição*, de 1986. Neste capítulo temos o objetivo de descrever o conceito elaborado pelos autores, que guiará nossa pesquisa.

Sperber e Wilson (2001 [1986]) postulam a relevância como uma propriedade de entrada de dados para o processamento cognitivo. Nesta visão, a relevância, como proposta, utiliza de forma semelhante o termo comum “relevância”, mas voltada a uma abordagem de processamento humano de dados. Os autores admitem que haja uma intuição de relevância nos indivíduos, que pode distinguir informações mais relevantes que outras no mundo. No entanto, eles não consideram conclusivos esses juízos de valor realizados pela intuição, considerando a relevância um fator relacionado à cognição.

Na visão da TR considera-se que quando os indivíduos interagem socialmente, eles recebem e produzem uma gama de inputs visuais, gustativos, táteis, auditivos e olfativos, que formam parte da comunicação humana. Essa recepção da entrada de dados tem como objetivo aprimorar o ambiente cognitivo dos indivíduos, ao passo que, quando informamos algo a alguém, nosso objetivo é

modificar o ambiente cognitivo deste. Logo, “o ambiente cognitivo de um indivíduo é o conjunto de todos os fatores que lhe são manifestos. Um fenômeno afeta o ambiente cognitivo tornando certos fatores manifestos ou mais manifestos”. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 233).

Mas, para que ocorra esse aprimoramento cognitivo, segundo os estudiosos, é necessário que as novas informações (*inputs*) sejam relevantes. Assim, todas as entradas de dados seriam relevantes quando valessem a pena ser processadas cognitivamente, quando fossem importantes para o indivíduo. Se assim não o fosse, teríamos que processar um número infinito de informações, que recebemos a cada instante. De acordo com a Teoria da Relevância (doravante TR), o princípio da relevância existiria como uma seleção de informações que serão processadas, conforme o que nos é mais importante para um aperfeiçoamento de nosso ambiente cognitivo. Por sua vez, os autores (2001) afirmam que os mecanismos da percepção auditiva atuam como um filtro, processando e filtrando a maior parte das informações acústicas a um nível subatento. Esses mecanismos perceptuais – e a própria saliência perceptual – são orientados pela relevância. Assim, de acordo com os autores, um fenômeno é relevante para um indivíduo se uma ou mais suposições sobre o mundo lhe são manifestas.

Neste ponto de vista, Sperber e Wilson (2001) postulam a relevância baseada em dois princípios gerais: o princípio cognitivo que propõe que a cognição humana possui a tendência em dirigir-se para a maximização da relevância e o princípio comunicativo, que diz que todo ato comunicativo cria expectativas de relevância. Ou seja, o ser humano orienta-se para a máxima relevância possível em suas interações (otimização da relevância) e isso pode ser iniciado com base em uma expectativa de que haja relevância nas interações em que ele está inserido.

Para tanto, ainda a respeito dessa modificação no ambiente cognitivo dos indivíduos, de acordo com a TR, “é o conjunto de todos os fatores que ele tem a capacidade de apreender ou inferir: todos os fatores que lhe são manifestos” (Ibidem, p. 80), sejam eles conscientes, ou pelos quais o indivíduo poderá tornar consciente em seu ambiente cognitivo. Logo, em nosso ambiente cognitivo temos disponível um armazém de estruturas necessárias para que haja a compreensão dos conteúdos apreendidos. Alguns exemplos são: a memória dedutiva, a memória conceitual, as diferentes computações lógicas possíveis para realização das

inferências, entre outras informações idiossincráticas necessárias para que ocorra esse processamento.

Se assim o for, é necessário explicitar que em nossa mente não guardamos “as coisas do mundo” para realização das inferências. Não temos um armazém de objetos em nossa memória conceitual, mas sim representações desses objetos, das coisas do mundo. Logo, as representações conceituais estruturam-se internamente e entre si através de redes neuronais, que permitem encadeamento complexo de conceitos e memórias. Se somos convidados para jantar em um restaurante, não precisamos fazer inferências do que seja um restaurante, de como comportar-se neste lugar e quais as regras sociais existentes entre os participantes que frequentam esse local. Uma vez que já conhecemos um restaurante, a representação conceitual deste existirá em nossa memória conceitual, assim como tudo o que aprendemos a respeito, os contextos necessários além das informações emocionais ligadas a esses contextos, que estarão juntas. Novamente, se somos convidados para ir jantar no restaurante X e foi nesse restaurante que tivemos nosso primeiro encontro amoroso, por exemplo, quando nos recordamos do restaurante X, nos vem à mente, além da localização, da orientação espacial do lugar, das comidas que são servidas neste local, as memórias afetivas que temos desse lugar, se gostamos ou desgostamos da comida ou do local, com quem fomos, se foi agradável o encontro, se ainda estamos com aquela pessoa, se houve uma mágoa ou um grande amor por aquela pessoa, etc., toda a gama de sentimentos relevantes para aquele contexto vem à tona no momento que nos recordamos do restaurante X. Tudo isso está guardado em nossa memória conceitual, pois todas as representações que temos são nossos conceitos sobre as coisas do mundo.

Desta forma, temos inumeráveis representações conceituais que formam parte da nossa memória conceitual e auxiliam na construção dos contextos na hora do processamento de um *input*. Além disso, Sperber e Wilson apontam também os *frames*¹ como elementos que auxiliam na construção dos contextos, funcionando como atalhos mentais facilitadores do processo dedutivo. Logo, a memória

¹ Segundo Santos (2009, p. 181), *frames* e *scripts* são marcos de referência “– roteiros meta-comunicativos de escolhas significativas que auxiliam a interpretação do significado, filtrando a situação de fala e o papel de cada participante do ato comunicativo”. Desta forma, os *frames* seriam esquemas conceituais arquivados na memória “que permitem que os indivíduos transitem e interajam com certa facilidade pelo meio interpretativo do mundo que os rodeia” (Ibidem, p. 246) e os *scripts* estariam relacionados às interações contextuais do mundo.

conceitual não é formada apenas por um repositório de representações conceituais, “mas também de representações com formas lógicas proposicionais ou não proposicionais, tratadas de maneiras diferentes como objetos de atitudes diferentes tais como as da crença e as do desejo.” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 126).

Os autores propõem que os processos inferenciais ocorrem por meio de inferências não demonstrativas, constituídas por regras dedutivas a um conjunto inicial de premissas. O processo inferencial dedutivo é dividido em duas etapas: a formação das hipóteses e a confirmação das hipóteses. Destarte, as regras dedutivas são fenômenos cognitivos regidos por regras lógicas, sendo possível, portanto, a confirmação das hipóteses formuladas. Para tanto, são necessários alguns componentes que permitam esse tipo de processamento, como os que veremos em seguida.

De acordo com Sperber e Wilson (2001, p. 45) “um contexto é uma construção psicológica formada por um subconjunto das suposições que o ouvinte tem do mundo.” Assim, essas suposições são formadas e reformuladas a cada entrada de dados (*input*), ou seja, a cada momento que o indivíduo tem acesso a informações novas, ele acrescenta suposições sobre o mundo, ampliando os contextos possíveis para cada situação. Os estudiosos dizem:

[...] um passo crucial dentro do processamento da informação nova, e em especial da informação comunicada verbalmente, é a sua combinação com um conjunto adequadamente seleccionado das suposições de fundo – que assim constitui o contexto – dentro da memória do mecanismo dedutivo. Para cada item das informações novas, poderão ser seleccionados como contexto muitos conjuntos diferentes de suposições que provêm de fontes diversas (memória de longo prazo, memória de curto prazo, percepção). (Ibidem, p. 215).

Na perspectiva relevantista, o contexto é delimitado pela memória e pelo processamento realizado naquele momento. Logo, não é qualquer informação arbitrária que pode tornar-se parte do contexto, mas ele dependerá das informações que estejam sendo processadas, bem como do conhecimento do indivíduo sobre o assunto em questão. Logo, o contexto é escolhido no exato momento do processamento, podendo tomar diferentes direções, de acordo com as próximas elocuições a serem processadas ou de acordo com o nível de conhecimento enciclopédico ou pessoal referido naquela enunciação.

É importante ressaltar que, durante a interpretação dos enunciados e de seu processamento, o contexto utilizado é formado pelas informações já existentes no arcabouço mental deste indivíduo, mais as informações que acabam de ser acrescentadas para a interpretação desse enunciado. Assim, cada nova informação a ser processada exige um contexto diferente, formado pela informação nova mais a informação anterior, que é formada pela computação realizada antes desta. Em consonância, Damásio comenta que

A mente não está vazia no começo do processo de raciocínio. Pelo contrário, encontra-se repleta de um repertório variado de imagens, originadas de acordo com a situação enfrentada e que entram e saem de sua consciência numa apresentação demasiado rica para ser rápida ou completamente abarcada. (2012, p.161).

Como dissemos acima, o contexto se remodela constantemente, fazendo parte dos conhecimentos enciclopédicos do indivíduo, dos conhecimentos sobre o falante que proferiu a elocução e influenciando nas idiosincrasias necessárias para seu processamento. O que permanece razoavelmente estável a cada processamento será o conhecimento estrutural do código usado, a língua e os processos mentais utilizados para a realização do processamento cognitivo do enunciado, ou seja, as inferências. Conforme Santos, o contexto é um

[...] ambiente abstrato, dinâmico, vivo, comum, mas não idêntico, a dois ou mais participantes de um intercâmbio conversacional, que de acordo com as contingências circunstanciais, orienta, restringe ou amplia a linguagem humana na tomada de decisões dos interlocutores, enriquecendo ou saturando com informações linguísticas e não linguísticas relevantes à produção e a interpretação de significados comunicados e inferidos conversacionalmente pelos interlocutores. (2013, p. 712).

O contexto se transforma gradualmente à medida que um discurso prossegue, pois o ouvinte recupera ou constrói e depois processa um certo número de suposições (representações do mundo real), que servirá de pano de fundo para os próximos processamentos. Desta forma, cada suposição nova é processada dentro de um conjunto de suposições contextuais, sendo muitas delas, recém-processadas.

Por sua vez, a relevância de uma suposição irá depender da modificação que ela traz ao contexto em que é processada. Não obstante, esse conjunto de suposições, resultado do processamento anterior, gerará, um efeito contextual

através da modificação ou reorganização dessas suposições. Esse efeito contextual está relacionado com a implicatura obtida no processamento e, quanto maior for o efeito contextual, maior será o grau de relevância que o *input* processado obterá. Desta maneira, um efeito contextual pode fortalecer as suposições já existentes, contradizê-las ou combinar-se com elas concebendo implicações contextuais, uma síntese das informações novas com as antigas, gerando como resultado uma interação entre os conhecimentos novos e antigos.

Ainda, é possível que faltem efeitos contextuais a uma suposição e esta não seja relevante dentro de um contexto. Isso poderia ocorrer quando uma suposição pode contribuir com a nova informação, mas essa nova informação não se liga às já existentes no contexto do processamento; quando a suposição já está presente no contexto, então sua força não é afetada pela informação nova; e quando a suposição é muito fraca para modificar o contexto. Outro fator que pode não gerar a relevância é o alto grau de esforço de processamento, que discutiremos mais adiante.

Além disso, a linguagem do pensamento² atua, segundo Sperber e Wilson (2001, p. 128), como sendo sua própria metalinguagem, ou seja, criamos suposições, raciocinamos sobre elas e também sobre outras representações. A finalidade, portanto, de cada suposição nova ser combinada com o armazém de suposições existente, para passar pelos processos inferenciais é a de modificar e aperfeiçoar a representação do mundo do seu indivíduo, ou seja, seu ambiente cognitivo.

Por conseguinte, o contexto terá como base também o conhecimento que o falante e ouvinte têm entre si e do outro. Assim, é necessário que haja um conhecimento partilhado entre eles, para que haja significado na implicatura do processamento, pois, se não há esse conhecimento entre os interlocutores, será mais difícil a compreensão do enunciado. Dizemos partilhado porque, nas palavras de Sperber e Wilson, “conhecimento mútuo tem de ser sentido como certo, ou então não existe; e como nunca pode ser sentido como certo, nunca pode existir.”

² Termo proposto por Jerry Fodor (1935-2017), a linguagem do pensamento se refere ao método de representação que as entradas de dados (*inputs*) serão processadas: “Os sistemas de entrada transformam representações sensoriais de nível inferior em representações de nível superior, de maneira que todas elas se encontrem dentro do mesmo “formato conceitual”, ou seja, em uma linguagem mental comum que permita relacioná-las entre si” (SANTOS, 2009, p. 84).

(SPERBER; WILSON, 2001, p.51). Também, o conhecimento do outro é importante para o processamento do enunciado. Ainda que não se tenha uma certeza do que o outro acredita, pressupõe-se que ele acredita em algo, de acordo com o que se conhece dele. Esse provável conhecimento do outro também fará parte do contexto de processamento.

A respeito do processamento de dados, os autores postulam dois princípios para a existência da propriedade relevância: o Princípio Cognitivo da Relevância e o Princípio Comunicativo da Relevância. O primeiro assegura que a atenção humana e seus recursos de processamento somente serão dirigidos para as informações relevantes. Já o segundo aponta que o próprio ato de se dirigir para comunicar-se com alguém já cria uma expectativa de relevância ótima. Assim, quando uma pessoa pronuncia uma elocução, ela tende a pronunciar a elocução mais relevante possível para aquele contexto. O ouvinte, por outro lado, tem o objetivo de encontrar a interpretação mais relevante possível que satisfaça essa expectativa de relevância ótima.

Mas, para que isso aconteça, é necessário não somente que o ouvinte reconheça o significado linguístico do enunciado, mas que infira o “significado” do que o falante disse, ou seja, o que o ouvinte inferiu e acredita sobre o que o falante disse com seu enunciado. Para tanto, também é necessário que haja um pano de fundo que guie a conversação. Esse pano de fundo é o contexto, que vimos a pouco. Entretanto, nunca haverá certeza no processo da comunicação, pois não há como ter certeza que o ouvinte interpretou a elocução do falante da forma correta, nem que o falante quis dizer aquilo que realmente disse. Quando pronunciamos os enunciados, fazemos escolhas linguísticas que ajudam o nosso interlocutor a compreender o que queremos que ele compreenda. Mas isso nem sempre acontece, como é o caso dos mal-entendidos, ou da comunicação entre casais, em que geralmente aparece a seguinte frase: “eu não quis dizer isso”. Portanto, não há um modo de confirmação exata nos enunciados e intenções de fala, mas há como reajustar a conversação, que Grice (1975) chama de cancelamento das implicaturas.

Isto posto, é necessário, como dissemos acima, levar em conta a intenção que o falante teve ao pronunciar seu enunciado. Segundo a TR, “tomamos uma intenção como sendo um estado psicológico e fazemos a suposição de que o conteúdo da intenção tem de se encontrar representado mentalmente.” (SPERBER; WILSON, 2001, p.105). Logo, existem dois tipos de intenção, a intenção informativa

e a intenção comunicativa. A intenção comunicativa tende a mostrar ao interlocutor que há uma intenção de informar algo, de comunicar-se. Já a intenção informativa pretende comunicar uma informação nova, que tenha uma expectativa de relevância. A intenção comunicativa nos leva a crer que é uma intenção para a interação social, para a aceitação e manutenção de um indivíduo nos contextos sociais que esteja inserido, como por exemplo, as conversas em elevador, que são meramente uma forma de evitar um silêncio desconfortável entre os indivíduos naquele momento, e de demonstrar um ato de educação, buscando uma aceitação social daquele indivíduo. A intenção comunicativa visa manifestar uma intenção informativa. A intenção informativa, ao contrário, tenciona comunicar algo, que, segundo a TR, deve demonstrar ao ouvinte que é relevante o suficiente para que esta seja processada.

Essas informações também terão um grau de veracidade e relevância. O falante comunicará apenas o que acredita ser relevante para o ouvinte. Por sua vez, o ouvinte também possui um grau de aceitação de informações, ele somente irá realizar um processamento cognitivo de uma informação que será dada pelo falante se esta lhe parecer relevante, se houver uma expectativa de relevância. Esta avaliação é inconsciente. Se aquela informação não lhe for interessante, ele provavelmente não irá prestar atenção, ao passo que se lhe parecer interessante, ele dará atenção e realizará o processamento cognitivo do *input* linguístico recebido. Além disso, o ouvinte deve crer que o falante é uma pessoa confiável. Ainda que não se tenha certeza se a informação é verdadeira ou não, a confiança no falante deve ser certa, pois somente processamos o que nos parece verdadeiro. Isso ocorre, por exemplo, a respeito das *fake news*.

Ainda, há outro princípio que rege o processamento de dados, bem como a própria comunicação. O princípio da relevância é elaborado pelos autores em níveis de produtividade, ou seja, de custo-benefício. Em uma fábrica, os níveis de produtividade funcionam como alavancas para a produção de um produto. Quanto maior o custo para a produção do produto, menor será o lucro da fábrica. Esse mesmo nível de produtividade existe também no processamento dedutivo. Quanto maior for o esforço mental para processar um *input* (consumo de energia), menor será o efeito cognitivo que se obterá no final do processamento. Assim, para que se obtenha um grau maior de relevância presume-se que seja necessário um esforço cognitivo baixo para a obtenção de um efeito alto. No entanto, ainda que o esforço

de processamento seja alto, se for gerado um efeito cognitivo final elevado, haverá relevância.

Os autores postulam que em relação ao esforço, não é somente o esforço de processamento que deve ser levado em conta, “mas também o esforço necessário para a sua apreensão nesse contexto. Para cada um dos contextos acessíveis a um indivíduo, o efeito e o esforço envolvidos e, portanto, a relevância conseguida, serão diferentes.” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 224). Se assim o for, então a mente deveria tentar escolher as informações mais relevantes no contexto inicial (isto é, que se presume ter um maior efeito contextual, com um menor esforço de processamento), seja buscando nas extensões acessíveis do contexto, na memória enciclopédica, na memória de curto prazo ou no envolvimento com o ambiente.

Nesse sentido, o equilíbrio cognitivo necessário para que se permaneça elevado o grau de relevância também é necessário para a comunicação. Isto posto, se a relevância é uma propriedade cognitiva dirigida em graus, é necessário que o grau de relevância sempre permaneça alto para que a comunicação siga sempre sendo relevante. Logo, se no início da conversação a informação comunicada for relevante e ela seguir sendo assim, podemos dizer que a comunicação está obtendo sucesso. Diferentemente, se no início ela parecer relevante, mas, com o passar do tempo ela for desnecessária e sem interesse (não traz nenhum melhoramento para o ambiente cognitivo do ouvinte) ou de difícil compreensão (causará um desequilíbrio no princípio que rege o grau de relevância, ou seja, terá um esforço cognitivo muito grande em relação ao efeito contextual adquirido no final do processamento), dificilmente o ouvinte manterá a atenção na conversação.

Um modo de se evitar esse “desgaste” mental ao processar informações que não são interessantes para o indivíduo é o que Sperber e Wilson chamam de presunção de relevância. A presunção de relevância é uma “garantia” que o falante demonstra ao ouvinte que o que ele vai dizer é relevante o bastante para ser processado. Neste caso, é necessário que o falante dê a entender que o que ele tem a comunicar é relevante. Assim, para que o ouvinte constate que essa informação vale a pena ser processada, o falante pode valer-se de estratégias que indicarão ao ouvinte a possível relevância da informação nova a ser recebida. Isso é de extrema importância na comunicação, pois, se os seres humanos somente prestam atenção no que lhes é relevante, a presunção de relevância permite que o ouvinte perceba

um indicativo de relevância no *input* que recebeu e poderá, assim, ter uma expectativa de que aquilo lhe será relevante e que valerá a pena ser processado. Como já dissemos, esse é um modo cognitivo de evitar que processemos todos os *inputs* que recebemos, poupando nossa mente de um desgaste desnecessário. É importante salientar que esta relevância é presumida pelo ouvinte. Este assume que o falante fornece informações relevantes, não podendo o falante garantir esta relevância ao ouvinte. O falante explora essa presunção de relevância, mas pode falhar de diferentes maneiras.

Os autores da TR propõem, portanto, um tipo de comunicação que contemple todos esses componentes necessários para o processamento do *input*. Ela é chamada comunicação ostensiva-inferencial, em que o falante irá produzir enunciados de forma ostensiva (para que pareçam ao ouvinte que são relevantes o bastante para serem processados – ostensão – a partir de uma presunção de relevância emitida juntamente ao enunciado proferido), ao passo que o ouvinte poderá captar certo grau de relevância na informação (expectativa de relevância) que lhe permita fazer inferências da informação recebida.

Segundo Sperber e Wilson (2001), um estímulo ostensivo é usado para conseguir efeitos contextuais, bem como para tornar mais manifesta a intenção informativa. É um pedido de atenção indireto ou direto do falante, para que o ouvinte preste mais atenção em seu enunciado. O objetivo é que esses estímulos ostensivos despertem expectativas no ouvinte, de que a intenção informativa demonstrada é relevante o suficiente para ser processada e gerará um grande efeito contextual.

Quando presta atenção a esses outros fenômenos, poderá ter a esperança de vir adquirir alguma informação relevante: se as tais esperanças forem totalmente goradas, não valerá a pena prestar-lhes qualquer atenção. O que torna razoável essa esperança é o fato de os seres humanos possuírem um certo número de heurísticas, sendo algumas destas inatas, outras desenvolvidas através da sua experiência, cujo objetivo será o da escolha de fenômenos relevantes. Mesmo assim, a esperança na aquisição de relevância acaba por vezes por ser injustificada, e mesmo quando é justificada, é justificada segundo uma maior ou menor extensão: não pode haver qualquer expectativa geral de um nível de relevância que seja equilibrado e satisfatório.

Com um estímulo ostensivo, no entanto, o destinatário poderá não somente ter a esperança da aquisição de relevância, mas também uma expectativa de relevância mais ou menos precisa. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 240).

Em outras palavras, não há uma certeza de que os enunciados do falante serão relevantes, mas, como os autores propõem, há um objetivo inato que guia os

ouvintes à fenômenos relevantes. Assim, ainda que não haja uma certeza de relevância, há uma esperança que se reforça com os estímulos ostensivos por parte do falante, pois como afirmamos acima, nunca se terá certeza da parte do ouvinte.

Logo, a presunção de relevância é um mecanismo inerente à comunicação inferencial-ostensiva, pois é mais específica do que um estímulo ostensivo ser suficientemente relevante para ser processado. Ela projeta uma estimativa de que o nível dos efeitos possíveis que a enunciação poderia alcançar nunca será menor do que o necessário para tornar o estímulo digno do esforço de processamento. A respeito do esforço, presume que o esforço requerido nunca será maior do que aquilo que é necessário para conseguir esses efeitos.

Portanto, ao comunicar algo, o falante deve escolher uma de tantas possibilidades possíveis para dizer o que quer dizer, tentando alcançar uma presunção de relevância em seu enunciado, muitas vezes por meio de estímulos ostensivos. Sperber e Wilson (2001, p. 242) estabelecem que “todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção da sua própria relevância ótima”, formulando dois princípios para a presunção de relevância ótima: a) o que o falante tenciona comunicar é suficientemente relevante para valer a pena ao ouvinte processar o estímulo ostensivo e b) o estímulo ostensivo produzido pelo falante é o mais relevante que ele poderia ter utilizado.

Os autores trazem um exemplo interessante, que pode servir como premissa para os seguintes capítulos deste texto:

Calculemos o que supomos deverá acontecer durante um seminário. Aí espera-se que toda a gente esteja atenta, pronta a fazer uma quantidade considerável de esforço intelectual a fim de produzir e de fazer o processamento de informações. Nessas circunstâncias, as informações são suficientemente relevantes para valerem a pena a atenção do destinatário são na verdade muitíssimo relevantes. Haverá pouco interesse, dentro de um certo conjunto de circunstâncias, em estar à espera de nível de relevância somente conseguido normalmente em circunstâncias bastante diferentes, e um destinatário razoável ajustará as suas expectativas em conformidade com as circunstâncias. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 246).

A partir deste exemplo, percebemos que em um ambiente de aprendizagem “não natural”, ou seja, na sala de aula, em palestras (ou qualquer outro tipo de ambiente em que não se aprende naturalmente algo sem a premissa de que lhe será exposto algo), deveria haver uma grande expectativa de relevância para que se esteja ali. Os estudiosos propõem que, conforme as circunstâncias funcionem, o

ouvinte irá ajustar suas expectativas sobre aquele contexto. Mas, será que esse ajuste de expectativas referente à presunção de relevância ocorre sempre desta forma? Em um ambiente de sala de aula, é possível que os estudantes também realizem esse ajuste e consigam constatar que o que se fala naquele momento ainda é relevante, independentemente de suas questões pessoais sobre o assunto? Esses questionamentos iniciam nosso estudo e seguem até o fim deste texto, em que buscamos algumas considerações sobre o tema.

Outro ponto importante, apontado pelos autores é que nas diferentes ocasiões sociais, o nível de relevância que se espera é definido culturalmente. Ou seja, não há uma regra que determine o nível de relevância esperado para cada contexto, isso é distinguido em alguns momentos pela cultura em que os falantes estão inseridos, bem como pela situação de fala. Segundo Sperber e Wilson (2001), o princípio da relevância generaliza a comunicação ostensiva-inferencial, pois ao comunicar algo, não seguimos o princípio da relevância, não o violamos, pois ele é natural e inerente ao ser humano, aplicando-se sem exceções. Logo, como já mencionado, todo ato comunicativo ostensivo contém por si mesmo uma presunção de relevância, que poderá, ou não, ser confirmada.

A comunicação ostensiva presume um efeito contextual ao se reconhecer a intenção informativa do falante. Desta forma, a tarefa do ouvinte é construir hipóteses sobre o enunciado pronunciado pelo falante, buscando a mais plausível para o contexto em que estão inseridos. Primeiro este deve reconhecer que um estímulo ostensivo foi emitido pelo falante, para depois reconhecer que uma presunção de relevância foi comunicada e, por fim, construir hipóteses sobre qual seria a intenção informativa da pessoa que comunica. É nesse estágio, o da construção das hipóteses, que surge a expectativa de relevância. Assim, o próprio estímulo comunicado já é origem de uma série de hipóteses possíveis para interpretar a situação. Dependendo dos estímulos comunicados, do ambiente cognitivo e o contexto inicial, algumas hipóteses serão mais facilmente acessíveis que outras, requerendo, por conseguinte, menos esforço de processamento.

Se fossemos resumir como funcionaria todo o processamento de um *input* pela Teoria da Relevância, a grosso modo, o caminho seria o seguinte: o *input* estimula o aparelho perceptivo (órgãos sensoriais) e atinge o aparelho cognitivo (cérebro) sendo transformado em uma fórmula lógica (linguagem mental) que passa por um nível de expectativa de relevância. Se ele é visto como possível relevante,

vai para processamento na memória dedutiva. Para que ocorra o processamento do *input*, é necessário consultar a memória conceitual (enciclopédica), para buscar informações que tenham a ver com a entrada de dados. Essas informações já existentes vão ser escolhidas de acordo com as hipóteses formuladas no início do processamento, com o grau de probabilidade de relevância, bem como, serão acessadas por meio de *frames* e *scripts* que auxiliarão na escolha destas informações.

Cada informação escolhida vem de uma rede de outras conexões de informações, que estão intimamente relacionadas com as experiências que o indivíduo teve por/com elas. Essas experiências incluem as crenças, valores, conhecimentos do mundo e emoções referentes às representações conceituais que temos do mundo. Nosso ambiente cognitivo, portanto, é formado, além das memórias dedutiva e conceitual, sendo esta um armazém de representações conceituais do mundo, por nossas individualidades e idiossincrasias.

As informações selecionadas para a realização do processamento da informação nova vão servir de contexto, um pano de fundo para que possa ocorrer esse processamento. Por meio de inferências, haverá o processamento cognitivo do *input*. Em seguida, será avaliado se aquela suposição resultante, ou seja, a implicatura do processamento, tem sentido no mundo e um significado para o indivíduo. Havendo sentido e significado, e respeitando-se o princípio da relevância, isto é, um esforço de processamento baixo em relação a um efeito contextual alto, essa implicatura e seu efeito serão relevantes em níveis de graus e deverão gerar uma atitude proposicional sobre aquele *input*. Esta nova implicatura, seus efeitos e contexto serão armazenados na memória conceitual, estando disponíveis para os processamentos seguintes, bem como pode ser armazenada, sendo coadunada com as demais informações já existentes.

Esse caminho descrito é baseado no que Sperber e Wilson propõem na TR. No capítulo seguinte iremos ver outros autores que discutem sobre os processamentos cognitivos na comunicação. Entre eles, Santos e Godoy (no prelo) levantam outras questões importantes, como a interferência das emoções no processo cognitivo dos *inputs*. Desta forma, com sustentação na TR, os estudiosos constroem um novo modelo, com algumas distinções deste descrito acima, que será discutido mais adiante.

3 NOVAS PERSPECTIVAS PRAGMÁTICAS: AS OUTRAS FACETAS DA RELEVÂNCIA

Iniciaremos este capítulo com alguns apontamentos realizados por Dan Sperber na conferência que o estudioso realizou durante o IV Workshop Internacional de Pragmática na Universidade Federal do Paraná em 2020, que foi traduzida para a legendagem da entrevista e conferência no Canal Linguagem, comunicação e cognição no Youtube e publicada pela revista PERcursos Linguísticos (SPERBER; GODOY, 2020).

Nesta conferência o autor respondeu algumas perguntas realizadas previamente a ele e trouxe sua perspectiva para os estudos relevantistas. Elencaremos os pontos mais pertinentes para a nossa pesquisa. Primeiramente, Sperber (2020) afirma que o *self* não desempenha um papel principal na psicologia cognitiva, e nem deveria, pois esta estrutura é construída no processo cognitivo social. As estruturas identitárias acontecem na interação.

Para o autor, a TR contribui ao estudo dos mecanismos que nós, como indivíduos, não realizamos, juntamente com outros subsistemas cognitivos, numa dimensão social. Ou seja, o papel cognitivo da relevância não ocorre abertamente para nós. Não temos ciência destes processos cognitivos e níveis de relevância que nossa mente considera.

Sperber (2020) completa que o nível pessoal é um nível a ser explicado. Este e outros fenômenos da linguagem estão em um nível superior das relações pessoais, que estão envolvidos na cognição, na comunicação, nas relações sociais, existindo de forma simultânea, mas em escalas diferentes. O estudioso também complementa que quando se estuda a comunicação, não se estuda apenas o que é cognitivo, ou apenas o que é social, estuda-se ambos, mas também o que é neurológico, histórico, tudo ao mesmo tempo. Para ele, estes fenômenos existem em todas as escalas. Sperber (2020) ressalta que as línguas não podem ser vistas apenas em uma perspectiva da psicologia individual, nem somente em uma perspectiva social, mas em todos os seus âmbitos.

Em continuidade, o autor (2020) observa que a fala não é apenas uma ação intencional, mas uma ação intencional que realizamos. Temos apenas uma compreensão parcial das forças em jogo durante a interação. O teórico afirma que a comunicação é um fenômeno muito complexo, incluindo o fato de que há uma

decisão por parte do falante em dizer uma coisa, ao invés de dizer outra, isto é, há um jogo de escolhas linguísticas que pode ser cancelado ou não, bem como ser reformulado durante a conversa. Logo, para o autor, ao se fazer pragmática real, temos que ser sensíveis ao contexto.

Em uma das questões respondidas por Sperber (2020), surge a seguinte questão: “qual seu posicionamento sobre a participação de emoções na interpretação? Para você, há um efeito emotivo (além do informativo)? O pesquisador responde que as emoções são cruciais para a psicologia, para a interação, para a comunicação, todos os níveis dos fenômenos psicológicos. Além disso, o desenvolvimento inicial das ciências cognitivas no chamado “representacional-computacional” acabou por realizar uma abordagem que deixou as emoções em segundo plano, a tal ponto que, por um tempo, havia a escolha: você estuda cognição ou emoção, porque não são a mesma coisa. O autor (2020) afirma que realmente elas não são a mesma coisa, mas acredita que são um “continuum”. As emoções não são apenas humores abstratos, elas têm um teor cognitivo e a cognição ocorre em muitas variedades.

Sperber (2020) salienta que a TR é uma teoria que pode ser complementada, que está aberta a novas considerações de outros pesquisadores. Em sua origem, foi descrita como Sperber e Wilson a estruturaram em 1986, mas com certeza há diversas visões teóricas que poderão ampliar os horizontes sobre as questões da relevância.

Em consonância ao que o estudioso declara, neste capítulo, nosso objetivo é elencar alguns teóricos mais recentes que trabalham com a pragmática, levando em conta os aspectos relevantistas e/ou que contribuam com suas pesquisas para o aprimoramento das investigações sobre os usos da linguagem, suas adequações e significados.

3.1 OS PRESSUPOSTOS DE BARA (2010)

Com os estudos de Grice (1975), surgiram muitos aprimoramentos da teoria das implicaturas, novas leituras e diversas pesquisas com o tema; uma delas é a de Bruno G. Bara (2010). Em seu livro *Cognitive Pragmatics* o autor expõe sua visão de como funciona a comunicação humana baseado nas teorias pragmáticas, bem como nos mais atuais preceitos da psicologia e estudos cognitivos. Portanto, nosso

objetivo neste apartado é contrapor a teoria de Bara com a TR, buscando uma coadunação nos conceitos e melhor explicar algumas questões importantes para nossa pesquisa.

Para Bara (2010), a comunicação é essencialmente uma atividade cooperativa. O autor explica que a comunicação não existe para somente um falante (que ele chama de ator), mas que é necessário que haja dois ou mais atores. Além disso, Bara também concorda com Grice ao afirmar que é preciso que os atores cooperem um com o outro, que haja um interesse mútuo na comunicação e que este interesse seja mostrado pela atenção mútua, pois os significados são construídos conjuntamente durante a interação pelos atores.

Não obstante, o autor também afirma que para que ocorra a comunicação, é necessário que os atores partilhem um conjunto de estados mentais, tendo-se a comunicação como um todo global e não em blocos, com a divisão entre falante e ouvinte. Observamos que esta concepção vai ao encontro do que rege a Teoria da Relevância, em que a comunicação é construída entre o falante e o ouvinte, por meio de estados mentais partilhados. Além disso, essa construção de significados nos remete ao cancelamento das implicaturas, proposto por Grice (1975), pois há possibilidade de reconstruir o que foi implicado por meio da interação e da construção dos significados no momento da fala.

Logo, para Bara, a comunicação é uma atividade social de um esforço conjunto de pelo menos dois participantes, que consciente e intencionalmente cooperam para construir juntos o significado de sua interação. Assim, uma representação mental deve ser produzida a partir do evento que está tomando lugar compartilhado por ambos os interlocutores, ou seja, o significado é construído no "aqui e agora" pelos participantes. Bara chama essa estrutura de um comportamento de jogo. O jogo representa o que ambos os agentes acreditam que eles estão envolvidos, o significado que eles estão dando para a sequência completa de interações. Esta concepção é chamada pela TR de contexto. Assim, uma representação mental será construída pelo contexto e pelas interações conversacionais.

Outro ponto que vai ao encontro da TR é o de que Bara descreve que o valor informativo irá variar não apenas de mensagem para mensagem, mas mesmo dentro do que será comunicado em si, porque está ligado à expectativa que é dependente de quanto o ouvinte é capaz de prever o sinal. Para Sperber e Wilson a

mensagem só será processada se houver uma presunção de relevância que demonstre que ela vale a pena ser processada, ou seja, que ela possui um valor informativo que trará um efeito contextual válido para o indivíduo.

Bara explica que a relação entre atores em uma interação comunicativa pressupõe de alguma forma uma cooperação estável, com base em uma atenção comum, como Damásio (2012) também afirma. Em suma, como condição de contato, o parceiro deve ter entendido que as ações executadas pelo ator são expressivas, constituintes de uma tentativa de estabelecer uma comunicação com ele. Isto é o que Bara chama intencionalidade comunicativa, chamada pela TR de intenção comunicativa. Logo, o falante tem intenção de se comunicar com o ouvinte, de socializar-se. Bara ressalta que esta comunicação é aberta intencionalmente. Ou seja, o ator quer que seu parceiro reconheça não apenas as informações do conteúdo do ato de comunicação, mas também que ele está tentando comunicar algo relevante. Isso implica, para Bara, que a atividade comunicativa é sempre consciente.

Sobre o partilhamento de informações, Bara reitera que a ação se torna um ato de comunicação quando é atribuído um significado partilhado. A comunicação ocorre com base no crescente conhecimento partilhado. Quanto maior o conhecimento partilhado, mais efetiva a comunicação será. Em conformidade com a TR, não temos como compartilhar nenhuma informação em sua totalidade. Para tanto, Bara utiliza o termo “partilhar”, que nos auxilia na descrição de termos informações parecidas, partilhadas, mas não cognitivamente idênticas.

Em consonância com os estudos de Grice, Bara trabalha com a cooperação, mas a subdivide em cooperação comportamental e cooperação interacional. A cooperação comportamental é o cumprimento de uma ação perlocutória, ou seja, um desejo de algo sendo realizado. Assim, para o autor, a cooperação comportamental é modelada respectivamente em suposição da existência de jogos de comportamento, por um lado, e um conjunto de regras de conversação, por outro lado, que ele chama mais adiante, o jogo da conversação.

Em seguida, o autor expõe que os estados mentais são classificados em um primeiro plano em: atenção, crença, conhecimento e consciência. Assim, evidenciamos que estes conceitos, vistos como necessários para a comunicação a Bara, não o são pela TR. De acordo com Bara, para que a comunicação seja possível, todos os participantes devem prestar conscientemente atenção, os

participantes devem continuamente confirmar e ser assegurados do fato de que eles estão interagindo. O autor explica que a atenção é um componente cultural e dá como exemplo o olhar direto ao falante.

Sobre as crenças, Bara as define como algo que acreditamos e que nos damos muitas vezes conta disso. Ele explica que os seres humanos podem acreditar em um determinado estado de coisas, mas podem não derivar consequências lógicas necessárias por diversas razões. Ou seja, os humanos podem não possuir qualquer forma lógica mental que lhes permita derivar consequências lógicas de um conjunto de crenças sem cometer erros. Segundo o autor, a lógica é uma invenção humana. Ela aperfeiçoa as capacidades de raciocínio natural através do processo de formalização. Para Bara, portanto, a lógica não consiste na ativação de estruturas neurais inatas. Além disso, ele afirma que os seres humanos possuem inconsistência em seus sistemas de crenças, o que permite contradições, que muitas vezes são ignoradas por seus possuidores³. Com base em Hintikka (1962, 1966) o autor assume que a crença é um estado mental primitivo e que, o conhecimento, pelo contrário, é um conceito derivado, isto é, uma espécie de abreviação de crenças verdadeiras sobre o mundo. Logo, divide as crenças em individuais, partilhadas e comuns. A diferença entre as crenças comuns e as crenças partilhadas é que as crenças comuns são advindas de um grupo, uma cultura, ou seja, são tidas como certas e que mais de uma pessoa as possui. Já as crenças partilhadas não trazem a certeza de que os outros indivíduos acreditam da mesma forma que o falante em algo.

Este conceito proposto por Bara sobre as crenças comuns e partilhadas pode ser comparado com a atuação dos *frames* e *scripts*, que são atalhos mentais que facilitam no processamento cognitivo dos inputs. Para Bara, a inferência é traçada dentro do espaço de crenças partilhadas por x e y, como no caso desses atalhos mentais, que descrevem conceitos rapidamente para que a inferência seja executada.

Em consonância, Bara é um dos poucos autores a tentar diferenciar o consciente do inconsciente. O autor afirma que

³ Essa afirmação vai ao encontro do que Kahneman (2011) propõe com o Sistema 1, como veremos na próxima sessão.

A ciência cognitiva tem uma visão diferente. A consciência de algo tem que ser construída; não é uma propriedade imanente de um estado mental. Alguma coisa que antes era inconsciente não pode ser traduzida como algo consciente sem modificar seu significado de alguma forma: não é uma questão de transportar uma parte estática do conhecimento de um estado (escuridão) para outro (luz), mas de interpretação, de uma transformação de uma coisa em outra. Em termos cognitivos, a passagem de um estado mental inconsciente em um estado mental consciente altera o conteúdo do conhecimento, forçando um determinado tipo de quadro interpretativo - um que é tipicamente serial - quando antes disso era representado de forma totalmente diferente, um que é tipicamente paralelo⁴ (Marcel 1983^a apud BARA, 2010, p. 76). (tradução nossa).

Ou seja, Bara explica que um estado inconsciente, para passar a ser um estado consciente precisa ser modificado cognitivamente, alterando o estado de conhecimento do indivíduo. Ele ainda alude à Searle (1992), que levanta um estado de não-consciência, em que os processos são realizados exclusivamente em um nível neural, sem processamento cognitivo adicional. Sendo assim, podemos perceber que a informação que está ligada ao conhecimento do indivíduo é consciente.

Em relação à intencionalidade, Bara aponta que uma intenção sempre se refere a algo que seria a direção da intenção e toda intenção pode ser deliberada, isto é, pode ser desejada, decidida. Por conseguinte, o autor define 6 (seis) relações entre a intencionalidade e a consciência, a saber: a) ação intencional dirigida, deliberada e consciente (ação totalmente intencional, intenção estável e efeitos deliberados); b) ação dirigida, não deliberada, consciente (ação pretendida e efeitos aceitos); c) ação não intencional e consciente (comportamentos estereotipados, determinados por estados mentais não emocionais, ou influencia por tons emocionais); d) ação intencional dirigida, não-deliberada e inconsciente (caso impossível – metas inconscientes não alteram desejos); e) ação dirigida, não-deliberada e inconsciente (parapraxis – metas inconscientes dificultam a realização de planos de ação conscientes) e f) ação não intencional e inconsciente: estados mentais no nível neural (ações automáticas e fisiológicas).

⁴ Cognitive science takes a different view. Awareness of something has to be constructed; it is not an immanent property of a mental state. Something that was previously unconscious cannot be rendered as something conscious without modifying its meaning in some way: it is not a question of transporting a static part of knowledge from one state (darkness) into another (light), but of interpretation, of a transformation of one thing into another. In cognitive terms, the passage from an unconscious mental state into a conscious mental state alters the knowledge content, forcing something into a given type of interpretative framework — one that is typically serial — when prior to that it was represented in a totally different fashion, one that is typically parallel (Marcel 1983^a).

Em suma, as ações sempre levam à construção de planos de ação. No entanto, a construção de planos sempre é desgastante e demorada para os seres humanos, por isso, muitas vezes tendemos a utilizar planos já prontos, estruturados, que sabemos que foram eficazes e que não vão contra os preceitos culturais adotados pela sociedade em questão. Logo, conforme os preceitos da TR, nos valem de atalhos mentais e do nosso conhecimento de mundo para entrar em ação nas interações sociais, tendendo principalmente a colocar em prática o princípio da relevância, produzindo mais efeito com um menor esforço.

Uma intuição antecipada sobre este tipo de plano pode ser rastreada até a conceito de *roteiro* introduzido por Roger Schank e Robert Abelson (1977): uma sequência de ações estereotipadas que definem uma situação familiar, uma que compreende planos individuais e interpessoais. O conceito de roteiro é por sua vez baseado no *frame*, uma estrutura de dados utilizada para a representação do conhecimento estereotipado (Minsky 1975, 1986). Um *script* define as cenas que se pode razoavelmente esperar lugar em uma determinada situação: no exemplo que os autores ilustram mais o roteiro do restaurante, encontramos cenas descrevendo o cliente entrando no restaurante, pedindo, esperando que o cozinheiro prepare a comida, depois e pagando no caixa.⁵ (BARA, 2010, p. 90). (tradução nossa).

Estes roteiros geralmente são planos partilhados, que não pressupõe uma lista de ações fixas, mas estão sujeitos a negociações contínuas por parte dos agentes, sendo seu principal objetivo a compreensão mútua.

A respeito dos jogos, Bara explica que o precursor desta ideia foi Wittgenstein, em 1953, com a noção de jogo de linguagem. Este atribui à linguagem a propriedade da *práxis*, ou mais especificamente, da multiplicidade do uso da linguagem como uma “forma de vida”, uma vez que, nessa concepção, tudo é vago e inexato, porque não há regras fixas. O uso da palavra jogo vem por este também ser uma atividade cotidiana. Além disso, remete à infância, em que ao jogar a criança aprende as regras de interação social. Por conseguinte, Bara distingue dois tipos de jogos: o jogo de comportamento, sendo o meio pelo qual a ação é regulada, e o jogo de conversação, em que o próprio jogo governa a estrutura da conversação.

⁵ An early intuition regarding this type of plan may be traced back to the concept of *script* introduced by Roger Schank and Robert Abelson (1977): a sequence of stereotyped actions that define a familiar situation, one that comprises both individual and interpersonal plans. The concept of script is in its turn based on that of *frame*, a data structure used in artificial intelligence for the representation of stereotyped knowledge (Minsky 1975, 1986). A script defines the scenes that one can reasonably expect will take place in a given situation: in the example the authors illustrate most fully, the restaurant script, we find scenes describing the customer entering the restaurant, ordering, waiting as the cook prepares the food, then eating, and paying the cashier. (BARA, 2010, p. 90).

Os jogos de comportamento estão relacionados com a competência comunicativa e a interação. Para o autor esta está ligada à cultura e aquela a uma característica geral da mente. Bara explica que a razão para introduzir jogos de comportamento é que o significado literal de um enunciado é apenas um ponto de partida para a sua compreensão. A pergunta correta a se fazer é: O que ele(a) quis dizer com isso? Neste ponto há uma forte relação entre os preceitos de Bara com a teoria proposta por Grice, bem como a TR. O significado literal muitas vezes não nos fornece conteúdo suficiente para que haja sua compreensão “ótima”. Precisamos, para tanto, realizar inferências, buscar nosso conhecimento de mundo e do falante, entre outros pontos importantes para conseguir chegar perto do que o falante nos quis informar. Para o autor, “um jogo de comportamento é aquela estrutura que permite os atores coordenarem suas ações interpessoais e quais atores empregam para selecionar o real significado de uma expressão entre os muitos significados que o enunciado pode, em teoria, transmitir.” (BARA, 2010, p. 96, tradução nossa). Logo, o jogo de comportamento, para Bara, é um plano de ação entre X e Y, em que sempre deve estar clara a intenção para se executar esta ação.

Em contrapartida, Bara classifica 3 tipos de jogos de comportamento: a) jogos culturais, comuns a toda uma cultura; b) jogos de grupo, compartilhado por um grupo social e c) jogos típicos de um casal, com apenas duas pessoas. Entretanto, os jogos comportamentais são aprendidos, podendo ser negociados ou rejeitados, assim, se um comportamento for inato, ele não poderá ser considerado como um jogo.

Além, disso, os jogos devem ser ativados, iniciados entre os atores em um contexto adequado, se não, não terão o efeito perlocutório necessário para que ocorram. Isso se dá igualmente nas condições de felicidade propostas por Austin (1962). Ademais, existem também o tempo e o espaço, que podem fazer parte do jogo. Na TR isso engloba o contexto, seja social ou cognitivo. Também estão relacionadas as estratégias linguísticas da Teoria da Polidez, de Brown e Levinson (1987). Outro ponto proposto por Bara que tem relação com a Teoria da Polidez é a distância social. Bara aponta que frequentemente para não se ter constrangimentos por um ou mais atores se recusarem entrar no jogo, deve-se saber qual a relação

⁶ “A behavior game is that structure which enable actors to coordinate their interpersonal actions, and which actors employ to select the real meaning of an utterance among the many meanings that utterance might in theory convey.” (BARA, 2010, p. 96)

que há com aquele(s) ator(es). Isso vai ao encontro do que Brown e Levinson postulam, pois a distância social e o poder são determinantes para que as relações comunicativas fluam bem, sendo determinantes para a polidez linguística. “Todo jogo faz parte do relacionamento que cada agente tem com os outros jogadores e o relacionamento é um dos principais elementos que são tomados em consideração ao decidir se aceita ou não a oferta de jogar um dado jogo.”⁷ (BARA, 2010, p. 119, tradução nossa). Por vezes acontece, portanto, que para tornar um jogo jogável, a relação entre os jogadores deve ser alterada.

Além disso, também poderá haver a quebra do jogo. No entanto, segundo Bara, o desrespeito pelo jogo que alguém se comprometeu a jogar é um sinal de não cooperação no processamento de sucessivas interações. Logo, de acordo com a TR, se não há confiança no falante, provavelmente a expectativa de relevância será baixa.

Bara afirma que a estrutura dos jogos é estereotipada, ou seja, eles são definidos e idealizados com precisão. Para o autor, um jogo é regido por regras, sem muito espaço para a manipulação. Acreditamos que na TR, a partir do conhecimento do ouvinte pelo falante, há o jogo de tentar conseguir o que se quer, buscando levar o ouvinte a interpretar e a modificar seus pensamentos segundo o que o falante deseja. No entanto, Sperber e Wilson não criam uma estrutura para a conversação, muito menos regras.

Outra diferença que notamos entre Bara e a TR é que nesta não são discutidos os aspectos emotivos, afetivos e psicológicos dos indivíduos na conversação. Para Sperber e Wilson, por mais que esses aspectos existam, eles não fazem parte de seu interesse de estudo na TR. Bara, por sua vez, demonstra que a conversação necessita dos aspectos emotivos e afetivos, tornando-se fundamental a presença destes na conversação.

A respeito dos jogos conversacionais, Bara os define como um conjunto de tarefas que cada participante deve cumprir em uma determinada sequência. Em cada fase desta sequência é executado um conjunto de regras inferenciais chamadas regras de nível base. Logo, o jogo é resumido pelo autor como um conjunto de metarregras, que definem tanto as tarefas a serem realizadas em cada

⁷ “Every game is part of the relationship that each agent has with the other players, and the relationship is one of the principal elements that is taken into consideration when deciding whether to accept the offer to play a given game”. (BARA, 2010, p.119).

fase, quanto qual tarefa deve ser ativada em seguida. Em cada fase a metarregra define a tarefa por meio de uma forma lógica que é obtida nas regras de nível básico.

No capítulo 4, Bara analisa a compreensão dos atos comunicativos. Para ele,

O esquema geral é o seguinte: o ator produz um enunciado; o parceiro constrói uma representação de seu significado. Os estados mentais do parceiro pertencentes ao tópico da conversa podem ser modificados pela compreensão do (s) enunciado (s). O parceiro então planeja o próximo movimento na conversa, que ele então gera. As regras propostas compreendem um modelo didático de atos de comunicação que vão desde a compreensão até reação, isto é, a partir da reconstrução do sentido pretendido pelo alto-falante para o estabelecimento das intenções de alto nível necessárias para gerar a resposta.⁸ (BARA, 2010, p. 131). (tradução nossa).

Na TR a construção do significado do ator é chamada de representação conceitual (RC), sendo que, os estados mentais mencionados por Bara, seriam todo o arcabouço cognitivo de conhecimento enciclopédico, as idiosincrasias, ou seja, todos os elementos necessários para que haja a inferência do enunciado produzido. Sobre o planejamento didático do ato de comunicação, seria desde uma produção sintática coerente até uma produção semântica e pragmática para que o parceiro compreenda as intenções comunicativas do falante, tendo a força proposicional necessária e de acordo com as normas linguísticas cabíveis naquela comunidade.

Bara (2010) também explica que a compreensão dos enunciados é um processo partilhado pelos atores, visto que o ator deve prever o resultado de compreensão que seu parceiro terá ao interpretar seu enunciado. Logo, as possíveis normas existentes para a interpretação de enunciados serão especificamente culturais e dependentes das circunstâncias do diálogo. Ou seja, em termos da TR, de acordo com o contexto.

Assim, quando A pronuncia um enunciado, ele realiza um ato concreto de comunicação, denominado por Bara (2010) de ato de expressão, que será

⁸ The general scheme is as follows: the actor produces an utterance; the partner builds a representation of its meaning. The mental states of the partner pertaining to the topic of the conversation may be modified by comprehension of the utterance(s). The partner then plans the next move in the conversation, which he then generates. The rules proposed comprise a dyadic model of communication acts that range from comprehension to reaction, that is, from the reconstruction of the meaning intended by the speaker to the establishment of the high-level intentions required to generate the response. (BARA, 2010, p. 131).

direcionado a B. Por consequência, o autor determina que sua teoria dos atos comunicativos é colocada a nível proposicional. Portanto, os jogos sempre serão estruturas subjetivas, pois sempre representam o ponto de vista dos participantes, ou seja, seus estados mentais. Se assim o for, Bara ressalta que A deve sempre produzir enunciados que façam a diferença. Isso também é visto na TR, em que o falante sempre deve produzir enunciados que pressuponham uma presunção de relevância.

A respeito da compreensão do significado do falante, Bara define quatro etapas básicas: a) todas as inferências são desenhadas dentro de crenças compartilhadas; b) o ponto de partida é o conteúdo proposicional; c) o resultado do processo é o reconhecimento da intenção comunicativa e d) B deve compreender a qual comportamento se refere o jogo que propõe A. Logo, há uma reconstrução do conteúdo comunicativo da mensagem, partindo do conteúdo proposicional. Para o autor, o significado do falante coincide com o conjunto de intenções comunicativas que existem no enunciado. O problema é a delimitação do conjunto de intenções comunicativas. Para isso, Bara propõe duas soluções. A solução minimalista traz que apenas o significado literal é o real comunicado e qualquer informação adicional a esse significado fica a cargo de inferências do parceiro. Já a solução maximalista define que qualquer inferência que seu parceiro realize terá como base o conhecimento do ator e seus conhecimentos mútuos, sendo considerada como informação adicional intencional por parte do falante. Em relação a esta solução, o número de inferências que poderão ser produzidas torna-se insustentável. Para tanto, Bara afirma que o ator somente comunica o que pode ser derivado do significado literal de sua expressão, em um nível de inferências relevantes à conversação.

Sobre a relevância, o autor a define em termos de estrutura cognitiva específica para a comunicação: “Visto em termos de minha teoria, um enunciado é relevante quando manifesta a intenção de um ator de participar de um jogo de comportamento junto com um parceiro.”⁹ (BARA, 2010, p.139). Logo, o autor conceitua a relevância como a manifestação de uma intenção, diferentemente de

⁹ Viewed in terms of my theory, an utterance is relevant when it manifests the intention of an actor to participate in a behavior game together with a partner. (BARA, 2010, p.139). (tradução nossa).

Sperber e Wilson que têm a relevância como uma propriedade cognitiva de escolha de dados.

Para Bara na comunicação, do ponto de vista do ouvinte, é partilhado que o falante comunicou que quer jogar o jogo. Primeiro se transmite uma oferta comportamental, ou seja, uma proposta para iniciar um jogo. Logo, os participantes admitem estar envolvidos no jogo. Assim, há meta-níveis que garantirão a permanência no jogo e que devem ser levadas em conta as regras de se jogar este jogo.

Sobre o efeito comunicativo, Bara o define como todo o conjunto de estados mentais adquiridos ou modificados como resultado de intenções comunicativas expressas pelo ator. Entretanto, pode haver muitos efeitos não resultantes de intenções, como em diversos diálogos cotidianos de casais, por exemplo. Por conseguinte, Bara considera como uma intenção realizada se a intenção do ator for satisfeita, sendo percebida pela reação do parceiro.

Em consequência, para que se maximize a intenção comunicativa ao parceiro, o ator deve encontrar estratégias a respeito deste para que se alcance o efeito comunicativo, seja por meio da cortesia, autoridade, chantagem, desafios, promessas, etc. Estas estratégias são vistas pela TR como atos ostensivos, em que os falantes irão tentar conduzir os ouvintes a uma melhor interpretação, de acordo com sua intenção comunicativa. Isso se dará a partir do conhecimento mútuo entre os atores e seus conhecimentos partilhados. Assim, o falante acredita que o ouvinte acredita que o que ele fala é verdade, ou que o outro tem certa crença. Neste processo, o falante infere estados mentais do ouvinte, apesar de não serem comunicados explicitamente. Logo, para Bara, a sinceridade é uma condição crucial para que os jogos aconteçam. Não que o ator seja obrigado a ser sincero em seus estados mentais, mas deve prosseguir o jogo tentando ser sincero, mesmo que de forma enganosa. Na TR, e em outras teorias pragmáticas, isso se dá pela confiança e condição de verdade que os enunciadores têm um pelo outro. Ainda sobre os conhecimentos compartilhados, Bara (2010) faz uma crítica a Sperber e Wilson, em que afirma que os autores dão pouca atenção a esse tipo de conhecimento que é tão importante para a compreensão e planejamento dos enunciados, principalmente os irônicos.

A respeito da motivação, Bara a considera como geradora de intenções adequadas. Ele reformula a noção de motivação para desejo, indicando que os

desejos são o verdadeiro motor da ação humana, estando relacionados com o motivo de se jogar e os aspectos do jogo. Isso vai ao encontro da teoria proposta por Santos e Godoy (2020), que veremos na sessão 3.4.

Por fim, trazemos a conceituação que Bara (2010) dá ao contexto. Para ele “o contexto é um construto dinâmico, interpessoal, em contínuo progresso, potencialmente oscilando entre suas dimensões e sua mudança relevante”¹⁰. (BARA, 2010, p. 254). (tradução nossa). Ele determina o contexto pelas características do ambiente físico (acesso, espaço e tempo), do mundo social (discurso, movimento e status) e psicológico (crenças, emoções e motivações). “A taxonomia proposta baseia-se na ideia de que diferentes contextos pertencentes à mesma categoria induzem o parceiro a atribuir significados comunicativos para o mesmo ato de expressão proferido pelo ator.”¹¹ (ibidem, p. 254). (tradução nossa).

Portanto, podemos identificar vários pontos similares entre as duas teorias. A partir destas duas perspectivas defendemos que os atores somente participarão do jogo quando houver um grau significativo de relevância. Ao A intencionar o início do jogo conversacional, ele também emite uma presunção de relevância, que levará a B identificá-lo e entrar ou não no jogo. Se não houver relevância, os atores não permanecerão jogando. Logo, acreditamos que a relevância é uma propriedade que leva ao início e à permanência do jogo linguístico entre os atores. À medida que o grau de relevância for diminuído, a interação pode ser interrompida, havendo a quebra do jogo pelos atores.

Há algumas características entre a teoria de Bara e a Teoria da Relevância que não ocorrem de forma sinônima, mas acreditamos serem de grande valia em uma perspectiva que sejam coadunadas. Em outras palavras, Bara traz muitos conceitos que podem complementar nosso aporte teórico e, juntamente com a TR, construir nosso estudo, principalmente nos capítulos 5 e 6 do texto.

¹⁰ The context is a dynamic, interpersonal construct, in continuous progress, potentially oscillating among its dimensions and their changing relevance. (BARA, 2010, p. 254).

¹¹ the proposed taxonomy is based on the idea that different contexts pertaining to the same category induce the partner to assign different communicative meanings to the same expression act proffered by the actor. (BARA, 2010, p. 254).

3.2. OS DOIS SISTEMAS DE KAHNEMAN (2011)

Daniel Kahneman em seu livro *Rápido e devagar: duas formas de pensar* (2011) traz uma perspectiva psicológica sobre o sistema cognitivo. O autor discorre sobre o trabalho silencioso que ocorre em nossa mente, que gera impressões, crenças, intuições e decisões. Como fizemos na sessão anterior, vamos identificar alguns pontos importantes que poderiam ser incorporados em nossa pesquisa.

Kahneman (2011) recorre inicialmente às chamadas intuições, quando acreditamos que sabemos de algo, ou que algo vai acontecer, sem nem mesmo saber o porquê. Ele busca explicar como isso acontece, por que nós temos a facilidade em intuir coisas, ter crenças infundadas ou apenas supor algo como correto sem ter evidências para tal.

Ademais, o autor aponta a disponibilidade com que alguns casos e situações vêm a nossa memória, chamando-os de heurística da disponibilidade (*availability heuristic*), ou seja, a confiança na facilidade em que temos para acionar eventos anteriores na memória como representativos ou análogos à situação presente. Essa heurística da disponibilidade está ligada, segundo Kahneman (2011), a atalhos simplificadores do pensamento intuitivo, isto é, temos acesso rapidamente em nossa mente a atalhos de crenças e intuições para explicar diversos acontecimentos em nossa vida.

Esses atalhos mentais intuitivos, de acordo com o estudioso, são possíveis graças a existência de dois sistemas cognitivos que determinam o processamento de dados de forma mais “rápida” e eficaz. Kahneman (2011, p. 19) adota termos propostos originalmente pelos psicólogos Keith Stanovich e Richard West e faz referência a dois sistemas na mente, o Sistema 1 e o Sistema 2.

O Sistema 1 “opera automática e rapidamente, com pouco ou nenhum esforço e nenhuma percepção de controle voluntário”, já o Sistema 2 “aloca atenção às atividades mentais laboriosas que o requisitam, incluindo cálculos complexos” (KAHNEMAN, 2011, p. 19). Abaixo trazemos um quadro com algumas atividades que fazem parte do Sistema 1 e Sistema 2.

QUADRO 1 – ATIVIDADES SISTEMA 1 E SISTEMA 2

| Sistema 1 | Sistema 2 |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Detectar que um objeto está mais distante que outro. • Orientar em relação à fonte de um som repentino. • Completar a expressão “pão com...” • Fazer “cara de aversão” ao ver uma foto horrível. • Detectar hostilidade em uma voz. • Responder $2 + 2 = ?$ • Ler palavras em grandes cartazes. • Dirigir um carro por uma rua vazia. • Encontrar um movimento decisivo no xadrez (se você for um mestre enxadrista). • Compreender sentenças simples. • Reconhecer que uma “índole dócil e organizada com paixão pelo detalhe” se assemelha a um estereótipo ocupacional. | <ul style="list-style-type: none"> • Manter-se no lugar para o tiro de largada numa corrida. • Concentrar a atenção nos palhaços do circo. • Concentrar-se na voz de determinada pessoa em uma sala cheia e barulhenta. • Procurar uma mulher de cabelos brancos. • Sondar a memória para identificar um som surpreendente. • Manter uma velocidade de caminhada mais rápida do que o natural para você. • Monitorar a conveniência de seu comportamento numa situação social. • Contar as ocorrências da letra <i>a</i> numa página de texto. • Dizer a alguém seu número de telefone. • Estacionar numa vaga apertada (para a maioria das pessoas, exceto manobristas de garagem). • Comparar duas máquinas de lavar roupa em relação ao valor global. • Preencher um formulário de imposto. • Verificar a validade de um argumento lógico complexo. |

FONTE: Adaptado de (KAHNEMAN, 2011)

Kahneman (2011) descreve o Sistema 1 como a origem sem esforço das impressões e sensações, que são a fonte de crenças e escolhas deliberadas do Sistema 2. De acordo com o autor, o Sistema 1 compreende habilidades inatas que os animais também possuem, como perceber o mundo que nos rodeia, orientar a atenção, ter medo do que pode afetar nossa sobrevivência, como por exemplo, cobras. O Sistema 1 também apresenta associação entre ideias, habilidades como leitura e compreensão social. Logo, esses conhecimentos são armazenados na memória e acessados sem esforço e intenção pelo Sistema 1. Além disso, estão inseridas as ações mentais involuntárias, como a compreensão de sentenças em nossa língua, a orientação de sons altos e inesperados. Em contrapartida, o autor

aponta que o controle de atenção mobiliza os dois sistemas. No caso de um som alto, por exemplo, a orientação é involuntária pelo Sistema 1, mas estimula a atenção voluntária do Sistema 2.

A principal função do Sistema 1 é manter e atualizar um modelo de seu mundo pessoal, que representa o que há de normal nele. O modelo é construído por associações que ligam ideias de circunstâncias, eventos, ações e resultados que coocorrem com alguma regularidade, seja ao mesmo tempo, seja dentro de um intervalo relativamente curto. Conforme essas ligações são formadas e fortalecidas, o padrão de ideias associadas vem representar a estrutura de eventos em sua vida, e determina tanto sua interpretação do presente como suas expectativas do futuro. (KAHNEMAN, 2011, p. 55).

No entanto, o Sistema 2 é dependente da atenção do indivíduo, não havendo um bom desempenho se este não estiver preparado ou se sua atenção for direcionada inapropriadamente. Conforme Kahneman (2011, p. 20), “as operações altamente diversificadas do Sistema 2 têm uma característica em comum: elas exigem atenção e são interrompidas quando a atenção é desviada.” Ou seja, para que ocorram atividades conduzidas pelo Sistema 2, haverá a necessidade de empregar continuamente pelo menos algum esforço para realização destas atividades. Por conseguinte, se as atividades do Sistema 2 exigem algum tipo de esforço para sua realização, é difícil ou impossível a condução de várias delas ao mesmo tempo: “há tarefas vitais que apenas o Sistema 2 pode realizar, pois elas exigem esforço e ações de autocontrole em que as intuições e impulsos do Sistema 1 são subjugados” (ibidem, p. 21).

Como o Sistema 2 é dependente da atenção, ele também possui uma velocidade natural, que requer autocontrole. Kahneman ressalta que esse autocontrole é exaustivo e desagradável, o que leva a um esgotamento do ego e diminuição de motivação. Ao contrário, o Sistema 1 possui uma vantagem, que é a sensação de familiaridade, vista acima, que auxilia no acesso de informações, bem como traz uma sensação de “preteridade”, isto é, indica uma relação com experiências anteriores. Ainda sobre a sensação de familiaridade, Kahneman (2011) assevera que é produzida pelo Sistema 1 e o Sistema 2 se apoia nessa impressão para julgamentos de verdadeiro e falso. Logo, a repetição frequente de algo faz com que haja uma sensação de familiaridade, que pode gerar crenças acerca daquela repetição. Assim, o autor afirma que geralmente é difícil distinguir algo familiar de uma verdade, pois “se você não consegue se lembrar da origem de uma afirmação,

e não tem nenhuma maneira de relacioná-la com outras coisas que sabe, não lhe resta outra opção a não ser se deixar levar pela sensação de conforto cognitivo” (KAHNEMAN, 2011, p. 49). Essa sensação de conforto cognitivo é o que nos faz acreditar que algo é verdadeiro apenas pelo Sistema 1, que afetará os juízos do Sistema 2. O conforto cognitivo é quando tudo está bem mentalmente, pois “a repetição induz ao conforto cognitivo e a uma sensação tranquilizadora de familiaridade” (ibidem, p. 51). Por conseguinte, o humor também pode afetar nossas operações do Sistema 1, pois quando estamos mal-humorados é mais difícil entrar em contato com nossa intuição.

Em contrapartida e ao encontro dos pressupostos de Sperber e Wilson (2001, 2005), Kahneman (2011) defende que nos comunicamos porque partilhamos nosso conhecimento de mundo e o uso das palavras, ou seja, a mesma língua. Quando nos referimos a um objeto em questão, por mais que tenhamos representações diferentes daquele objeto, mentalmente sabemos o que ele significa e a que se remete. O autor aponta às normas sociais (convenções) para diferentes categorias. Essas normas, como Kahneman (2011) assevera, fornecem um pano de fundo para anomalias que possam existir, como por exemplo, um bebê de dois meses falar duas línguas (que é o que acontece em desenhos animados ou filmes, por exemplo; mas sabemos que são mundos possíveis e que nossa mente deve ajustar-se temporariamente para interpretar essas condições irreais em nosso mundo real). Essa proposta condiz com a perspectiva da TR, pois para que haja um processamento cognitivo “correto”, é necessário um conhecimento de mundo que nos forneça informações coerentes que gerem significado. Além disso, muitos destes significados e o “pano de fundo mental” estão inseridos no contexto mental e social do indivíduo.

Sobre o contexto, Kahneman (2011, p. 60) defende que esse ajuda a determinar a interpretação dos elementos e que na ausência de um contexto, o Sistema 1 pode gerar contextos prováveis próprios. Segundo o autor, sabe-se que é o Sistema 1 que realiza essa função, pois o indivíduo não tem consciência de possíveis escolhas contextuais ou da possibilidade de outras interpretações. Novamente, a necessidade do contexto tanto para Kahneman como para Sperber e Wilson é fundamental. Para Kahneman, na ausência de um contexto inconsciente, o indivíduo elegeria um contexto conscientemente mais provável.

Em consonância, Kahneman (2011, p. 92) atesta que nossos comportamentos e pensamentos são influenciados pelo ambiente do momento. Segundo ele, essa é a moral principal da pesquisa de *priming*. Isso vai ao encontro da ideia de contexto, discutida acima, em que, Sperber e Wilson (2001) defendem que o contexto atual de processamento é formado pelo conhecimento do indivíduo sobre o tema em questão mais o contexto que acaba de ser formado na implicatura anterior, ou seja, com o resultado da inferência realizada anteriormente que contém as informações novas processadas. Logo, essa influência do ambiente não diz respeito ao condicionamento, mas às informações novas que são geradas naquele momento.

Por conseguinte, a respeito dos cálculos inferenciais que realizamos, Kahneman (ibidem, p. 71) expõe sobre o que ele chama de *bacamarte mental*. Este evento ocorre, segundo o autor, quando intencionalmente calculamos “mais do que o necessário”, ou seja, mais do que queremos ou precisamos, cálculo esse que é realizado pelo Sistema 1. Sobre esta questão, sabemos que para a TR isso é um elemento ruim para o processamento cognitivo, pois na perspectiva relevantista, se calculamos mais do que o necessário (seja pelo Sistema 1 ou o Sistema 2) para qualquer entrada de dados, teremos um esforço de processamento maior do que o desejado, que poderá resultar em um menor efeito contextual e menor grau de relevância. Isso será contornado apenas, como veremos mais adiante, se houver um grande efeito emotivo que supere este pequeno efeito contextual.

Kahneman propõe algumas características do Sistema 1, que trazemos abaixo no quadro 2.

QUADRO 2: CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA 1

| CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA 1 |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • gera impressões, sentimentos e inclinações; quando endossados pelo Sistema 2, tornam-se crenças, atitudes e intenções • opera automática e rapidamente, com pouco ou nenhum esforço, e sem nenhum senso de controle voluntário • pode ser programado pelo Sistema 2 para mobilizar a atenção quando um padrão particular é detectado (busca) • executa reações especializadas e gera intuições especializadas, após treinamento adequado • cria um padrão coerente de ideias ativadas na memória associativa • liga uma sensação de conforto cognitivo com ilusões de veracidade, sentimentos prazerosos e vigilância reduzida • distingue o surpreendente do normal • infere e inventa causas e intenções • negligencia ambiguidade e suprime dúvida • é propenso a acreditar e confirmar • exagera consistência emocional (efeito halo) • foca na evidência existente e ignora a evidência ausente (WYSIATI) • gera um conjunto limitado de avaliações básicas • representa conjuntos por normas e protótipos, não integra • equipara intensidades entre escalas (por exemplo, tamanho com altura de som) • calcula mais do que o pretendido (bacamarte mental) • às vezes substitui uma questão difícil por uma mais fácil (heurística) • é mais sensível a mudanças do que a estados (teoria da perspectiva) * • dá peso excessivo a probabilidades baixas* • mostra sensibilidade decrescente à quantidade (psicofísica) • reage mais com mais intensidade a perdas do que a ganhos (aversão à perda) * • contextualiza os problemas de decisão estreitamente, em isolamento uns dos outros* <p>* Ponto apresentado em detalhe na parte 4.</p> |

FONTE: Adaptado de Kahneman, 2011, p. 77.

Com base em Kahneman, o Sistema 1 não requer um grande esforço de processamento (exceto quando há bacamarte mental), pois é embasado nas intuições do indivíduo. Já o Sistema 2, por sua vez, irá, quando necessário, conferir

essas “intuições”, gerando um grande esforço de processamento. Essa conferência muitas vezes é necessária, pois quando não podemos cometer erros, o esforço de processamento é válido. Segundo o autor, confiamos em nossas intuições e verificá-las e corrigi-las, quando necessário, nos gera um desconforto cognitivo, pois lutamos contra algo que acreditamos estar correto, algo que nos é natural. Em consonância, “é natural para o Sistema 1 produzir julgamentos superconfiantes, pois a confiança, como vimos, é determinada pela coerência da melhor história que você é capaz de contar a partir da evidência disponível.” (KAHNEMAN, 2011, p. 138).

Do mesmo modo, o estudioso afirma que a mente é um órgão que cria sentido no que tem como verdade. Quando algo inesperado ocorre, o indivíduo ajusta sua visão de mundo, suas crenças, para poder acomodar uma nova visão do mundo para próximos processamentos. Logo, como ressalva, ao remodelar sua visão de mundo e suas crenças, o indivíduo tende a não recordar no que acreditava antes da mudança.

Em adição, o autor chama de *efeito halo* a ação de influência das primeiras impressões favoráveis nos julgamentos posteriores. O efeito halo nada mais é do que essa intuição preliminar que o Sistema 1 nos dá em um primeiro processamento e essa certeza de veracidade, sem a comprovação do Sistema 2. Sobre isso, o autor afirma, a partir de suas experiências, “de não confiar simplesmente no julgamento intuitivo — seja o seu, seja o de outros —, mas também de não desprezá-lo” (KAHNEMAN, 2011, p. 163).

Em consonância, Kahneman (ibidem, p. 212) enfatiza que alguns estudiosos indicam a evidência que informações, emoções, *feedbacks* ruins têm maior impacto do que os bons, o que leva a um processamento mais completo dos inputs. Além disso, estereótipos e más impressões tendem a ser mais resistentes na tentativa de suas desconstruções.

Outro ponto importante que o autor traz em seu livro é sobre as lembranças de nossas experiências. Para ele, as lembranças são o que nos faz recordar as experiências que vivemos. É por meio delas que escolhemos repetir ou não as experiências já vividas. Logo, segundo Kahneman (2011), a única perspectiva que temos ao pensar em nossas vidas é a do “eu recordativo”. O autor faz a divisão entre dois “eus” que nos auxiliam nas escolhas futuras, de acordo com um passado. O *eu experiencial* (*experiencing self*) é o que cuida das escolhas no tempo presente,

ou seja, do agora. Já o *eu recordativo (remembering self)* é o que está responsável por uma lembrança em geral, do todo, da experiência em si, e não só de momentos.

Portanto, Kahneman (2011) traz dois sistemas fictícios sobre o funcionamento da mente. O Sistema 1, que é intuitivo e exerce o pensamento rápido, e o Sistema 2, que exerce a função de monitorar o Sistema 1 e executa o pensamento lento. Estes dois sistemas chamados de fictícios pelo autor porque em realidade eles não existem em nossa mente da forma como foi descrita. Kahneman busca apenas descrever uma parte do funcionamento da mente de forma didática, sendo os dois sistemas personagens teóricos.

Os personagens “humanos” que o autor descreve, são os dois *eus*, o eu experiencial, do momento, e o eu recordativo, que mantém o todo e faz as escolhas.

Este livro descreveu o funcionamento da mente como uma interação desajeitada entre dois personagens fictícios: o Sistema 1 automático e o Sistema 2 laborioso. Você está agora bastante familiarizado com as personalidades dos dois sistemas e é capaz de antecipar como eles devem reagir a diferentes situações. E é claro que você se lembra também de que os dois sistemas não existem de fato no cérebro nem em parte alguma. ‘O Sistema 1 faz X’ é um atalho para ‘X ocorre automaticamente’. E ‘O Sistema 2 é mobilizado para fazer Y’ é um atalho para ‘excitação aumenta, pupila dilata, atenção é focada e a atividade Y é realizada’. Espero que você ache a linguagem dos sistemas tão útil quanto eu, e que tenha adquirido uma percepção intuitiva de como eles funcionam sem ficar confuso com a questão de que não existem. Tendo feito essa advertência necessária, continuarei a utilizar essa linguagem até o fim. O atento Sistema 2 é quem pensamos que somos. O Sistema 2 articula julgamentos e faz escolhas, mas com frequência endossa ou racionaliza ideias e sentimentos que foram gerados pelo Sistema 1. (KAHNEMAN, 2011, p. 91).

Desta forma, os dois sistemas estariam intimamente conectados com os dois eus, pois, como o autor explica, tomamos decisões a partir de nossas lembranças (o que Sperber e Wilson (2001) chamariam de vivências, idiosincrasias, não muito diferente de Kahneman), das lembranças que temos de algo que vivemos e nos foi bom ou ruim. Muitas vezes tomamos algumas decisões, ou gostamos/desgostamos de algo sem saber o porquê, sem ter explicações. Isso ocorre devido às nossas lembranças que nos servem como alertas de que aquilo pode ser bom ou ruim para nós. Se precisarmos dar explicações sobre as decisões tomadas, iremos buscar em nossa memória alguns motivos que, consciente ou inconscientemente, estarão relacionados às nossas lembranças, vivências e crenças.

Como Kahneman defende, além de expor motivos pelos quais nós muitas vezes não sabemos de onde vêm para explicar nossas atitudes, iremos acreditar na

resposta que elaboramos mentalmente. Neste ponto, entra o Sistema 2, impedido que ideias sem sentido sejam expressas para os outros. Mesmo assim, cometemos muitos erros, pois não sabemos tudo da situação que estamos inseridos, nem conseguimos muitas vezes calcular todas as perdas e ganhos possíveis de nossas atitudes (sejam linguísticas ou sociais). O que nos auxilia para que não erremos “muito” é nossa memória, que contém um arcabouço de situações de toda nossa vida, pois a aquisições de habilidades exige um ambiente estável, prática e *feedback*, o que muitas vezes não temos em muitas situações.

3.3 PRAGMÁTICA E LÍNGUA INGLESA (2014): A PERSPECTIVA DA PRAGMÁTICA INTERATIVA

No seu livro *Pragmatics and English Language* Culpeper e Haugh (2014) trazem uma perspectiva diferente da pragmática. A pragmática informativa, segundo os autores, é frequentemente vista como outro componente da língua, que é acrescentada à fonética, fonologia, morfologia, gramática/sintaxe e semântica. Esta vertente da pragmática estuda os discursos na interação, as formas de construir os discursos e quais as possibilidades e consequências possíveis a partir destes.

Assim, o objetivo dos autores é que a pragmática informativa (ou discursiva, como é chamada por alguns estudiosos) resgate algumas áreas mais formais da teoria linguística, especialmente em relação a outras áreas que não a pragmática. Para Culpeper e Haugh (2014), o estudo da pragmática não é simplesmente adicionar uma dimensão contextual para uma teoria da linguagem, mas deve haver uma perspectiva cognitiva geral, além das perspectivas social e cultural dos fenômenos linguísticos em relação ao seu uso em formas de comportamento.

Para os autores, ao se estudar/ensinar uma língua deve-se levar em conta aspectos pragmáticos, incluindo marcadores de discurso, silêncio, mitigação, atos de fala (respondendo a agradecimentos, oferta) e estratégias de polidez, além da pragmática variacional e a metapragmática. Estes aspectos deveriam fazer parte principalmente de um estudo linguístico mais aprofundado de uma língua. No caso do livro de Culpeper e Haugh (2014), os autores irão trabalhar com diversos pontos da língua inglesa, além de fornecer exemplos de outras línguas.

O livro traz uma divisão estratégica em relação aos objetivos propostos no texto. No capítulo 2 os autores apresentam as categorias de referência em inglês,

sendo as expressões chamadas de “mais definidas”, relacionadas à semântica, ao passo que as anafóricas e dêiticas são mais voltadas à pragmática. No capítulo 3 encontramos a pragmática informativa, que se detêm aos segmentos e unidades das mensagens, ou seja, na questão de elaboração das mensagens e informações. Ela pode ser resumida como um fundamento interativo em uma perspectiva interacional. Essa perspectiva é baseada nos estudos de Leech (1983) e envolve o falante e o ouvinte na construção dos discursos da interação, além da estrutura dos significados ser construída no contexto, ou seja, num território comum entre os interlocutores.

Por conseguinte, Culpeper e Haugh (2014) discutem sobre as suposições de fundo, em relação à teoria do esquema. Chafe (1976) descreve, segundo os autores, a relação entre as informações dadas (ou seja, já existentes) e as suposições novas. Elas são descritas como o conhecimento antigo/anterior das suposições.

Sobre as informações dadas, os pesquisadores afirmam que, ao longo dos discursos, pode acontecer que cada participante tenha diferentes conhecimentos, incluindo diferentes entendimentos de conhecimento comum. Assim, Culpeper e Haugh (2014) prescrevem começar o discurso com um tópico que inclua informações antigas de fácil acesso. Estas informações trazem um contexto suporte básico para o foco, que contém as novas informações. Ademais, o tópico irá pontuar as suposições de fundo necessárias para o encaminhamento da conversa, em que o ouvinte poderá pressupor informações já conhecidas, enquanto o restante da frase, o foco, traz novas informações. Além disso, os autores ressaltam a importância das suposições de fundo na compreensão dos enunciados. Segundo eles, usamos esse conhecimento para enriquecer nossa compreensão do que as pessoas dizem, tornar o que dizem coerente e até mesmo fazer previsão sobre o que os outros irão dizer.

Culpeper e Haugh (2014) declaram que, infelizmente, a maneira como usamos tal conhecimento geralmente tem sido subestimado na pragmática, algo que está em contraste com o trabalho nas ciências cognitivas. A pragmática tem se concentrado no tipo de *inferência pseudológica* (discutida detalhadamente no capítulo 4, pelo Princípio Cooperativo de Grice, 1975), que é caracterizada por mecanismos para tirar conclusões das premissas. Mas uma grande parte do significado é entendido por meio de associações conhecidas, ou seja, *inferências associativas* ou inferências baseadas no conhecimento. Sobre as inferências associativas, estas tiveram seu importante papel reconhecido por Recanati (2004) e

defendido por Mazzone (2011). Elas são importantes porque são responsáveis por muitas das inferências que fazemos.

Assim Culpeper e Haugh (2014) apontam que o enunciado “*como você está?*” dito em um consultório médico para um o paciente é geralmente tomado como uma pergunta que busca informações sobre os sintomas do paciente; consideremos que a mesma declaração dita em um contexto cotidiano para um conhecido é geralmente considerada como conversa fática exigindo uma resposta fática adequada (muitas vezes em Inglês britânico uma repetição de *como você está?*). Esses cenários não requerem tomar o enunciado e o contexto como premissas e, em seguida, implantar um mecanismo para calcular um pouco de significado implícito.

Para entender como funcionam as inferências associativas, os estudiosos trazem a teoria do *esquema*. Essencialmente, a ideia é que o conhecimento é recuperado da memória de longo prazo e integrado com informações derivadas do enunciado ou texto, ou na realidade, contexto, para produzir uma interpretação. O termo “esquema” refere-se a blocos de conhecimento bem integrados sobre o mundo. Essa teoria tem diferentes remissões na literatura, dentro de diferentes vertentes teóricas: esquemas e *frames*, assim como *scripts* e cenários.

Os autores ressaltam que a teoria do esquema tem sido usada mais recentemente no contexto da cruzada pragmática cultural, em que os significados e atitudes linguísticas vão depender do lugar em que estamos inseridos, seja em um contexto social ou em um contexto cognitivo. Desta forma, os autores relacionam esquema com as inferências associativas, pois os esquemas permitem construir uma interpretação que contém mais informações que podemos receber do próprio idioma. Isso teria relação com o que Grice (1975) aponta sobre construção sintática da frase, isto é, o dito pelo falante.

Segundo Culpeper e Haugh (2014), os esquemas dependem do conhecimento de mundo e individual dos interlocutores, bem como das experiências culturais. Os autores acentuam que na teoria dos esquemas, as categorias cognitivas e os conceitos são organizados como redes estruturadas. Isso é muito parecido com o que vemos na TR, em que os conceitos são um construto de representações conceituais organizadas em redes acessíveis.

Em seguida, os autores vão trabalhar com as pressuposições, como suposições que normalmente são tomadas como certas em uma conversa - muitas

vezes elas fazem parte do conhecimento comum - e são convencionalmente associadas a determinadas expressões linguísticas. Para os estudiosos, as pressuposições são um material que a semântica muitas vezes não dá conta, levando a outros obstáculos linguísticos, como por exemplo a ambiguidade, mas que a pragmática, por sua vez, poderia explicar.

Culpeper e Haugh (2014) ressaltam que as pressuposições estão relacionadas com as crenças dos falantes, por isso estão associadas ao seu lado pragmático. Esse lado se refere ao contexto, pois fora de contexto muitas pressuposições poderiam ser vistas como ambíguas ou sem sentido, sendo que a partir do contexto diversas hipóteses poderiam ser verdadeiras e possíveis. Ainda sobre as pressuposições, os autores elaboram diversos tipos existentes, como a existencial específica, a existencial não específica, a factiva, a não factiva, a contrafactual e outras.¹²

As pressuposições, portanto, para Culpeper e Haugh (2014), são o que levam o ouvinte a fazer inferências associativas. A respeito disso, os autores diferenciam as inferências lógicas das associativas. As inferências associativas, segundo os autores, são inferências baseadas em nossos conhecimentos de mundo, são ligações esquemáticas que surgem como resultado de experiências. Logo, o uso de categorias do senso comum convida à inferência associativa. Mais adiante os autores vão colocar como uma questão em aberto se as inferências associativas caem em uma categoria mais ampla de inferências intuitivas.

Já as inferências lógicas são ativadas quando o que se diz produz uma expectativa linguística gerada no discurso e que carrega convencionalmente uma implicatura. Sobre as inferências lógicas, os estudiosos mencionam Grice como o autor que estuda esse fenômeno. Essa diferenciação também pode ser evidenciada em Kahneman (2011), em que a inferência associativa estaria localizada no âmbito do Sistema 1, enquanto que as inferências lógicas estariam relacionadas com o Sistema 2, que é mais completo e requer mais esforço de processamento. Para Sperber e Wilson, estas inferências lógicas, ditas como parte do Sistema 2, são chamadas na TR de inferências dedutivas, que fazem parte do sistema dedutivo de processamento. As inferências são processos cognitivos utilizados pela mente para chegar a conclusões de estímulos comunicativos relevantes (SPERBER; WILSON,

¹² Ver tabela criada pelos autores em Culpeper e Haugh (2014, p. 57).

2001; GRICE, 1975). De acordo com Santos (2009) as inferências demonstrativas se baseiam em raciocínios lógicos. Alguns exemplos de inferências demonstrativas são a indutiva, a dedutiva e a abdutiva.

Santos afirma que “na comunicação humana formamos inferências espontâneas, instantâneas e inconscientes sobre a intenção comunicativa do falante” e que “as únicas regras lógicas espontaneamente acessíveis à mente humana são, segundo a TR, as regras dedutivas não-demonstrativas, porque estas geram todas as conclusões interessantes implicadas logicamente por um conjunto de premissas” (SANTOS, 2009, p.83).

A TR, também traz alguns tipos de inferências lógicas que a mente usa durante o processamento. Alguns exemplos são: a regra de *Eliminação-e*, a regra *Modus ponendo ponens*, *Modus tollendo ponens*, entre outras. De acordo com Sperber e Wilson (2001) estes tipos de inferências lógicas carregam uma relação de verdade entre duas proposições *P* e *Q* em uma regra de dedução, ou seja, se *P* é verdadeiro, *Q* também deverá ser. Para a TR “uma regra de dedução é uma computação que se aplica às suposições em virtude de sua FL”¹³. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 141). Assim, uma regra de dedução é uma operação que preserva a verdade: quando é aplicada a uma suposição, a conclusão a que dá origem permanece numa relação semântica de inferências a uma premissa.

Culpeper e Haugh (2014) mencionam que os teóricos da Relevância propuseram uma distinção bastante útil entre inferência *intuitiva* e *reflexiva*¹⁴ (MERCIER; SPERBER, 2009). Como ressaltam os autores, uma inferência é intuitiva quando um usuário aceita conclusões sem atender às razões e por isso é um processo representacional. Uma inferência é reflexiva quando um usuário deriva conclusões de premissas por meio de raciocínio. Este último, portanto, requer reflexão, ou seja, pensar sobre os próprios pensamentos, que é um processo meta-representacional, embora não necessariamente uma experiência consciente. Esta distinção é útil porque contorna o problema de chamar os tipos de trabalho inferencial que normalmente assumimos estar subjacentes ao significado pragmático como “pseudológico” ou mesmo “pragmático”. No entanto, a questão de se a

¹³ FL é descrita na TR como Forma Lógica, ou seja, uma linguagem mental utilizada nos processamentos cognitivos das entradas de dados.

¹⁴ Esses conceitos foram primeiramente idealizados por Sperber em 1997, no artigo “Intuitive and Reflective Beliefs”, publicado na revista *Mind & Language*, páginas 67 a 83. Em 2009, em parceria com Mercier, ele ampliou os conceitos para a inferência.

inferência associativa cai na categoria mais ampla de inferência intuitiva permanece em aberto.

Por outra parte, Culpeper e Haugh (2014) acreditam que outras linguagens podem alcançar resultados semelhantes aos da pressuposição, como por exemplo, através do aspecto gramatical. Para eles, aspecto refere-se à integridade ou totalidade de uma ação, evento ou estado, e não deve ser confundido com tempo gramatical no que se refere à localização da situação no tempo. Eles defendem que as combinações de auxiliares ou desinências poderiam levar o falante ao seu objetivo real, isto é, ajudariam a guiar o falante na compreensão e elaboração dos enunciados.

Por sua vez, outro ponto destacado por Culpeper e Haugh (2014) é o primeiro plano, que coloca certas partes da oração em saliência, trazendo dois pontos importantes para a sentença: o foco/novidade semântica e o foco/novidade cognitiva. Assim, os autores defendem que o primeiro plano convida o ouvinte a uma interpretação imaginativa. O foco semântico diz respeito ao que está sendo dito sobre o tópico da sentença, já as questões de saliência e armazenamento de informações, e do que está cognitivamente escondido na sentença, diz respeito ao foco cognitivo. Logo, os autores elencam diversos tipos de foco. Apontaremos aqui o que mais nos é relevante. Um dos focos abordados é o acento focal, onde uma palavra ou sílaba que é feita prosodicamente proeminente por meio de altura, amplitude e duração marcadas. O ponto importante é que o acento focal geralmente indica o que o falante está apresentando como novas informações, indica o foco cognitivo. Veja o exemplo a seguir (maiúsculas são usadas para marcar o acento focal):

JOnathan deu chocolate a seus alunos.
Jonathan DEU chocolate aos seus alunos.
Jonathan deu chocolate AOS seus alunos.
Jonathan deu chocolate aos seus ALUnos.
Jonathan deu CHOcolate a seus alunos.¹⁵

(CULPEPER; HAUGH, 2014, p. 67 – marcação dos autores).

¹⁵ JOnathan gave his students chocolate.
Jonathan GAVE his students chocolate.
Jonathan gave HIS students chocolate.
Jonathan gave his STUdents chocolate.
Jonathan gave his students CHOcolate. (tradução nossa).

Em seguida, os autores explicam o exemplo:

JOnathan deu chocolate a seus alunos [Jonathan não tem uma reputação de generosidade, embora outros o façam, por isso é uma grande surpresa que *ele* deu alguma coisa].

Jonathan DEU chocolate aos seus alunos [Jonathan raramente dá coisas às pessoas, embora outros o façam, por isso é uma grande surpresa que ele *deu* algo].

Jonathan deu chocolate a SEUS alunos [Jonathan é peculiarmente cruel com seus próprios alunos, embora ele seja muito generoso com os outros alunos, por isso é uma grande surpresa que ele deu algo a *seus* alunos].

Jonathan deu chocolate a seus ALUnos [Jonathan não costuma dar suas coisas aos alunos, embora ele seja muito generoso com as outras pessoas, por isso é uma grande surpresa que ele deu algo a seus *alunos*].

Jonathan deu a seus alunos CHOcolate [Por anos, Jonathan só dá frutas para os alunos, por isso é uma grande surpresa que ele deu *chocolate* aos alunos].¹⁶ (CULPEPER; HAUGH, 2014, p. 67 – marcação dos autores).

Nestes exemplos podemos perceber a marcação prosódica existente na mesma frase, ou seja, a mesma frase, por meio de como é pronunciada, pode ter diferentes significados. Os autores colocam esse artifício para explicar como funciona colocar em foco alguma proposição do discurso que seja mais importante para o interlocutor. Neste caso, o foco semântico seria o que está dito na frase “Jonathan deu chocolate a seus alunos”, mas o foco cognitivo poderia ser qualquer uma destas interpretações. Elas somente serão distinguíveis pelo acento focal. Logo, é o acento focal que determina o significado mais plausível para o contexto em que os interlocutores estão inseridos. Segundo Culpeper e Haugh, é o foco que irá chamar a atenção do interlocutor para a parte da proposição que é nova (diferente do tópico, que é a parte da proposição que já nos é conhecida), enfatizando o que realmente é importante nesta parte da proposição. Neste exemplo, ilustramos o acento focal, mas há outros tipos de estratégias focais expostas pelos autores.

Isso nos remete ao que Sperber e Wilson chamam de ostensão. Como vimos no capítulo 2, a ostensão é um pedido de atenção por parte do falante. A TR é

¹⁶ Jonathan gave his students chocolate [Jonathan does not have a reputation for generosity, though others do, so it is quite a surprise that *he* gave something].

Jonathan GAVE his students chocolate [Jonathan rarely gives people things, though others do, so it is quite a surprise that he *gave* something].

Jonathan gave HIS students chocolate [Jonathan is peculiarly mean to his own students, though he is very generous to other students, so it is quite a surprise that he gave *his* students something].

Jonathan gave his STUdents chocolate [Jonathan doesn't usually give his students things, though he is very generous to other people, so it is quite a surprise that he gave his *students* something].

Jonathan gave his students CHOcolate [For years, Jonathan has given his students fruit, so it is quite a surprise that he gave his students *chocolate*]. (tradução nossa).

constituída, como já mencionamos, pela estrutura ostensiva-inferencial, em que o falante emite enunciados ostensivos para dar a entender a seu(s) ouvinte(s) que o que ele está dizendo é realmente relevante e que vale a pena ser processado. Esse processamento se dá, segundo a TR, por meio da dedução e inferências lógicas, como as elencadas acima.

Portanto, o discurso, segundo Culpeper e Haugh (2014), deve ser constituído pelo tópico, a parte do enunciado que já é remissível a algum conhecimento anterior e que pode levar à realização de inferências associativas, enquanto o primeiro plano traz a informação nova, que contém o foco semântico e o foco cognitivo, que poderão levar à realização de inferências lógicas. Podemos perceber que a teoria até agora apresentada por Culpeper e Haugh (2014) realmente traz um âmbito muito mais social que cognitivo. Por isso acreditamos que a TR possa complementar alguns pontos frouxos da pragmática interativa e criar uma proposta mais consistente no que vale a aspectos cognitivo-interacionais da comunicação. No entanto, vamos continuar com nosso recorrido pela teoria proposta por Culpeper e Haugh (2014) e mais adiante voltaremos a esse tema.

No fim do capítulo os autores discutem sobre base comum. Segundo eles, o entendimento do que queremos dizer com nossas ações linguísticas aos interlocutores depende das expectativas mútuas destas ações, além do conhecimento comum. As convenções ou comportamentos convencionais são exemplos de base comum, pois, se os participantes de uma interação específica fizerem parte da mesma cultura, esse conhecimento base ajudará a coordenar as ações e entendimentos. Assim, as negociações irão acontecer na base comum.

Isso também vai ao encontro do que Bara (2010) propõe ao lançar mão da teoria dos jogos¹⁷. Quando os interlocutores (Bara os chama de atores) se propõem a entrar em um jogo, eles também estão imersos a regras convencionais, que seriam essa base comum que Culpeper e Haugh (2014) chamam. Além das regras convencionais, podem existir também regras pessoais entre os interlocutores, criadas durante o discurso, também coordenando as ações e os entendimentos. Logo, vemos que muitas teorias pragmáticas, ainda que em âmbitos diferentes, se complementam e contemplam o discurso na interação e construção de significados.

¹⁷ Ver sessão 3.1 deste texto.

Portanto, no capítulo 3 os autores enfocam na pragmática interativa, principalmente no envolvimento e organização das informações, em grande parte dentro do escopo das frases. Eles abordam a noção de informação de fundo através da teoria do esquema e a relacionam às inferências associativas. Os autores também discutem o foco como uma noção na fronteira entre pragmática e gramática. Nos próximos capítulos, 4 e 5, Culpeper e Haugh (2014) discutem sobre o significado pragmático.

Primeiramente, eles conduzem seu texto para a perspectiva de Grice, com a ideia de que dizemos muito mais do que queremos ou demonstramos semanticamente em nossos enunciados. Culpeper e Haugh fazem um apanhado sobre as teorias do significado natural e a teoria das implicaturas, buscando complementar o que foi exposto no capítulo 3.

Eles completam que tanto o que é dito, como o que é implicado são importantes para a análise do significado pragmático, principalmente na perspectiva dos usuários do inglês (ou de outras línguas). Em sua concepção,

Grice confinou sua análise de significado aos pensamentos, crenças do locutor, desejos, atitudes, intenções e assim por diante através de sua definição de significado_{nn}, ou seja, a intenção do falante de que o ouvinte reconheça o pensamento, crença e assim por diante é pretendido pelo falante para ser reconhecido pelo ouvinte, permitindo assim a precisão na modelagem do significado do falante. Contudo, definir o significado pragmático das representações em termos dos estados mentais de alto-falantes é o que torna tão difícil definir com precisão os significados que vão além do que é dito.¹⁸ (CULPEPER; HAUGH, 2014, p. 101, tradução nossa)

Após fazerem um recorrido pelas duas teorias de Grice, Culpeper e Haugh (2014) apontam as propostas que aparecem com base no que Grice sugere. A respeito da abordagem contextualista, os autores indicam a TR como uma das mais proeminentes. Eles afirmam que para a TR o que é explicado (explicatura) e o que está implicado (implicatura) são ambos descobertos pelos ouvintes com referência importante ao Princípio Comunicativo de Relevância, ou seja, a suposta afirmação de que “todo ato de comunicação ostensiva comunica uma presunção de relevância”

¹⁸ Grice confined his analysis of meaning to the speaker's thoughts, beliefs, desires, attitudes, intentions and so on through his definition of meaning_{nn}, namely, the speaker's intention that the hearer recognize what thought, belief and so on is intended by the speaker to be recognized by the hearer, thereby allowing precision in modelling speaker meaning. However, defining pragmatic meaning representations in terms of the mental states of speakers is what makes it so difficult to precisely pin down meanings that go beyond what is said.

(SPERBER; WILSON, 2001, p. 248). Em seguida, eles definem a relevância por sua relação de efeito e esforço, mas se fixam nos princípios que a teoria trabalha sobre implicatura e explicatura e declaram que a TR avançou em muitos aspectos em relação às implicaturas, em que não somente as conclusões, mas também as premissas podem ser implicadas. Além disso, eles acentuam o trabalho de Sperber e Wilson com o grau das implicaturas, sejam fortes ou fracas, bem como com as representações dos significados nos contextos interacionais.

Em seguida, Culpeper e Haugh (2014) discutem sobre o significado do falante e afirmam que este é mais complexo do que parece, pois muitas vezes o foco no significado do falante pode mascarar duas perspectivas bem diferentes, a do falante e a do ouvinte. Eles criticam a TR e outras teorias contextuais por analisarem o significado do falante a partir da reconstrução do ouvinte por meio do significado das inferências pretendidas pelo falante. Nesta perspectiva, Culpeper e Haugh (2014) apontam que Sperber e Wilson, entre outros, trazem uma suposição que o sucesso da comunicação se dá pela implicatura que o falante tensiona gerar no ouvinte ser um sinônimo para a inferência realizada pelo ouvinte. Assim, baseados em Horn (2004) e Bach (2006), eles afirmam que tratar as inferências e implicaturas como sinônimos constitui um erro analítico. Além disso, eles afirmam que “todos fazem inferências, não apenas os ouvintes”¹⁹ (CULPEPER; HAUGH, 2014, p. 121).

Ao nosso ver, tanto Grice (1957, 1975), como Sperber e Wilson (2001) não tratam esses dois processos como sinônimos, mas sim como codependentes, pois, o resultado de uma inferência seria a implicatura, que por sua vez não existiria sem a realização da inferência. Logo, podemos ver um erro de interpretação dos autores sobre as teorias em questão, visto que realmente, a partir de que haja comunicação, tanto falante como ouvinte realizam os mesmos processamentos cognitivos e realizam suas atitudes proposicionais da mesma forma, cada um em seu turno de fala, no contexto em que estão inseridos. Evidenciamos como uma crítica à TR a existência do significado do falante vir por meio da implicatura realizada pelo ouvinte, mas não vemos como ser diferente pois, nunca se saberá efetivamente o que o falante quis dizer em seu pronunciamento, a menos que ele o explicita claramente. Ainda assim, pode haver mal-entendidos. Logo, ainda que a crítica seja

¹⁹ Everyone makes inferences, not just hearers. (tradução nossa)

válida, os autores não propõem soluções para o problema, deixando em aberto a indagação.

Por outra parte, Culpeper e Haugh (2014) têm uma perspectiva voltada aos estudos da pragmática social, o que pode, por vezes, dificultar a compreensão de teorias voltadas à pragmática cognitiva. Isso se evidencia pela nomenclatura utilizada para os interlocutores que são ditos como enunciador e receptor, termos utilizados pelos estudos da comunicação, no modelo do código. Neste modelo a comunicação se retirava do contexto e baseava-se apenas no discurso. Acreditamos que haja uma confusão de nomenclaturas, o que torna o texto dos autores contraditório, visto que os termos da comunicação, como enunciador e receptor ou formato de produção (falante) e estrutura de participação (ouvinte) não condizem com a proposta cultural, social, interativa e cognitiva dos autores. Ao tratar dos significados dos participantes da comunicação, Culpeper e Haugh (2014) se voltam a um lado que não condiz aos preceitos pragmáticos atuais.

A perspectiva discursiva dos estudiosos vai além, trazendo bases discursivas diferentes para o âmbito pragmático da comunicação, como animador, autor, diretor e figura. Sabemos que há autores que tratam os interlocutores com outros nomes/perspectivas, no entanto, os preceitos pragmático-discursivos básicos diferem tanto da proposta dos autores, como dos estudos da própria pragmática.

Por fim, no capítulo 5, Culpeper e Haugh (2014) comentam sobre a comunicação somente em pares, trazendo, por exemplo, outras perspectivas, como um público de uma peça ou programa, que pode ou não estar ratificado a participar da comunicação. Para Kádár e Haugh (2013) os participantes ratificados são aqueles que podem participar da conversação e podem ser com quem conversamos diretamente (destinatário), ou um falante que está presente. Os participantes não ratificados são aqueles que estão à nossa volta, mas que não tem permissão para interferir na conversa, como espectadores (que podem vir a ser ratificados) ou pessoas escondidas.

Eles ainda acrescentam que “os significados do destinatário não são bem compreendidos e ainda não foram adequadamente teorizados na pragmática”²⁰. (CULPEPER; HAUGH, 2014, p. 129). Isso se dá, segundo eles, pois nem sempre os

²⁰ Recipient meanings are not well understood and have not yet been adequately theorized in pragmatics. (tradução nossa).

significados abrangem a significação pretendida pelo falante. Um exemplo é a literatura, em que o escritor pode deixar implicaturas possíveis para o leitor ou este poderá interpretar o texto de uma forma que pode não ter sido pretendida pelo escritor. O exemplo do leitor exemplifica perfeitamente as possíveis implicaturas que podem ocorrer cerca de um enunciado.

Ainda sobre o significado, Culpeper e Haugh (2014) explicam sobre o cancelamento das implicaturas, bem como sobre os dois tipos de significado pragmático, ou seja, sobre como os usuários entendem o significado pragmático. O primeiro tipo está relacionado com as compreensões de significados individuais entre falante e ouvinte, mas que se supõe serem compartilhados. O outro tipo se refere a como os usuários da linguagem passam a compartilhar interativamente entendimentos de significados ao longo do tempo (não necessariamente que sejam os mesmos, visto que há vários fundamentos de participação envolvidos nas interações). Cada abordagem corresponde a uma perspectiva diferente de compreensão; na primeira – visão de processamento do enunciado – a compreensão dos significados é vista como relativamente estável em pontos determinados no tempo; na segunda – visão de processamento do discurso – os entendimentos dos significados são vistos como dinâmicos e emergentes ao longo do tempo. Portanto, na perspectiva dos autores, há dois tipos de significado pragmático, o significado do enunciado e o significado do discurso, ou significado interativo.

No capítulo 6, Culpeper e Haugh (2014) tratam dos atos pragmáticos, com a teoria dos atos de fala tradicionais de Austin (1962) e posteriormente o aprofundamento de Searle (1969). Em meio às discussões sobre os atos de fala, os autores trazem uma perspectiva muito interessante, em que os Emoticons (formas de texto icônicos de emoção) também poderiam ser usados para indicar a força ilocucionária do texto que acompanham, ou seja, eles podem ajudar o destinatário a descobrir o(s) ato(s) de fala sendo realizados pela mensagem de texto. Culpeper e Haugh (2014) também fazem uma retomada dos atos de fala indiretos, utilizando a questão da polidez cultural para falar da franqueza:

Na verdade, como Blum-Kulka et al. (1989a: 24) apontam, precisamos testar 'a possibilidade de que as noções de polidez são culturalmente

relativizadas, ou seja, que semelhantes níveis de franqueza, por exemplo, carregam significados culturalmente diferenciados para os membros de diferentes culturas'.²¹ (CULPEPER; HAUGH, 2014, p. 171, tradução nossa)

A respeito dos contextos socioculturais, os autores comentam que um problema particular da teoria dos atos de fala é a subestimação do papel do contexto, especialmente o contexto social. Os atos de fala, nesta perspectiva, são interpretados de maneiras diferentes em vários idiomas e culturas. Neste aspecto, a diferença entre o desempenho e a compreensão nos atos de fala pode se dar em dois níveis. O aspecto pragmalinguístico dos atos de fala refere-se às formas linguísticas e estratégias (mais geralmente “recursos”) que são utilizadas em seu desempenho. O aspecto sociopragmático dos atos de fala, ao contrário, refere-se aos valores sociais e percepções que fundamentam seu desempenho e interpretação. No entanto, ao comparar atos de fala entre as culturas, muitas vezes descobrimos que as diferenças são pragmalinguística e de origem sociopragmática. Logo, percebemos que as diferenças culturais podem afetar a compreensão dos atos de fala, seja de forma linguística e/ou social.

Destarte, Culpeper e Haugh (2014, p. 181) relacionam a teoria dos atos de fala com a teoria dos esquemas. Para os estudiosos, é difícil, muitas vezes, especificar onde termina um ato de fala e onde inicia o próximo. Além disso, os falantes podem pretender que os atos sejam indeterminados. A indeterminação dos enunciados na conversa demonstra que os fatores pragmáticos podem ser negociados, ou seja, em que se deixa a força pouco clara, conduzindo a responsabilidade do significado para o ouvinte. É, por exemplo, por meio do contexto que se sustenta a teoria do ato pragmático de Mey (2001, 2010). O autor sugere que o que torna um ato pragmático reconhecível é o conjunto de condições ou recursos. A teoria do esquema, como explicam os autores, é compatível com a teoria do protótipo, mas tende a considerar grupos de categorias organizadas em estruturas complexas, dependendo do contexto cultural.

Por fim, Culpeper e Haugh (2014) tratam dos atos pragmáticos na interação. A forma destes atos, segundo eles, não depende de qualquer plano elaborado pelo falante, mas sim da resposta do ouvinte. Os atos pragmáticos são construídos em

21 Indeed, as Blum-Kulka et al. (1989a: 24) point out, we need to test “the possibility that notions of politeness are culturally relativized, namely, that similar choices of directness levels, for example, carry culturally differentiated meanings for members of different cultures”.

conjunto, através do esforço dos interlocutores, em uma co-construção. Os autores pontuam que os atos pragmáticos progridem de forma incremental e sequencial. A incrementalidade diz respeito à maneira pela qual o interlocutor ajusta ou modifica sua fala à medida que ela é recebida pelos demais.

A sequencialidade, por sua vez, refere-se à maneira como as declarações atuais se relacionam e dependem das declarações anteriores, mais especificadamente as declarações contiguas. Logo, os interlocutores utilizam na produção dos enunciados o recurso de sua própria fala e da interpretação da fala dos outros. Sobre isso, Sperber e Wilson (2001) postulam que contexto serve de suposições de fundo para o processamento dos inputs linguísticos durante a comunicação. Assim, um contexto imediatamente acessível sempre está disponível na memória dedutiva para fornecer informações importantes para o processamento seguinte. Desta maneira, a implicatura formulada por meio da inferência dedutiva é a coadunação do pano de fundo contextual anterior, mais a informação nova recebida.

Isso posto, o que Culpeper e Haugh (2014) propõe sobre os atos pragmáticos vai ao encontro do que Sperber e Wilson apresentam na TR. Os termos expostos nos atos pragmáticos dão a entender um cunho mais social, enquanto o que é proposto pelos autores da TR atende às expectativas cognitivas, mas também um âmbito iterativo da comunicação. Ou seja, tanto o ato pragmático, como o contexto são construídos durante a interação e em sua co-construção com os participantes durante os atos comunicativos.

Na tentativa de trazer uma perspectiva cognitiva à construção dos atos pragmáticos, Culpeper e Haugh (2014, p. 191) utilizam Levinson (1979, p. 72) para defender que para cada atividade linguística demarcada, há um conjunto correspondente de esquemas inferenciais que ajudam a determinar que tipo de inferências serão feitas a partir do que é dito. Notemos que, acima, Culpeper e Haugh criticam que “os significados do destinatário não são bem compreendidos e ainda não foram adequadamente teorizados na pragmática” (CULPEPER; HAUGH, 2014, p. 129), mas, como podemos verificar, Sperber e Wilson (2001) já haviam postulado algo muito semelhante e mais completo teoricamente. Vemos, assim, que a tentativa dos autores ao postular um novo tipo de “ato de fala” traz lacunas que podem ser claramente articuladas pelos autores da TR. Infelizmente, Culpeper e Haugh (2014) não aproveitam todas as possibilidades que Sperber e Wilson formulam na TR, trazendo em seu texto apenas uma parte da teoria.

Para complementar os fundamentos da pragmática interativa e dos atos pragmáticos, Culpeper e Haugh (2014) propõem a pragmática interpessoal, que contará com o auxílio da Teoria da Polidez, de Brown e Levinson (1987). Segundo os autores, a pragmática interativa se preocupa com as relações interpessoais (conexões mútuas sociais que são mediadas pela interação) e as atitudes interpessoais (perspectivas carregadas de valores e emoções que são mediadas pela interação).

As atitudes interpessoais estão intimamente ligadas às emoções interpessoais e às avaliações interpessoais, que envolvem nossa relação com as pessoas, nossas avaliações das pessoas, nossos pensamentos e sentimentos sobre pessoas e relacionamentos e conseqüentemente, nossas ações (KÁDÁR; HAUGH, 2013, p. 61). Assim, Culpeper e Haugh (2014, p. 198) postulam que a polidez é a área que discute as relações interpessoais retóricas. Logo, iniciam uma retomada teórica sobre os principais pontos da teoria, bem como sobre a impolidez, visto que a pragmática interpessoal desempenha um papel maior nos usos da linguagem fortemente situados, ou seja, na interação face a face.

A perspectiva de polidez sustentada pelos estudiosos, defende que:

Normas sociais descritivas ou **experenciais** têm sua base em um experiência individual de hipóteses sociais. Experiências repetidas de situações sociais podem levar alguém a esperar que certos tipos de interação aconteçam, seja capaz de levantar a hipótese de quais são as expectativas dos outros e saber como atender-los.²² (CULPEPER; HAUGH, 2014, p. 201, tradução nossa, grifos dos autores)

Ou seja, aprendemos as normas sociais em meio à interação e o uso com a língua. São as interações sociais de comunicação que nos fornecem elementos para a criação de hipóteses sobre as pessoas com quem nos relacionamos, bem como sobre as normas da própria interação. Logo, de acordo com os autores, a polidez linguística pode ser entendida como o significado do uso de expressões contextuais na interação, que são julgadas como apropriadas ou não, dependendo das condições culturais e contextuais da interação. Culpeper e Haugh (2014) ressaltam que a polidez sempre envolve algum tipo de julgamento contextual, isto é, sempre

²² **Experiential** or **descriptive social norms** have their basis in an individual's experience of social situations. Repeated experiences of social situations may lead one to expect certain kinds of interaction to happen, be able to hypothesize what others' expectations are, and know how to meet them.

nos colocamos em situações linguísticas e sociais de risco em meio aos atos de fala que pronunciamos.

Em contrapartida, os estudiosos afirmam que vários pesquisadores foram responsáveis pela polidez poder ser esperada. Essa categoria de polidez é conhecida por polidez antecipada, se baseia na inferência associativa, enquanto que a polidez inferida baseia-se na inferência lógica (TERKOURAFI, 2001). Em suma, a polidez é antecipada quando um comportamento linguístico polido é esperado, enquanto é inferida quando o comportamento educado não é esperado.

Os autores trazem a abordagem da polidez discursiva, em que é enfatizado que as próprias definições de polidez estão sujeitas à luta discursiva, ou seja, o que pode ser educado para uns, pode não ser para outros. Há também uma ênfase no contexto, e a polidez está intimamente ligada às normas sociais e à redução do papel da intenção comunicativa. Logo, há uma preocupação pelo desenvolvimento de uma teoria social de polidez. Os autores complementam que alguns estudiosos da teoria discursiva da polidez utilizam a TR como uma estrutura explicativa para a distinção de polidez antecipada e inferida (WATTS, 2003; MILLS, 2003; ESCANDELL-VIDAL, 1996; JARY, 1998; CHRISTIE, 2007). Culpeper e Haugh (2014, p. 216) explicam que os efeitos cognitivos não surgem da polidez antecipada (comportamento que segue as normas sociais), pois não é relevante o suficiente para o esforço cognitivo depreendido; mas, quando há efeitos cognitivos suficientes para recompensar o esforço de processamento, a polidez inferida pode acontecer.

A continuação, Culpeper e Haugh enumeram três problemas da TR para estudos com a Teoria da Polidez, são eles: primeiro, os estudos da teoria da relevância ainda envolvem o reconhecimento das intenções do falante e não convêm à polidez colocar em seu centro uma noção fortemente restrita de intenções. Segundo os autores, Haugh (2003, p. 406) aponta que a noção de efeitos cognitivos não tem sido suficientemente caracterizada, ou seja, não há distinção entre efeitos positivos e efeitos negativos (pensar bem e pensar mal do outro).

Terceiro, nenhuma publicação com a teoria da relevância pôde produzir efetivas análises de trechos de discurso que ocorrem naturalmente, uma limitação que Watts (2003: 212) admite: '[um] o principal problema com TR é

que raramente, ou nunca, se preocupa com trechos de linguagem verbal natural na interação'²³ (CULPEPER; HAUGH, 2014, p. 216, tradução nossa)

Sobre estas afirmações dos autores, percebemos uma crítica equivocada sobre os teóricos que utilizaram a teoria da polidez e a TR em seus estudos. É sabido que as duas teorias se complementam, pois uma tem o cunho social e a outra tem um cunho cognitivo e estão, portanto, dentro da mesma linhagem pragmática. Os estudos mencionados por Culpeper e Haugh (2014) tentam de forma clara e admirável aproximar duas linhas de pesquisa que podem estar reunidas e serem complementadas.

Os três problemas enumerados pelos autores não procedem. Sobre o primeiro problema, afirmamos que as duas teorias são de perspectivas diferentes, mas relativas à mesma linha teórica, a pragmática. Logo, não há problema em usá-las simultaneamente em um estudo, visto que se complementam: enquanto a TR traz a visão cognitiva da comunicação pragmática, a TP aponta características da perspectiva social da comunicação pragmática. Não é objetivo nem dos autores das teorias, nem dos demais pesquisadores colocar uma “dentro” da outra, mas sim fazer ciência com base nas duas.

A respeito do segundo problema sobre os efeitos cognitivos na TR, também não é objetivo de Sperber e Wilson (2001) distinguir se os efeitos cognitivos seriam bons ou ruins, mas sim se eles são efeitos relevantes para o indivíduo independente de sua natureza. Santos e Godoy (2020) tratam dos efeitos positivo e negativo, mas referentes ao efeito emocional, que observaremos na próxima seção. No entanto, não vemos como essa crítica estaria relacionada à não utilização das teorias juntas em um mesmo estudo. Em relação ao terceiro problema, também infundado, os exemplos de estudo utilizados nos textos de Sperber e Wilson e de outros adeptos à TR são retirados ou da literatura ou de ações cotidianas, que fazem parte da linguagem verbal na interação. Além disso, os exemplos citados na TR não diferem em nenhum momento dos exemplos de Culpeper e Haugh (2014), que são muito parecidos ou até mesmo mais artificiais e sem um contexto explícito de produção.

Como dissemos acima, a pesquisa de Culpeper e Haugh é de cunho social, como podemos ver em outros de seus trabalhos, o que, acreditamos, não auxiliou na

²³ Third, no publication has shown how relevance theory can produce effective analyses of stretches of naturally occurring discourse, a limitation Watts (2003: 212) concedes: “[o]ne major problem with RT is that it rarely, if ever, concerns itself with stretches of natural verbal interaction”.

leitura da TR. Sperber e Wilson (2001) lançaram uma teoria cognitiva sobre como as pessoas se comunicam e como isso ocorre na mente; seu objetivo não era descrever a interação social e suas características. Portanto, as críticas feitas por Culpeper e Haugh (2014) sobre a TR não estão de acordo com o que Sperber e Wilson postulam e podemos desconsiderá-las, ao nosso ver.

Em seguida, Culpeper e Haugh (2014) trazem o trabalho relacionado às questões de adequação, em que comportamentos impróprios serão tidos como marcados e terão maior probabilidade de serem notados. Por último, os autores tratam da impolidez e ressaltam que Brown e Levinson (1987) não levaram em conta as brincadeiras entre amigos, que muitas vezes usam palavrões e insultos, mas sem a intenção de ferir a Face do ouvinte. Para Culpeper e Haugh (2014), estes tipos de brincadeiras, ou como chamam, falsa educação, são atos pragmáticos.

Em contrapartida, os estudiosos afirmam que como as atitudes interpessoais às vezes permanecem tácitas, então, os interlocutores devem recorrer à metarrepresentação no estudo da polidez e às atitudes interpessoais de forma mais geral. Nessa perspectiva, portanto, não são consideradas apenas classificações dos participantes na interação, mas também se baseiam no entendimento dos usuários e observadores ao longo do tempo. Assim, a polidez é vista pelos autores como uma atitude interpessoal.

Finalmente, no último capítulo do livro, Culpeper e Haugh (2014) explicitam a metarrepresentação e sua importância. Por metarrepresentação os autores definem como a reflexão das escolhas linguísticas realizadas durante a interação, tanto pessoais como dos demais envolvidos no ato comunicativo. O objetivo dos autores, por tanto, é que o leitor seja capaz de observar os diferentes fenômenos pragmáticos nos discursos, “incluindo expressões referenciais comuns, significados pragmáticos e inferências que vão além do que é dito, incluindo não apenas o que está implicado, mas também suposições de base comum, atos pragmáticos, como admoestação e ordenação” assim como “as relações interpessoais e atitudes”²⁴ (CULPEPER; HAUGH, 2014, p. 236).

Logo, a metapragmática refere-se à reflexão dos usos da linguagem. Para tanto é necessário que os participantes tenham algum grau de consciência sobre

²⁴ “including particular referring expressions, pragmatic meanings and inferences that go beyond what is said, including not only what is implicated but also assumptions about presumed common ground, pragmatic acts such as admonishing and ordering” [...] “interpersonal relations and attitudes”. (tradução nossa).

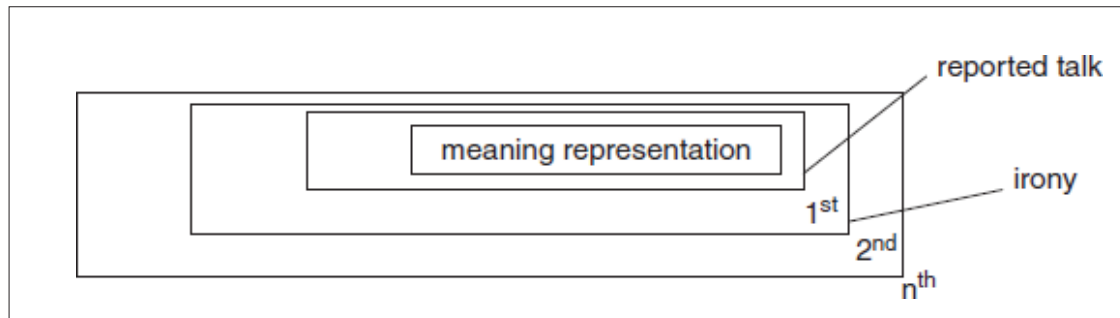
como usamos a linguagem para interagir com os demais. Além disso, a metapragmática pressupõe atos reflexivos, isto é, que os participantes da comunicação pensem sobre o que os demais estão pensando, assim como pensar sobre o que os outros pensam que eles estão pensando. Isso demonstra uma consciência reflexiva no uso da linguagem comum. Destarte, a metapragmática envolve, além das reflexões sobre o uso da linguagem, uma metalinguagem dos participantes da interação, ademais das escolhas linguísticas necessárias.

Segundo Culpeper e Haugh (2014, p. 242), existem três tipos principais de consciência reflexiva que sustentam essa capacidade de reconhecer e falar sobre fenômenos pragmáticos, são elas: a consciência metacognitiva, a consciência meta-representacional e a consciência metacomunicativa.

A consciência metacognitiva refere-se às reflexões sobre as informações e entendimentos comuns entre os falantes. Há uma consciência sobre o que os participantes sabem e o que são as informações novas ou fornecidas pelos participantes, além de suas expectativas sobre o que pode acontecer. Ou seja, há uma consciência cognitiva dos estados ou processos cognitivo-emocionais dos participantes, do conhecimento compartilhado, de suas expectativas e atitudes.

A consciência meta-representacional envolve a reflexão de representações de estados intencionais de si e dos outros, como crenças, atitudes, desejos, pensamentos, etc. Isso se dá porque o que é dito pode obter outras representações de significado. Estas representações de ordem inferior (o que é dito) ou de ordem superior (crenças, por exemplo) são denominadas metarrepresentações, isto é, representações de outras representações. Wilson (2000) tratou das metarrepresentações e sugere que elas podem envolver semelhanças metalinguísticas ou interpretativas (CULPEPER; HAUGH, 2014, p. 248). Além disso, os teóricos defendem que a ironia também pode ser entendida como uma metarrepresentação, envolvendo algum tipo de incongruência entre o que pode ser esperado e o que pode realmente acontecer. Assim, este tipo de consciência envolve representações reflexivas dos estados intencionais dos participantes. Pode haver também uma divisão, em que as conversas estariam alocadas em uma metarrepresentação de primeira ordem, enquanto a ironia estaria alocada em uma metarrepresentação de segunda ordem. Abaixo trazemos o esquema proposto pelos autores.

FIGURA 1 - ORDENS DE CONSCIÊNCIA META-REPRESENTACIONAL.



Fonte: CULPEPER; HAUGH, 2014, p. 251

Por fim, a consciência metacomunicativa se refere à consciência social de nós mesmos e dos outros. Desta forma, não interpretamos e avaliamos apenas o que nós fazemos e dizemos, mas também avaliamos e refletimos sobre esses significados pragmáticos. Além disso, incluímos a perspectiva do outro em nossas interpretações e avaliações. Isso sustenta a consciência metacomunicativa e suas formas, a consciência interacional e a consciência interpessoal. A primeira é onde os significados e ações são projetados reflexivamente com destinatários específicos em mente. A segunda envolve avaliação reflexiva das relações e atitudes em relação ao outro.

Isto posto, Culpeper e Haugh (2014) sugerem que a consciência reflexiva sustenta todos os usos da linguagem. Os autores lembram que esta metalinguagem não é vista de forma aproximada, muitas vezes, em outras línguas e/ou culturas. Logo, a metapragmática é a reflexão de uma linguagem e é expressa de formas diferentes em cada cultura.

Os autores concluem seu livro explicitando que seu objetivo foi relatar o núcleo de tópicos de interesse na abordagem da micropragmática. No entanto, prestou-se uma atenção especial à base sociocultural e interativa destes fenômenos. Além disso, os autores apontam que as maneiras como analisamos o uso de determinada língua são influenciadas pelo uso da linguagem que manipulamos em nossas análises. Assim, foram abordados os principais fenômenos da pragmática a partir de uma perspectiva interativa. Isso pôde ser observado na descrição realizada da pragmática integrativa.

3.4 ARQUITERUTA DO PROCESSAMENTO COGNITIVO

O estudo de Santos e Godoy (no prelo) é uma sustentação para os estudos discursivos e, principalmente, para a pragmática e as pesquisas relevantistas. Os autores buscam demonstrar neste texto a integração entre os componentes razão e *emoção* na perspectiva da interpretação discursiva, com base em Sperber e Wilson (2001) e em Damásio (1994, 2004).

A hipótese que norteia este trabalho é de que os efeitos de significado interpretados não são fruto apenas da razão; emoções e sentimentos também contribuem para que estes efeitos ocorram. Nesta perspectiva, os autores criticam a TR em limitar a interpretação do significado apenas por uma visão racional. Como vimos acima, Sperber (2020) argumentou em sua entrevista que os sentimentos e as emoções não foram trabalhados na TR pois esta visão não faria parte, até então, dos objetivos propostos pela teoria, mas que esta estaria aberta a novas perspectivas de estudo, que pudessem aperfeiçoá-la. Logo, os autores não descartam as emoções e sentimentos de sua teoria, mas não trabalham com estes componentes. Portanto, Santos e Godoy vêm aprimorar os conceitos da TR com um novo olhar que a completa.

Estes afirmam, baseados em Costa (2005), que “assumir que efeitos emocionais também guiam o processo cognitivo choca-se com os preceitos da TR, uma vez que, segundo Costa, a relação custo/efeito de processamento interpretativo faria parte de um processamento dedutivo trivial” (SANTOS; GODOY, no prelo). Para outros autores (Carston e Wilson, 2019), o estudo dos enunciados, como os de Costa, são negligenciados pela Pragmática e são, na maioria das vezes, focados na indiretividade, ironia, vaguidade e indeterminância. Estes, também seriam vistos pela TR como implicaturas fracas, que criam impressões e conhecimentos comuns.

Logo, a pesquisa proposta por Santos e Godoy vai além das expectativas dos autores, sobrepondo barreiras impostas até então. No entanto, é importante frisar que essa proposta não tenta confrontar os estudos da TR, mas se alinha a seus preceitos, sustentando o conceito de “efeito” proposto por Sperber e Wilson.

Em suas palavras,

O modelo que propomos aponta para a ideia de que, na interpretação de enunciados conversacionais, o sistema dedutivo-inferencial humano atua em harmonia com o sistema emotivo, de modo que o processo de

interpretação humano conjuga tanto efeitos informativos quanto efeitos emotivos. (Idem, no prelo).

Os autores apresentam diversos trabalhos teóricos comprovando que a cognição já não consegue mais ser estudada em separado das emoções, sendo os sistemas neurais da emoção e cognição independentes e interdependentes. Além disso, os processos de raciocínio estão coadunados com as emoções, (GAZZANIGA, IVRY e MAGNUM, 2006; DAMÁSIO, 1994). Além disso, os autores indicam que os efeitos de interpretação dos enunciados ocorrem em duas instâncias: a primeira é que com base em nossa ancestralidade e processo de interpretação humano aponta para uma base cognitiva de efeito emotivo (LEDOUX, 1996); a segunda, na perspectiva evolucionista, o processo de interpretação humano aponta para uma base cognitiva de efeito informativo (MERCIER; SPERBER, 2017; SPERBER; WILSON, 2001). Com base nisso, Santos e Godoy (no prelo) formulam três questões: “a) mentalmente, onde se originam o efeito emotivo e o efeito informativo? b) que estruturas mentais são responsáveis por tais efeitos? c) o que são esses efeitos?”.

Em seguida os estudiosos diferenciam as emoções dos sentimentos e defendem a ideia de que as emoções se imbricam na interpretação racional. Ademais, postulam dois efeitos mentais: o efeito informativo e o efeito emotivo. Nesta perspectiva, eles defendem as hipóteses de que, se para a TR as representações conceituais formam a Memória Enciclopédica, as emoções formariam a Memória Emotiva. Assim, na interpretação, a Memória Enciclopédica é fonte de informações antigas para a realização dos processamentos, a Memória Emotiva também o é, mantendo uma relação de fonte de informações emotivas relacionadas às representações conceituais. (SANTOS; GODOY, no prelo).

Desta forma, há um esforço de autopreservação humana e é o que nos impulsiona evitar tudo o que nos negue a felicidade e o prazer. Esta busca se dá pelo desejo de usufruir ou ter, remete ao conceito do “desejo”, com a ideia de que a mente está sempre em busca de conhecimento, que pode ocorrer em dois níveis: o desejo intelectual e o desejo emocional. Santos e Godoy defendem que o desejo é uma propriedade imanente do ser humano que guia suas interações com o mundo.

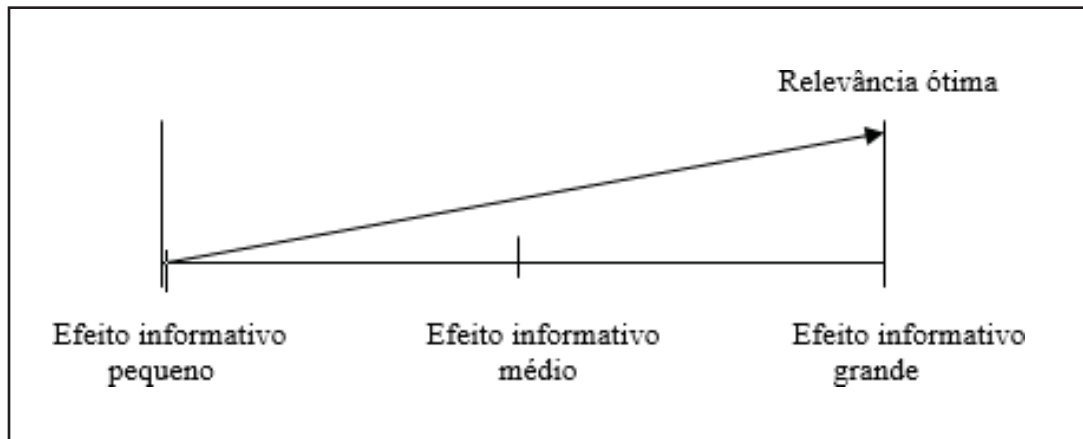
Os autores propõem que a interpretação dos enunciados se dá da seguinte forma: a sequência fônica é transformada em um código neuronal, uma linguagem mental que é chamada de forma lógica (FL). Esta chega à Memória de Curto Prazo,

que está sempre disponível, mas é limitada. Para resolver este problema de identificar quais entradas são mais interessantes e importantes, a mente dispõe da estrutura Atenção Seletiva. Ela está, então, relacionada com a Memória Enciclopédica, às estruturas límbicas e às estruturas emocionais emergenciais. Logo, a Memória Enciclopédica é ativada se algo é interessante na FL. Se não houver interesse nesta informação nova, ela será descartada, via Atenção Seletiva, para o que os autores chamam de Beleléu. Caso contrário, ela irá a processamento na Memória Dedutiva, com base nas informações contextuais oriundas dos estímulos sensoriais que aparecem já na entrada do input.

Os autores explicam que os processos cognitivos existentes na Memória Dedutiva são uma mistura das informações contextuais antigas sobre esta FL, com as informações novas advindas do input. Assim, Santos e Godoy expõem que nessa fase chega-se ao holograma semântico do processamento, que é uma imagem mental que projeta os significados semânticos para o ouvinte. Se estes existirem, será projetada essa imagem mental, caso contrário, não haverá sentido no processamento e este será falho, sendo necessárias novas inferências até que se alcance um holograma semântico, ou seja, que esta informação processada tenha sentido no mundo do indivíduo.

Após esta fase, esse holograma chega a fase da Vigilância epistêmica, que é referente ao grau de confiança que temos com a pessoa com quem interagimos. É uma propriedade que otimiza uma cautela sobre a prevenção da verdade que fazemos sobre o que as pessoas nos dizem. Se esse holograma não corresponder a um significado no mundo, ele voltará à Memória Dedutiva. Caso haja um significado no mundo para esse holograma, ele chegará à estrutura da Relevância e, impulsionada pelo desejo intelectual, a mente potencializa a relevância informativa (RI). Isto é, quanto mais ou menos o ouvinte deseja a informação, mais ou menos esta será relevante. Alcançando-se o efeito informativo da estrutura, a mente para o processamento em relação à informação encontrada. Na figura 2 os autores ilustram a relação entre o efeito informativo *versus* a relevância informativa.

FIGURA 2 - OTIMIZAÇÃO DA RELEVÂNCIA INFORMATIVA (RI)



Fonte: SANTOS; GODOY, no prelo.

Os autores ainda destacam que “para Sperber e Wilson (2001), o efeito na comunicação humana é o benefício cognitivo resultante da interpretação que o interlocutor faz do enunciado.” Também citam Bara (2010) que se refere a um efeito comunicativo atrelado aos estados mentais dos interlocutores: “Para o autor, o efeito, para um indivíduo, é o conjunto de estados mentais resultante da intenção comunicativa do falante, conjunto esse que deve ser reconhecido pelo ouvinte” (SANTOS; GODOY, no prelo).

Quando o holograma semântico (H) atinge o efeito de informação (e a relevância ótima), ele então alcança uma implicação contextual, ou seja, uma experiência contextual do enunciado.

Em seguida, Santos e Godoy (Ibidem) retomam:

A tomada de consciência do ouvinte sobre o H é o que nós chamamos “significado” (representado por H1 na figura 1). Vale destacar que neste estágio o holograma H1 está no domínio da Pragmática. Perfazendo o percurso cognitivo H1 segue à Memória Enciclopédica, onde será aferido às informações ali existentes, de modo que a nova representação promova um aperfeiçoamento nas representações já armazenadas.²⁵

Quando a FL chega à Memória Enciclopédica, também chega às Estruturas Límbicas que ficarão preparadas para disparar reações neuroquímicas sobre o conteúdo do efeito emotivo (processamento emotivo). Estas estruturas irão impelir o Desejo, que dispara o desejo emocional ao enunciado. Este desejo comanda

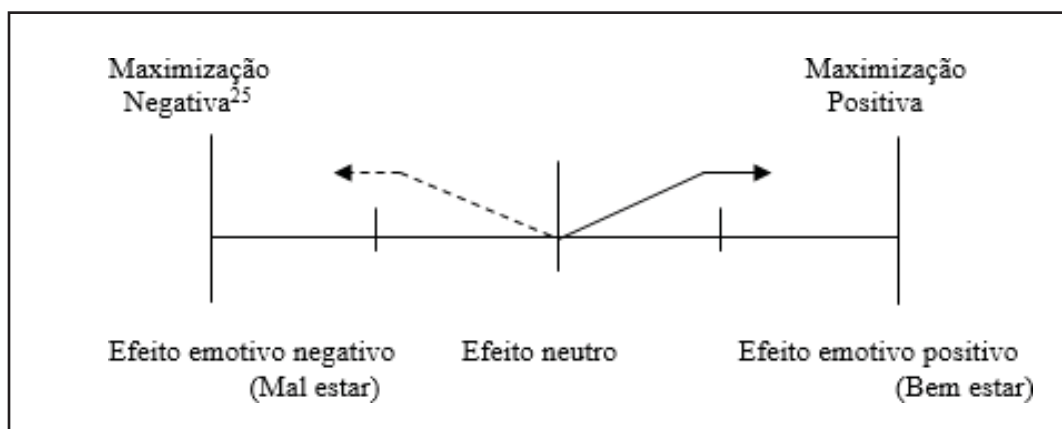
²⁵ A evolução de H do nível semântico para H1 no nível pragmático corresponde ao enriquecimento mental atribuído à H em cada estágio do processamento.

psicologicamente a valoração positiva/negativa do enunciado, interferindo na maximização da relevância do enunciado. Esta, os autores chamam de Relevância Emotiva (RE) que, conjuntamente com a Relevância Informativa (RI), maximiza o efeito emotivo positivo/negativo. “O efeito emotivo é, então, o estado mental emergente da ativação de estados emocionais categorizados na Memória Emotiva” (SANTOS; GODOY, no prelo).

Em seguida, o efeito emotivo é categorizado pelas Emoções Básicas (descritas pelos autores como a alegria, tristeza, raiva medo e nojo), pelas Emoções Primárias e Emoções Secundárias²⁶, sendo seu conteúdo armazenado na Memória Emotiva, como resultado da experiência/vivência do efeito emotivo do enunciado.

Na figura seguinte, os autores ilustram como se processa a Relevância Emotiva (RE) *versus* efeito emotivo na interpretação dos enunciados. Para ilustrar como os autores acreditam que se dá o processamento humano de inputs, eles o esquematizam na seguinte figura.

FIGURA 3: MAXIMIZAÇÃO DA RELEVÂNCIA EMOTIVA (RE)



Fonte: SANTOS; GODOY, no prelo.

A divisão realizada em blocos é uma forma didática que os autores utilizaram, ainda que ressaltem que a cognição faz parte de uma complexa rede de conexões do sistema nervoso central. Também, deixam claro que ainda que o esquema traga uma visão bastante abrangente, esta não esgota as possíveis discussões sobre o tema.

²⁶ Ver 'Quadro 1 – emoções e sentimentos' em Santos e Godoy, no prelo.

As teorias elencadas neste capítulo serão retomadas no capítulo 6, em que buscamos fundamentar nossa proposta de aquisição de línguas adicionais pelo viés da Pragmática. Por serem teorias que trilham a mesma vertente teórica, a Pragmática, mas também serem extensas, acreditamos ser interessante colocá-las lado a lado em um quadro, para que se possa perceber com mais precisão e de forma sintetizada como cada uma delas vai ao encontro uma das outras ou como se contrapõem, assim como podem contribuir para nosso estudo.

QUADRO 3: AS TEORIAS

| TEORIA DA RELEVANCIA (1988) | TEORIA DE BARA (2010) | TEORIA DE KAHNEMANN (2011) | TEORIA DE CULPEPER E HAUG (2014) | TEORIA DE SANTOS E GODOY (2020) |
|--|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tem base em Grice ✓ Relevância como propriedade de entrada de dados ✓ Inputs com expectativa de relevância ✓ Comunicação: construção a partir do contexto e dos conhecimentos anteriores do indivíduo ✓ Informações idiossincráticas ✓ Comunicação: intenção de informar-se e intenção comunicativa e intenção informativa) ✓ Contexto – pano de fundo para o processamento cognitivo (construção psicológica) ✓ Processamentos inferenciais – como processos cognitivos dos inputs ✓ Implicaturas – como resultado das inferências ✓ Efeito contextual – o que se busca no processamento cognitivo ✓ Relação efeito x esforço ✓ Frames como elementos que auxiliam na construção do contexto ✓ Processo inferencial dedutivo: construção e confirmação de hipóteses ✓ Processo ostensivo/inferencial – o falante utiliza a ostensão como indícios de relevância; o ouvinte percebe esses indícios e realiza o processamento inferencial ✓ Não abordam questões como crenças, motivação, afetividade, etc. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tem base em Grice e na Teoria dos Atos de Fala ✓ Jogos de comportamento = cooperação comportamental ✓ Jogos de conversação = conjunto de regras de conversação ✓ Comunicação: partilhamento de estados mentais ✓ Construção do significado na interação ✓ A atividade comunicativa é sempre consciente ✓ Aborda questões como afetividades, motivação, crenças, atenção, etc. ✓ Aspectos emotivo-afetivos como fundamentais para a comunicação ✓ Relações entre consciência e intencionalidade ✓ Poderá haver a quebra do jogo ✓ Os jogos têm sua estrutura estereotipada, são regidos por regras, idealizados com precisão, sem muito espaço para manipulação ✓ Normas culturais e dependentes da situação ✓ Os jogos são estruturas subjetivas, pois representam seus estados mentais ✓ O ator deve encontrar estratégias para que se alcance o efeito comunicativo esperado ✓ Efeito = resultado atrelado aos estados mentais ✓ Contexto como construto dinâmico social, físico e psicológico. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tem base em uma perspectiva psicológica sobre o sistema cognitivo ✓ Os dois sistemas automática/armazenamento sem esforço → intuição ✓ Sistema 1 = operação automática/armazenamento ✓ Sistema 2 = atividades mentais laboriosas ✓ Comunicação: partilhar o conhecimento de mundo e a linguagem ✓ Normas sociais como pano de fundo (ajuste para diferentes interpretações) ✓ Bacamarte mental = cálculo em excesso do Sistema 1 ✓ Informações, emoções, feedbacks ruins têm maior impacto e processamentos mais completos ✓ As lembranças nos permitem escolher quais experiências queremos repetir – ‘eu’ recordativo ✓ As escolhas do tempo presente se referem ao ‘eu’ experiencial ✓ Os dois sistemas fazem parte de uma descrição didática do funcionamento da mente humana. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tem base na Teoria dos Atos de Fala e Politeiz ✓ Pragmática informativa = estuda os discursos na interação ✓ Categorias referenciais – anaforas e dêixis como parte da pragmática ✓ Elaborar mensagens e informações ✓ Fundamento interativo em uma perspectiva interacional ✓ Contexto = território comum entre os interlocutores ✓ O discurso deve incluir um tópico que inclua informações de fácil acesso ✓ Inferência associativa x inferência pseudológica ✓ Conhecimento de mundo e individual dos interlocutores. ✓ Experiências culturais ✓ Pressuposições → inferências associativas ✓ Foco e tópico = chamada de atenção do falante ✓ Regras convencionais = base comum ✓ Significado do falante x significado do ouvinte ✓ Questões voltadas mais ao âmbito social que ao cognitivo ✓ Cocodificação de atos pragmáticos ✓ Críticas à Teoria da Relevância. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tem base em Sperber e Wilson e Damásio (2004) ✓ Interação entre razão e emoção ✓ Emoções e sentimentos contribuem para os efeitos de sentido ✓ O sistema dedutivo-inferencial humano atua em harmonia com o sistema emotivo ✓ Sistemas neurais da emoção e cognição como interdependentes ✓ Sustentam o conceito de interdependentes ✓ Efeito = benefício cognitivo resultante da interpretação ✓ Efeito emotivo x efeito informativo ✓ Relações entre memória emotiva, atenção seletiva e memória dedutiva ✓ Interação natural no âmbito social e cognitivo ✓ Relevância informativa x relevância emotiva ✓ Os dois processos, emotivo e cognitivo, ocorrem conjuntamente e são interdependentes ✓ A relevância informativa e a relevância emotiva maximizam o efeito emotivo positivo/negativo ✓ Efeito emotivo = estado mental da ativação de estados emocionais na Memória Emotiva. |

Fonte: A autora.

4 AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Com o advento da globalização, a necessidade de se aprender uma nova língua fez-se mais crescente, passando, então, a aumentar o volume dos estudos sobre aquisição de línguas adicionais e bilinguismo.

Primeiramente, há um interesse crescente no fenômeno do bilinguismo – o produto da aquisição de segunda língua – em campos de atuação que vão da ciência cognitiva à educação. Ele surge nas situações de contato linguístico entre populações afiliadas a matrizes culturais distintas e, quanto a isso, no cenário contemporâneo de crescente acesso a mídias globais e com o aumento de deslocamentos transnacionais, a prevalência dos falantes de duas ou mais línguas na realidade linguística do planeta se acentua [...] (SOUZA, 2021, p. 20).

A iniciativa de se estudar uma nova língua tem crescido muito e não há um motivo único para se explicar esse interesse. No âmbito profissional, há muitas empresas multinacionais que necessitam de profissionais especializados em línguas adicionais, principalmente porque grande parte dos objetos de consumo se obtém a partir da importação e/ou exportação. Por exemplo, um carro é montado com centenas de componentes produzidos em dezenas de países, os adubos são feitos com alguns minerais importados dos países, onde são extraídos. No âmbito cultural, cada vez mais as pessoas realizam o sonho de viajar para fora de seu país, visto que hoje se facilitou muito o acesso a diversos tipos de turismo e de estudo. A Internet também permitiu a disseminação de várias línguas e culturas, em que podemos comprar, vender e interagir de uma maneira que a maioria de nós nunca pensou fazer. Logo, a necessidade de pelo menos “falar o básico” para ir a outro país ou comunicar-se com pessoas do outro lado do mundo se fez presente.

Como explica Souza (2021, p. 21), “a capacidade de uso de línguas adicionais é um recurso sabidamente importante em vários nichos de atividade laboral e econômica, principalmente em nosso país” e, ainda que a maioria dos brasileiros fale português e essa seja uma das línguas mais faladas do mundo, segundo o autor ela não é uma língua franca para atividades comerciais, científicas e econômicas. Assim, “o acesso à informação científica, tecnológica e cultural e o estabelecimento de canais de comércio e intercâmbios com outros povos nos demanda a aprendizagem de línguas adicionais” (Ibidem, p. 21) Há muitos outros

aspectos que poderíamos citar, mas todos eles nos levam ao mesmo objetivo: aprender e ensinar línguas.

Nesse contexto, a importância de se ensinar com eficiência outra língua passou a ter mais importância também, iniciando os estudos com crianças bem pequenas e desenvolvendo metodologias cada vez mais voltadas ao efetivo aprendizado dos estudantes. A educação bilíngue se torna uma realidade nas escolas e muitos alunos buscam realizar suas graduações ou especializações fora do país. Neste capítulo, nosso objetivo é revisar algumas teorias de aquisição de línguas com o propósito de apontar que, ainda que sejam muitas as pesquisas na área, não se tem ainda uma consistência teórica que consiga representar boa parte das atividades em diferentes contextos de uso da língua. Veremos várias perspectivas e vertentes da aquisição, com diferentes nomenclaturas, mas nosso objetivo é descrever a aquisição de línguas adicionais.

4.1 AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM COMO UNIDADE

O início dos estudos sobre aprendizagem aparece desde a época dos filósofos e psicólogos Pavlov (1932) e Skinner (1938) - behavioristas - entre outros, autores que entendiam o comportamento humano condicionado a respostas e estímulos. Logo, para esses e outros autores do behaviorismo, as atuações linguísticas por crianças são aprendidas de forma observável, diferente da aquisição, que não o é.

Ao contrário, Chomsky (1965) defendia que existe um órgão mental inato, uma gramática universal que os indivíduos utilizam para adquirir a língua e seus aspectos culturais. Logo, para o autor, ao aprender ou adquirir algo, o aprendiz está preenchendo uma estrutura inata existente.

Krashen (1982), baseado em Chomsky, elabora a teoria do filtro afetivo que é fundamentada na aquisição de línguas adicionais, constituída em cinco hipóteses, sendo uma delas a distinção entre a aquisição e a aprendizagem. Segundo o autor, a aquisição é fruto de interações em situações reais, um processo subconsciente, assimilado naturalmente na interação, por meio da gramática internalizada. Por sua vez, a aprendizagem é um processo consciente, que envolve um sistema, ou seja, uma gramática, que permite que o estudante aprenda algo sobre a língua estudada. Assim, Krashen propõe que a aprendizagem é consciente e monitorada, já a

aquisição é inconsciente, é o desenvolvimento do monitor, que ocorre por meio de operações mentais que geram o *intake*, ou seja, a aquisição ótima do *input*. Isso torna a aquisição mais importante que a aprendizagem.

O estudioso se converteu em um dos teóricos fundamentais nos estudos de aquisição e aprendizagem de línguas. Sobre esta distinção de conceitos, o autor aponta que a diferenciação feita pelos diversos autores coloca a aquisição como um processo subconsciente de apropriação de uma língua por meio de uma imersão enquanto a aprendizagem é um processo de estudo da língua de modo formal.

Não obstante, Rod Ellis (1994) traz outra perspectiva para esta oposição. Em uma reflexão a respeito destas nomenclaturas, o autor chama a atenção que a distinção feita por estudiosos coloca a aquisição como um processo subconsciente de “contrair” uma língua por meio de uma exposição e a aprendizagem como um processo consciente de estudá-la. Mas, segundo Ellis (1994, p. 14), é possível de acordo com esta perspectiva que um aluno apenas aprenda ou adquira uma língua de forma independente e em tempos separados. Logo, o autor mostra que este tipo de divisão é problemática para os professores pela dificuldade em demonstrar se o conhecimento foi aprendido ou adquirido. Assim, esses dois termos são usados pelo estudioso de forma permutável, de maneira que a aquisição possa significar tanto uma ocorrência ou início, como um uso preciso da língua, podendo as duas propriedades ocorrerem conjuntamente.

Em consonância, Souza (2021) traz o debate existente nos estudos de aprendizagem de línguas adicionais, principalmente no que se refere à hipótese implícita e explícita de aprendizagem humana. Baseado em Long (2017), ele afirma que esse processo requer a internalização de um sistema complexo de difícil entendimento, dependente de decisões conscientes do aprendiz. Além disso, Souza ressalta ser implausível que “procedimentos que levem à internalização de todos os aspectos criticamente importantes desse sistema estejam integralmente sob controle de um professor ou de autores de materiais didáticos” (SOUZA, 2021, p. 38). Ademais, essa complexidade se reforça quando pensamos nos níveis de organização da língua (fonológico, morfológico, sintático, textual/discursivo e contextual/comunicativo), o que comprova que “não é difícil concluir que atingir proficiência em uma língua é simplesmente uma tarefa de aprendizagem ampla e multifacetada demais para que a hipótese de ela ocorrer apenas por mecanismos

explícitos (conscientes, seletivos, intencionais) seja seriamente cogitada” (idem, p. 38).

Logo, com base nos argumentos acima e em Ellis (1994), usamos os termos aprendizagem e aquisição como sinônimos para um processo que envolve múltiplos mecanismos para que se internalize uma língua diferente da língua materna do falante. Não é nosso propósito adentrar a essa discussão, mas sim esclarecer a terminologia que utilizamos neste texto e seu significado para nossa pesquisa.

4.2 OS ESTUDOS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Segundo Larsen-Freeman & Long (1991, p. 227), havia à época pelo menos quarenta teorias de aquisição de segunda língua (ASL) e depois dos anos 1990, acreditam que surgiram muitas outras teorias além das já existentes. Assim, buscaremos elencar as principais para exemplificar as perspectivas dos estudos de aquisição de línguas adicionais.

4.2.1 Perspectiva Behaviorista

A teoria Behaviorista-estrutural teve como sustentação a psicologia behaviorista e a linguística estrutural. Ela não é uma teoria propriamente dita de aquisição, “mas princípios linguísticos e psicológicos que tentam explicar a aprendizagem e fornecer orientações sobre seu ensino” (PAIVA, 2014, p. 11). Teve como inspiração teórica os estudos dos psicólogos Watson (1924) e Skinner (1957), dentre outros estudiosos, bem como dos linguistas estruturalistas Bloomfield (1933), Lado (1957), entre outros.

Esta teoria se baseia na concepção que qualquer comportamento, inclusive aprender línguas, é adquirido por meio de estímulos e respostas, sem levar em consideração qualquer mecanismo interno de aquisição de linguagem. Logo, seus estudos são embasados no condicionamento operante, em um ambiente observável e em condições de reforço. Aprender uma língua, nesta concepção, seria obter um aglomerado de comportamentos e estruturas verbais, baseadas em uma cadeia de estímulo-resposta-reforço-resposta, por meio da repetição de regras e da formação de hábitos.

O conceito de língua era visto como um construto limitado de estruturas básicas, enquanto a aprendizagem como uma formação de hábitos automáticos. Isto posto, quanto mais diferentes forem as estruturas da língua a serem aprendidas, mais difícil será a aquisição desta. Assim, a aquisição dependerá de uma comparação entre as duas línguas, a materna e a língua alvo. Bowen (1968, p. 76) ressalta que “as estruturas de nossa língua são provavelmente os hábitos mais restritos de nossa existência humana. Temos que observar a estrutura da ordem das palavras ou não seremos entendidos”.

Um dos autores que utilizou o estruturalismo como base para suas pesquisas em SLA foi Robert Lado. O autor publicou o livro *Language Teaching: A Scientific Approach* em 1964 buscando apresentar os avanços linguísticos que estariam relacionados à teoria de aprendizagem de línguas. Para Lado, aprender uma língua seria aprender a usar a sua estrutura de forma precisa para a comunicação, observando os erros que possam ocorrer. O autor recorda a importância de questões individuais e das habilidades necessárias para que ocorra a aprendizagem, mas enfatiza a importância da repetição para que esta ocorra. Logo, para que se aprenda uma segunda língua é necessária a automatização de hábitos linguísticos, de acordo com o que um falante nativo pronunciaria e em uma velocidade conversacional normal.

Em relação às principais críticas à teoria behaviorista, encontramos Chomsky, que em 1959 escreve uma resenha do livro de Skinner, *Verbal Behavior*, provocando o início do declínio da teoria. O autor critica a limitação do estudo sem qualquer informação sobre a estrutura interna do processamento do input e dos comportamentos linguísticos e sua organização. Além disso, ele rejeita a ideia da necessidade de reforço, pois afirma que qualquer criança, por sua capacidade linguística inata, é capaz de adquirir estruturas gramaticais complexas. Ellis (1994) também argumenta que a aprendizagem não é uma mera questão de estímulos e respostas e que muitas vezes os aprendizes criam suas próprias “regras”, que algumas vezes não estão relacionadas com os modelos de insumo recebidos. Em suma,

A visão behaviorista da ASL não leva em consideração os mecanismos internos do aprendiz e o que conta é o ambiente linguístico e os estímulos que ele produz. [...] O foco na análise contrastiva não é suficiente para explicar todos os erros e acertos, mas é inegável que alguns podem ser

explicados por ela, contudo outros fatores, como os emocionais, não são considerados.

A teoria behaviorista não apresenta argumentação convincente sobre ASL, mas influenciou e continua influenciando o ensino de línguas. O conceito de língua como um conjunto de estruturas básicas ainda prevalece em muitos materiais didáticos e muitos professores ainda acreditam que a língua materna é a principal fonte de interferência negativa na aquisição. (PAIVA, 2014, p. 25-26).

4.2.2 Perspectiva inatista/cognitivista

Por sua vez, Chomsky (1959) formula a hipótese da gramática universal, que se refere à natureza da linguagem em geral e não a uma língua específica. De acordo com o autor, os seres humanos são dotados biologicamente de uma faculdade da linguagem, que se ocupa do estágio inicial do desenvolvimento da linguagem. Assim, não se pode adquirir uma língua somente quando se pensa no ambiente, mas há a necessidade deste componente universal inato que todo indivíduo possui.

Chomsky vê a língua como o espelho da mente. Em seu livro, *Syntactic Structures*²⁷ o autor tem interesse na natureza geral da linguagem. Embasado em Humboldt (1936), Chomsky considera como uma teoria de língua a gramática e seu objetivo “descrever corretamente, a correspondência intrínseca do falante nativo ideal” (CHOMSKY, 1975, p. 104). Neste trabalho o autor diferencia competência e desempenho, defendendo que a competência é “o conhecimento que o falante-ouvinte possui da língua” e o desempenho é “o uso efetivo da língua em situações concretas” (Ibidem, p. 84).

A teoria linguística tem antes de mais nada como objeto um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística, completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua num desempenho efetivo, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse e erros (casuais característicos). Esta parece-me ter sido a posição dos fundadores da moderna linguística geral, e nenhuma razão convincente foi alguma vez proposta para modificá-la. Para estudarmos o desempenho linguístico efetivo, temos de considerar a interação de uma variedade de fatores, entre os quais a competência subjacente do falante-ouvinte é apenas um deles. Deste ponto de vista, o estudo da linguagem não é diferente da investigação empírica de outros fenômenos complexos. (Ibidem, p. 83-84).

²⁷ Usamos a tradução de *Syntactic Structures, Aspectos da teoria da sintaxe*, publicada em Portugal, em 1975.

Este conceito de competência foi duramente criticado por Dell Hymes (1972), principalmente em relação ao falante ideal. Nesta concepção, Hymes postula sua teoria sobre a competência comunicativa, baseado em uma visão de observação das funções sociais da comunicação, diferentemente do que propõe Chomsky, que busca visualizar os mecanismos internos da língua, com um enfoque biológico e psicológico. Para Chomsky, a faculdade da linguagem é uma propriedade real da espécie, sendo a linguagem um órgão da mente humana. Esse dispositivo seria comum a todos os seres humanos, sendo o estágio inicial do sistema linguístico, ou seja, o input, que produz a linguagem como output. Cada língua teria um sistema de ajustes formal que possibilitaria seu uso, cada uma com seus parâmetros e mudanças nas configurações, gerando diferentes outputs. Em adição, o ambiente em que crescemos nos permite adquirir diversas línguas, por meio desses sistemas e sua relação com a faculdade da linguagem, mas, após a puberdade, a capacidade de aquisição de línguas adicionais diminui.

Para os defensores do modelo da gramática universal, na concepção da SLA – *Second Language Acquisition* – é impossível que alguém consiga adquirir conhecimento linguístico apenas com os inputs recebidos do ambiente. Outros estudiosos rechaçam a hipótese da gramática universal para a aquisição de línguas adicionais e consideram que a aquisição de uma língua materna em relação à aquisição de uma língua adicional é muito diferente. Em contraponto, muitos autores entendem que não há diferença entre os dois tipos de aquisição e adotam os princípios da gramática universal. Por fim, há ainda um grupo de pesquisadores que considera a gramática universal parcialmente responsável pela aquisição de uma língua adicional, em que estes parâmetros já existentes para a aquisição de uma primeira língua serviriam como base para a aquisição de uma ou mais línguas. Por conseguinte, a partir da teoria proposta por Chomsky, muitos teóricos vão tentar responder às questões que, segundo o autor, ainda não são bem compreendidas.

Gregg (1996) e Mitchel e Myles (2004) levantam diversas questões sobre a relação existente entre adquirir uma língua materna e adquirir uma segunda língua, como por exemplo, as interferências da língua materna e a estrutura inata para aprendê-la, a dificuldade de um adulto conseguir adquirir uma segunda língua como um nativo, ainda que produza muito mais do que é recebido no input. Estas são apenas algumas das questões discutidas e defendidas pelos teóricos de SLA seguidores do modelo da Gramática Universal.

Outra hipótese importante é a da compreensão, formulada por Krashen (1982), e fortemente embasada nos estudos de Chomsky. Esta é uma das teorias mais citadas e mais criticadas dentre as teorias de aquisição de línguas adicionais. Krashen

considera que tanto os ambientes formais quanto os informais contribuem para a proficiência linguística, porém, de forma diferente. O ambiente informal contribuiria com o insumo necessário para as operações mentais, gerando o *intake*, ou seja, a absorção do insumo linguístico. Já o ambiente formal, a sala de aula, seria responsável pelo desenvolvimento do monitor, ou seja, um editor de produção linguística que se utiliza do conhecimento consciente da gramática aprendida. (PAIVA, 2014, p. 28, grifos da autora)

Resumidamente, como já mencionamos na seção 4.1, o autor postula que a aquisição é um processo inconsciente e que se dá pela imersão à língua adicional. A aprendizagem, por sua vez, ocorre de forma consciente e monitorada. Os estudos de Krashen se voltam à aquisição, que é consequência dos processos mentais que transformam o *input* em estruturas compreensíveis em uma ordem previsível. O monitor, postulado por Krashen (1982), seria a aprendizagem consciente, adaptando o uso da língua, fazendo as autocorreções necessárias durante a aprendizagem e o conhecimento das regras. Já o filtro afetivo nada mais é que a regulação da ansiedade que o aluno sofre durante a aprendizagem monitorada, que pode impedir que o *input* chegue a ser adquirido.

A condição essencial para o autor é o *intake*, que seria a absorção do insumo para a aquisição. O *intake* pode ser visto também como a aquisição ótima do *input*, sendo um nível ligeiramente maior do que o que o aprendiz já possui. Esse vai progredindo por sequências e ficando cada vez mais complexo. Logo, a comunicação natural ocorre no *intake*, pois o usuário foca mais na interação e não tanto na forma.

O autor propõe cinco hipóteses em sua teoria: a) a hipótese da aquisição-aprendizagem, b) a hipótese da ordem natural, c) a hipótese do monitor, d) a hipótese do input e e) a hipótese do filtro afetivo. Ao distinguir a aquisição da aprendizagem, Krashen (1982) explica que a aquisição é mais relevante porque é um processo subconsciente, que acontece naturalmente em situações reais de interação. Assim, segundo a hipótese da ordem natural, o aprendiz adquire as estruturas gramaticais de uma língua de forma natural e com ordem previsível, sem sequências pré-estabelecidas.

A hipótese do monitor, formulada por Krashen (1982), afirma que o esforço realizado durante a comunicação na língua adicional é policiado pelo conhecimento consciente, ou seja, pelo que o estudante aprendeu. Esse policiamento gera um efeito de monitoramento, em que o aprendiz vai se autoavaliar a respeito das regras que conhece sobre a língua e ver se está se comunicando corretamente. O monitoramento é dependente dos conhecimentos que temos na mente sobre a língua que estudamos, mas também é dependente das nossas emoções, sentimentos, estados de ânimo, motivação, etc. Como a aquisição é inconsciente, ela é o desenvolvimento do monitor. Esse desenvolvimento ocorre por meio de operações mentais que geram o *intake*.

A hipótese do insumo refere-se ao conteúdo em que o estudante entra em contato e é chamada por Krashen de insumo ou *input*. Assim, a partir dessa ordem natural, quando o aprendiz é exposto a um insumo maior do que ele já tem, ele adquirirá um pouco mais da língua. Se o aluno está no estágio x , para ocorrer a aquisição ele terá que ser exposto a um insumo $x + 1$. Esta é considerada a grande contribuição de Krashen para a SLA, sendo as demais hipóteses bastante criticadas.

Por fim, a hipótese do filtro afetivo postula que este filtro existente no processamento do *input* regula e seleciona modelos, ordens de prioridade na aquisição e a velocidade da aquisição. Ele está intimamente ligado aos estados emocionais do aprendiz, às atitudes, necessidades e junto com a motivação, fazendo parte do processamento dos dados e da memorização deles.

De acordo com Krashen (1982), o insumo (conhecimento novo/*input*) entra na mente e passa pelo filtro afetivo, que está ligado ao processamento do insumo. Este dependerá tanto dos estados emocionais do estudante, como também de seus interesses, motivação, etc. Então, o filtro afetivo faz a conexão entre o insumo e os estados afetivos do indivíduo. Depois de realizado todo o processamento, esse conhecimento será armazenado na memória.

Em resumo, para Krashen, se o ensino ocorrer de forma afetiva, ou seja, se o professor souber trabalhar com a motivação, ansiedade e autoconfiança dos alunos (ou a falta delas), seus filtros afetivos serão mantidos baixos, o que gera uma maior probabilidade de que a aula seja mais produtiva e que seja facilitada a aquisição de uma segunda língua.

Em contraponto à teoria de Krashen, Hatch (1978) e Long (1981, 1996) postulam a hipótese da interação, que propõe que o discurso é a origem da

aquisição de línguas adicionais, ou seja, a aquisição não parte da estrutura para o discurso, mas ao contrário, primeiro aprende-se como conversar, a interação verbal, para depois se desenvolver as estruturas. Para Hatch (1978) o estudante utiliza estratégias muito parecidas com às da criança quando aprende a sua língua materna, como repetições, correções na fala, pedidos de repetição e de esclarecimento. Long (1981, 1996) reforça a importância destas estratégias conversacionais entre falantes nativos e não nativos, pois é durante a interação que a relação *input* e *output* ocorrem, viabilizando a aquisição da língua adicional.

O autor considera que pelo menos parte da nova gramática é construída durante a interação, em que os falantes e escritores nativos oferecem um modelo de gramática aceitável ao aprendiz, dando o *feedback* necessário sobre seus erros e muitas vezes fornecendo explicações gramaticais. Quando não há compreensão durante a interação, a negociação de sentidos ajuda a fornecer um *feedback* negativo sobre a comunicação do aprendiz. O autor ainda ressalta que embora necessário para a aquisição de língua materna ou língua adicional, há evidências abundantes de que o *input* compreensível sozinho é insuficiente, particularmente com adultos, se o objetivo for uma proficiência semelhante à do nativo. (LONG, 1996, p. 423).

Nesta concepção o *input* sozinho não pode ser responsável pela aquisição de segunda língua, pois, segundo os autores, durante interação verbal o aprendiz negocia os sentidos, não ocorrendo primeiro o processamento do *input* para que depois ocorra a interação. Neste ponto de vista, o aprendiz é guiado por um falante mais competente, forçando o aprendiz a ajustar e impulsionar sua aquisição na língua adicional.

As críticas a esta hipótese são voltadas à falta de evidências que sustentem a mesma. Além disso, nem todo o *input* modificado na interação gera aquisição. De acordo com alguns autores, como Ellis (1994), não é necessário o abandono da hipótese, mas uma explicação teórica de como o *input* se torna compreensível, por meio das modificações na interação.

A teoria da Aculturação, proposta por Schumann em 1978, teve como premissa uma pesquisa com alguns estudantes, a partir da qual o autor propõe que a aquisição de uma língua acontece por meio da aculturação, definida pela “integração social e psicológica do aprendiz com a língua alvo do seu grupo” (SCHUMANN, 1978, p. 29). Neste modelo, o sucesso em aprender uma língua

deriva das circunstâncias psicológicas e sociais entre os falantes nativos da língua e os aprendizes.

A premissa inicial do autor é a de que a aquisição de línguas adicionais ocorreria em um ambiente natural, sem instruções formais. Schulman (1978) destaca diversos fatores para a aquisição de línguas adicionais, como fatores sociais, afetivos, de personalidade, cognitivos, biológicos, de aptidão, interesses pessoais, instrucionais e de insumo linguístico. O autor propõe que a aculturação seria a junção das premissas social e afetiva, sendo a aquisição fruto da aculturação, em que os aprendizes se localizam em relações de distância social e psicológica em relação aos falantes da língua alvo. Assim, o aprendiz deve estar socialmente integrado ao grupo de falantes da língua alvo para que possa aprendê-la e psicologicamente aberto à nova cultura para poder absorver o insumo recebido durante as interações sociais.

Outro ponto importante para que a aquisição ocorra, de acordo com o modelo da aculturação é que o aprendiz mantenha o grupo de falantes da língua alvo como referência, adaptando-se e inserindo-se na cultura, nos seus valores e estilos de vida. Isso providenciaria um contato social melhor com o grupo e permitiria que o estudante imergisse e aprendesse melhor a segunda língua. Para o autor existem variáveis que podem permitir uma inibição ou uma abertura social em relação ao grupo e à língua. São elas: padrões de dominação, estratégias de integração, fechamento, coesão e tamanho, congruência e atitude e tempo da residência pretendido.

Essas variáveis estão relacionadas a fatores político-históricos, como as relações de dominação de povos, assim como as necessidades de assimilar as características de vida do outro grupo, abandonando as do seu grupo de fala, a maximização do contato com a cultura e fala do outro, a adaptação ao estilo de vida do outro, uma melhor receptividade às atividades realizadas pelo outro grupo, a participação de grupos menores de interação (para uma melhor recepção social), bem como a pretensão de ficar o maior tempo possível na área de contato com a língua alvo. Além disso, a aculturação pode sofrer choques linguísticos, culturais, motivacionais e de permeabilidade de egos (percepção dos limites da língua).

Uma das críticas feitas a essa teoria se refere à necessidade de aprender uma língua adicional em ambientes de fala em grupo e relações sociais, não levando em conta a aquisição em ambientes onde a língua não é falada. Além disso,

Schumman se baseia em apenas um informante, Alberto, não sendo possível fazer generalização sobre a percepção de apenas um indivíduo (apesar de ter cinco participantes em sua pesquisa). Ainda assim, o autor levantou questões importantes para a temática.

Swain em 1985 formula a hipótese do *output*, que aponta não somente a importância da compreensão do *input*, mas também do *output*, ou seja, que este também seja compreensível. O autor reconhece a importância do *input* para a aquisição de línguas adicionais, assim como reconhece a negociação de sentido durante a interação, mas verifica a importância também da relação *input-output*. Neste sentido, o conceito de *output* está relacionado à língua em ação, como parte do processo de aprendizagem e não somente como produto. Para Swain, “há uma mudança no significado de *output* como substantivo, uma coisa ou um produto para *output* como verbo, uma ação ou um processo”. (SWAIN, 1985, p. 471).

Após uma pesquisa sobre a competência gramatical, através de uma entrevista estruturada com 36 perguntas, um teste sobre a competência discursiva e outros testes e produções para avaliar a competência sociolinguística, Swain concluiu que o *input* compreensivo não é suficiente para a aquisição. Para o autor, o problema era a pouca oportunidade de uso da língua. É preciso, também, haver interação e negociação de significados (cf. SANTOS, 2009). Ainda, a produção na língua pretendida aumenta a fluência e a precisão linguística, pois há a oportunidade de testar as hipóteses formuladas sobre formas linguísticas, estimular a percepção (*noticing*), além da produção gerar o *feedback* dos interlocutores, incentivando a reflexão do aprendiz sobre a língua, ou seja, impulsionando a metalinguagem.

Swain e Tocalli-Beller (2005) defendem que o *output* leva o aprendiz a um esforço cognitivo maior do que o *input*, colocando-o no controle de sua aprendizagem. Nesta perspectiva os estudantes têm a condição de observar suas falhas ao usarem a língua alvo, identificando quais as suas dúvidas, dificuldades e no que devem focar mais em seus estudos. Assim, os estudantes conseguem ver a lacuna entre o que pretendem dizer e o que realmente dizem, levando-os a reconhecer alguns de seus problemas linguísticos.

Além de o *output* exercer a função de percepção nos estudantes, ele também permite que estes testem suas hipóteses linguísticas, podendo haver mudanças em seus *outputs* após *feedbacks* da interação. Por fim, esta hipótese permite que o aprendiz reflita sobre a língua que está estudando, sobre o que está

produzindo e sobre suas implicações sociais. Assim, os estudantes podem buscar soluções para problemas durante a interação, efetivando a consciência de regras, significados, formas e funções de maneira contextualizada.

Algumas críticas à teoria apontam o aprendiz não fazer esta autocorreção quando usa a língua. Para Krashen (1998), a teoria tem uma hipótese fraca e esse autor insiste que é possível que o aluno chegue à aquisição sem a produção. Além disso, Krashen ressalta que insistir que o aluno fale pode causar desconforto e ansiedade, o que dificulta e interfere na aquisição. Outro ponto criticado por outros autores, é que, ao assumir a teoria acaba-se ignorando que o estudante também pode aprender sozinho.

Por fim, a teoria do conexionismo estuda a aquisição de línguas adicionais por um viés cognitivo em relação às representações mentais e processamentos cognitivos, vendo a língua como fruto da experiência humana, em que a língua não se constrói por princípios inatos, mas pelo seu uso. O conexionismo vê a mente por uma perspectiva computacional, com o *input* (dados de entrada), seu processamento e o *output* (dados processados). Logo, a aprendizagem se dá pela repetição de conexões e mudanças de redes neurais, sendo o conhecimento incorporado a uma rede de processamento.

Del Rio (1996) prevê a aprendizagem como uma associação entre estímulos de resposta e estímulos de reforço. O autor afirma que a aprendizagem é um processo quando o indivíduo “[...] em virtude de determinadas experiências, que incluem necessariamente inter-relações com o contexto, produz novas respostas, modifica as existentes [...] ou quando o indivíduo estabelece novas relações entre sua atividade e o ambiente do qual faz parte” (DEL RIO, 1996, p. 32). Logo, o autor desaprova a visão inatista da linguagem (somente os mecanismos neurais poderiam ser inatos) e neo-behaviorista, em que a aprendizagem é fruto de associações entre informações.

Elman (1999) explica que das estruturas recorrentes encontradas no *input* emergem as unidades linguísticas e suas restrições, sendo afetadas pelas estruturas, significados e restrições da língua materna. Além disso, uma das consequências desta visão é o pressuposto de que cada aprendiz tem suas representações únicas, dependendo de sua língua materna, do *input* recebido e de outros fatores que podem fazer parte da aquisição. Logo, os aprendizes são

sensíveis a uma regularidade do *input*, pois há muitas características individuais no processamento que podem alterar sua recorrência.

Ellis é visto como um dos autores que apoia a abordagem conexionista. Algumas vantagens propostas por Ellis (1999, 2003) para esta abordagem são a inspiração no sistema neural; aprendizagem não linear; não distinção entre representação e aprendizagem; representações graduais, distribuídas e não estáticas; e generalização e transferência como produtos naturais da aprendizagem. Em consonância, a respeito da aquisição de segundas línguas, Ellis (2007, p. 81-84) ressalta que nosso aparato mental em seu estado mental inicial é altamente plástico, ou seja, pode sofrer mudanças por meio de uma capacidade adaptativa do sistema nervoso central, mas o estado inicial da aquisição de uma língua adicional não o é. Este estado inicial da aquisição de língua adicional está altamente comprometido com a língua materna. Logo, “formas de baixa saliência podem ser bloqueadas por experiência anterior da língua materna e todo o input extra no mundo pode não ocasionar desenvolvimento” (ELLIS, 2007, p. 84).

As críticas a esse modelo estão associadas e são muito semelhantes às críticas ao behaviorismo e ao associacionismo. Ellis (2007) explica que estes modelos não conseguem explicar a criatividade, os fatores sociais da linguagem, aspectos motivacionais, além das crenças, desejos e experiências de aprendizagem na L1.

4.2.3 Teoria Sociocultural

Outra vertente teórica sobre os estudos de aquisição de segundas línguas é a teoria sociocultural, baseada nas reflexões de Vygotsky (1987). Ainda que Vygotsky e seus seguidores não tenham produzido uma teoria para a aquisição de segundas línguas, seus pressupostos sobre o desenvolvimento humano têm influenciado as pesquisas na área. Para estes teóricos, o termo sociocultural refere-se ao funcionamento mental como resultado da participação e apropriação da mediação cultural integrada em atividades sociais.

As principais teses de Vygotsky são as de: a) não se poder separar o desenvolvimento da linguagem do contexto histórico e social; b) os humanos pensam por meio da criação e do uso de ferramentas mediadoras; c) a linguagem tem um papel importante no desenvolvimento mental, sendo a principal ferramenta

mediadora entre os humanos. Alguns conceitos importantes desta concepção, utilizados nas pesquisas de aquisição de segunda língua são a mediação, a zona próxima de desenvolvimento, o andaime, e as falas privada e interior.

Vygotsky (1987) defende que a aprendizagem é mediada por meios simbólicos. Logo, ao se criarem e usarem meios auxiliares artificiais para agir, temos a mediação. Nesta visão, a língua é usada como ferramenta de mediação para criar e transformar pensamentos, além de ser fonte de aprendizagem. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é definida pelo autor como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, sob a orientação de um colega capaz. Já o andaime, é o processo que habilita o aprendiz a resolver um problema, alcançar um objetivo, sem assistência e longe da possibilidade de realização. A fala privada é utilizada no controle de tarefas, na repetição silenciosa de enunciados, em que o falante argumenta consigo mesmo. Também é chamada de fala egocêntrica. A fala silenciosa aparece quando os comportamentos da fala privada são igualmente identificados, sem a pronúncia sonora, ou seja, eles são internalizados.

Neste prisma, o processo de aquisição é contextual, permitindo ao indivíduo controlar processos mentais, tais como a memória, a atenção voluntária, a aprendizagem, estando este indivíduo em contato com estruturas culturais, linguísticas e históricas. As atividades cognitivas mais importantes para a aquisição de língua adicional se desenvolvem através da interação social, em que o estudante desenvolve ideias para o seu próprio mundo psicológico. A essas ideias que são transferidas ao constructo pessoal do indivíduo, Vygotsky chamou internalização. Esta internalização só ocorre dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que faz parte dos conhecimentos que o estudante já possui. Logo, é necessário que haja uma relação entre os conhecimentos que formam parte da ZPD para que o novo conteúdo seja adquirido.

Pesquisadores como Frawley e Lantolf (1985) fizeram estudos sobre a função cognitiva da fala privada em usuários de língua adicional. Este tipo de exercício, segundo os autores, pode servir para focar a atenção das informações do falante sobre o que precisa ser realizado. O mais importante é que todas estas formas de fala privada (seja por palavras ou interjeições) são derivadas de seu uso na interação social. Além disso, temos a internalização, em que há a negociação entre o indivíduo e o ambiente social, o que geralmente interfere em seu

desempenho futuro. Sobre a imitação, temos Tomasello (2003) como um dos defensores de que essa desempenha um papel fundamental na aquisição, enquanto Saville-Troike (1988) evidenciara isso em seus estudos de língua adicional.

4.2.4 Teoria da Complexidade

Esta teoria é uma das mais recentes dentre as teorias pesquisadas e elencadas neste texto. Ela é a abordagem que mais se tem utilizado nas questões de aquisição atuais e é defendida por diversos pesquisadores, muitos deles brasileiros. Paiva (2014), uma das precursoras da teoria em nosso país, sustenta que a teoria da complexidade concilia as principais teorias de aquisição da língua(gem). Sendo assim, a autora propõe que a aquisição de segundas línguas é um sistema complexo.

A complexidade foi estabelecida pelo filósofo Edgar Morin a partir do sentido da palavra *Complexus*, que significa “a união entre a unidade e a multiplicidade”, uma “cadeia produtiva/destrutiva das ações mútuas das partes sobre o todo e do todo sobre as partes” (MORIN, 2000, p. 64). Esta teoria tem sido abordada em diversas áreas da ciência, trazendo à tona o conceito de transdisciplinaridade. Paiva (2011) apresenta os diferentes panoramas da teoria

Em matemática, Poincaré (1921) demonstrou que mesmo os sistemas cujos comportamentos são bem conhecidos exibem comportamentos indeterminados e Mandelbrot (1982) comprovou, com a geometria fractal, como as características do todo se reproduzem nas partes em alguns fenômenos. Em meteorologia, Lorenz (2001) cunhou a metáfora do efeito borboleta para representar a noção da dependência sensível às condições iniciais na teoria do caos, ou seja, a idéia de que pequenas alterações no sistema podem provocar enormes consequências. Em química, Prigogine (1984) demonstrou o papel das estruturas dissipativas em sistemas termodinâmicos e nos ofereceu o conceito de auto-organização. Em biologia, Maturana e Varela (1987) desenvolveram o conceito de sistema autopoietico, compreendido como um sistema que exibe uma característica de auto-estruturação que produz organizações continuamente. (PAIVA, 2011, p. 71).

A perspectiva da complexidade se baseia na teoria do caos, a partir da qual existe uma ordem subjacente à aparente desordem. Para estes estudiosos, pequenas perturbações no sistema podem gerar consequências enormes e imprevisíveis. Segundo Paiva (2014, p. 142) a ciência da complexidade “pode ser entendida como o estudo dos fenômenos que emergem das inter-relações entre as

partes de um sistema”, assim como “dinâmicos, complexos e não lineares; caóticos, imprevisíveis, sensíveis a condições iniciais; abertos, auto-organizáveis sensíveis a *feedback* e adaptativos; apresentando atratores estranhos e formas fractais”.

Larsen-Freeman (1997) vê muitas semelhanças entre os sistemas complexos e a língua(gem), pois seu uso evolui e está sempre em um processo ativo, são formadas por subsistemas interdependentes (no caso da língua(gem), a fonética, fonologia, sintaxe, semântica e pragmática). Além disso, existe um sistema linguístico, desenvolvido por uma língua materna e seus dialetos e variedades, bem como o próprio sistema linguístico individual. Paiva (2014) ressalta que na perspectiva de Larsen-Freeman, a língua é um sistema emergente, com regularidades provisórias, sendo sujeita a constantes modificações, negociações, renovações e abandono.

Outrossim, as pesquisas em Linguística Aplicada têm mostrado, na visão das autoras, cada vez mais a natureza transdisciplinar da língua(gem), de acordo com a perspectiva que adotam, mostrando a necessidade de se recorrer a diferentes áreas para compreendê-la em sua totalidade.

Uma perspectiva da teoria da complexidade vê a língua em uso não como um sistema atemporal, fechado, autônomo e fixo, mas como um sistema dinâmico que emerge e se auto-organiza a partir de padrões recorrentes do uso da língua em diferentes escalas de tempo – dos milissegundos das conexões neurais aos milênios da evolução – e através de uma amplitude de níveis, do individual aos pares interactuantes até às comunidades de fala. (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 1998, p. 111).

Nesta perspectiva, assim como a língua(gem) é um sistema complexo, a aquisição de línguas adicionais também o é, pois há muitos elementos em interação. Para Larsen-Freeman (2011), o fenômeno de adquirir uma língua é um sistema aberto que nunca é adquirido em sua totalidade, mas se participa dela, logo, ela usa a metáfora do desenvolvimento. Ao aprender uma língua, segundo a autora, há uma série de mudanças de estabilidade e instabilidade relativas, podendo o sistema mudar de um momento para o outro, em que cada processo cria condições para o próximo, sucessivamente. Logo, há uma progressão sequencial e não um início e fim, há uma interação no ciclo de *inputs* e *outputs*, de forma não linear e auto-organizada. Desta forma, a autora observa que

podemos prever que em contextos formais de aprendizagem os alunos vão ser capazes de memorizar regras e vocabulário, mas não podemos prever se todos eles vão adquirir a língua, isto é, se eles vão se engajar em práticas sociais da linguagem mediadas pela língua estrangeira. [...] O índice de mudanças, isto é, de aquisição, não é previsível e varia de acordo com a natureza das interações entre todos os elementos do sistema de aquisição desse aprendiz. (PAIVA, 2009, p. 5).

Assim, a aquisição surge da interação social, dentro de contextos sociais, por meio de um sistema culturalmente transmitido, mas que interage tanto dentro do próprio indivíduo, como com os outros indivíduos num nível social. Alguns elementos que se destacam para que esse processo ocorra, na perspectiva de Larsen-Freeman, são a língua materna, a língua-alvo, os elementos marcados da língua materna e os da língua adicional, a quantidade de *input*, a quantidade de interação, a quantidade e o tipo de *feedback* recebido, se é adquirida sem ou com ensino formal etc.

As autoras trabalham com o conceito de interlíngua²⁸, que está em constante mudança, reage aos feedbacks que recebe, sendo um sistema aberto. No entanto, também é possível ocorrer a fossilização²⁹ como resultado do fechamento da interlíngua, em que o atrator (caminho dinâmico para o estado das fases dos sistemas) se acomoda em um ponto fixo. A interlíngua, nessa proposta, surge por meio do uso da fala nos contextos sociais e comunicativos. Como as línguas fazem parte de sistemas dinâmico, é de se esperar que elas interajam entre si.

Larsen-Freeman assume que sua teoria compartilha aspectos de outras teorias de aquisição de línguas adicionais, mas em sua totalidade ela apoia relatos ecológicos da aprendizagem que se situam tanto na relação do aprendiz como um ser individual, como um ser social e suas interações. Logo, através deste modelo, Paiva (2005) tenta superar as limitações das teorias já existentes para explicar o processo de aquisição/aprendizagem de línguas, compreendendo a sua complexidade, logo, considerando os diversos fatores que influenciam e modificam tal sistema. Portanto, a aprendizagem de línguas deve ser vista como um conjunto de conexões de um sistema dinâmico que leva ao “limite do caos”, que é uma zona de criatividade de potencial máximo para a aprendizagem.

²⁸ Conceito proposto por Selinker (1967) que postula a existência de uma gramática mental própria do aprendiz, utilizando um sistema linguístico que não é de sua língua materna, nem o da língua alvo, mas uma gramática temporária criada pelo aprendiz, que descreve um estágio no desenvolvimento da segunda língua.

²⁹ Também proposto por Selinker (1967).

Andrade (2007) critica a teoria proposta por Edgar Morin. Para ele não conseguimos observar a presença de todos os sistemas que se apresentam na teoria. Além disso, não se pode misturar agentes de áreas diferentes, com objetivos diferentes. O autor afirma que as ciências se diferenciam quanto a seus objetos, mas igualam-se em sua complexidade. No entanto, a profusão de sistemas complexos parece subverter as fronteiras científicas, à medida que diferentes domínios científicos passam a ter informações comuns sobre fenômenos que eram até então incomunicáveis. Logo, “a interdisciplinaridade parece ser nesses casos um imperativo para compreensão dos fenômenos complexos, visto a rede de relações que eles formam, perpetra um intercâmbio de informações que não pode ser obliterado.” (ANDRADE, 2007, p. 172-173). Assim, o que Morin propõe é uma íntima relação entre fenômenos diversos e aleatórios, para explicar situações e fenômenos de difícil explicação.

A teoria da complexidade incorre no *myth of given* na medida em ela pressupõe que o mundo ou mais precisamente o *dado* é o guia de toda abordagem científica – trata-se de um pressuposto, considerando que não há justificativas senão aquelas iminentemente circulares: o mundo é complexo, porque ele se apresenta de forma complexa, ele se apresenta de forma complexa porque é complexo. Em outras palavras, observações particulares de fenômenos complexos transcreveriam para a teoria da complexidade o fato – inquestionável porque *dado* sem qualquer mediação teórica; por isso evidente – de que o mundo é complexo, visto que essas observações comportariam fenômenos inéditos que exigiriam, por seu turno, uma teoria não menos inédita. Sob esse prisma, o mundo carregaria consigo os segredos íntimos de uma estrutura ontológica, para nos determos especificamente às palavras de Morin; *complexa* para cuja compreensão seria necessário uma teoria inédita sobre o real. (Ibidem, p. 181, grifos do autor)

Para Andrade, a partir desta teoria o cientista teria de abandonar um conjunto de regras e procedimentos para registrar outras regras que serão aplicadas independente da natureza do problema. O autor ainda afirma que na perspectiva de Morin, deve-se sempre esquivar-se da especialização do saber (cf. MORIN, 1990, p. 16-29). Logo a ciência deve ser compreendida sem uma aplicabilidade no mundo.

Neste segmento, uma das maiores críticas do autor é que na teoria da complexidade há uma rejeição às especificidades de cada ciência, utilizando preceitos metodológicos universais e adaptáveis a todos os tipos de contextos. Se ignora as dificuldades e experiências específicas de cada área de estudo, construindo experiências em conformidade entre si.

Outra crítica importante à teoria, é que esta toma as lacunas existentes nas teorias, ou seja, os pontos frágeis que não podem ser explicados pelas teorias tradicionais, e os transporta como explicáveis na perspectiva da complexidade. Isto é, tudo que não pode ser explicado pelas teorias tradicionais, poderia ser explicado pela teoria da complexidade. Andrade (2007) remete essa crítica a “neologismos dificilmente palatáveis via observação”, visto que propõe a unificação das ciências sem apresentar dados unificáveis. Nega-se as hipóteses formuladas tradicionalmente para contemplar o que não se pode comprovar. O autor ainda ressalta que “os alicerces que sustentam a teoria da complexidade não são sólidos porque, via observação, são inexecutáveis e, por outro lado, via axiomática, não retém argumentos suficientes para livrá-la das aporias da própria tradição que ela pensa criticar.” (ANDRADE, 2007, p. 185).

4.3 MÉTODOS E ENFOQUES DE ENSINO DE LÍNGUAS

Na trajetória do ensino de línguas, os pesquisadores nos estudos das disciplinas de línguas vêm tentando buscar um método que contemple as necessidades do aprendiz e que este consiga adquirir os conceitos necessários para se comunicar em uma língua adicional. As buscas ainda são incessantes por metodologias completas, manuais perfeitos, tentativas de estruturar os processos de ensino e aprendizagem mediante princípios metodológicos indicados à sua prática.

Como veremos, surgiram diferentes métodos e abordagens, mas muitos têm convivido na mesma época. Além disso, esses parâmetros mudavam sempre que aparecia uma nova corrente de estudos linguísticos, somadas às relações políticas e sociais. Os principais métodos utilizados na história do ensino de línguas são: Método Gramática e Tradução, Método Direto, Método Audiolingual e o Enfoque Comunicativo. Além destes, surgiram outros como respostas às mudanças socioeducacionais que a globalização e as novas tecnologias trouxeram, como, por exemplo o Enfoque Comunicativo por Tarefas e a Aprendizagem Intercultural. Acreditamos ser de extrema importância elencar estes métodos e enfoques para nosso auxílio na sessão 6.3, em que apontaremos alguns caminhos que podem ajudar os professores em seu trabalho a partir do modelo de aquisição de línguas adicionais que iremos propor.

O Método Gramática e Tradução provém do ensino do Latim e de outras línguas clássicas. A base para este método é a gramática e o conhecimento das regras da língua estudada, sendo a tradução de textos e a análise de estruturas o principal objeto. A concepção de língua de acordo com o Método Gramática e Tradução é um conjunto de regras e exceções gramaticais. O domínio da língua se dá quando se tem todos os conhecimentos gramaticais da língua adicional e o ensino desta é com base na língua materna dos alunos.

O Método Direto surgiu como uma reforma do Método Gramática e Tradução. A prioridade neste método é a língua falada e o estudo da fonética. Para ensinar a língua recorre-se ao uso da língua adicional e não da língua materna. Segundo Abadía (2000), a língua é vista como seu uso coloquial, reforçando o estudo na fonética e em exemplos, usando a gramática como reforço. Aprender uma língua pelo método direto é imitar um modelo linguístico, aprendendo por meio de demonstrações visuais, associação de ideias, exemplos e operações analógicas. Com a Segunda Guerra Mundial apareceram outros modelos de ensino de línguas.

De acordo com Abadía (2000), nos Estados Unidos surgiu o Método Audiolingual. Este foi desenvolvido a pedido do exército americano e é embasado nos princípios da linguística estrutural de Bloomfield. Todo o desenvolvimento da comunicação é feito a partir de uma situação dada. As destrezas mais importantes para este método são a pronúncia, que visa uma fala autêntica, e a compreensão auditiva. A língua é formada por um conjunto de estruturas e suas análises são feitas a partir da fonologia, morfologia e sintaxe. O exercício de maior ênfase é a imitação e repetição de frases, que são ditas sempre na língua meta.

Um dos métodos mais utilizados pelos professores é o Enfoque Comunicativo. O mais importante é o uso da língua em situações reais de comunicação. “Um objetivo principal é que a pessoa que aprende uma língua desenvolva destrezas interpretativas (ler e escutar) e expressivas (falar e escrever) na língua que aprende³⁰” (ABADÍA, 2000, p. 86). Aprender uma língua estrangeira conforme o Enfoque Comunicativo é dominar um determinado número de funções linguísticas e poder expressar significados a partir delas. É usar a língua para se orientar em um novo mundo, comunicar-se de forma eficaz.

³⁰ Un objetivo principal es que la persona que aprende una lengua desarrolle destrezas interpretativas (leer y escuchar) y expresivas (hablar y escribir) en la lengua que aprende. (tradução nossa).

Nos anos 1980 um novo modelo nasce a partir do Enfoque Comunicativo. A busca pela comunicação real na sala de aula fez surgir o Ensino Comunicativo Mediante Tarefas. O objetivo deste enfoque é organizar, sequenciar e realizar atividades de aprendizagem na sala de aula, como se fossem situações autênticas de uso da língua. Estas atividades devem mostrar processos comunicativos da vida real, que sejam cooperativos e praticados em duplas ou grupos.

Por fim, com o conceito de cultura tomando novos caminhos, os chamados Estudos Culturais desenvolvidos em primeiro momento na Grã-Bretanha (cf. CASSANY; LUNA; SANZ, 2008 [1994]), surgiu a Aprendizagem Intercultural. Uma aula a partir dessa abordagem implica trabalhar com os alunos aspectos socioculturais, normas culturais ou hábitos sociais que se refletem no uso da língua e cujo desconhecimento pode implicar interferências na comunicação ou mal entendidos. Neste tipo de aula, os aprendizes trazem sua cultura e valores e aprendem a aceitar as diferenças por meios da interculturalidade e veem a sua cultura como nova. Estas características fazem parte hoje de uma parcela importante do processo de aquisição de línguas adicionais. Além disso, segundo Byran e Wagner (2017), a questão intercultural também imbrica as identidades dinâmicas no discurso, levando a uma competência simbólica, em que experiências subjetivas são tão importantes quanto as convenções sociais. Isso remete a viver e valorizar a vida social de outras culturas, como o trabalho, a história, suas condições de vida e seus modos de pensar.

Como vários autores afirmam (CASSANY; LUNA; SANZ, 2008 [1994]; ABADÍA, 2000), não há um método ideal, correto e pronto. O que há é um leque de metodologias que devem ser conhecidas pelo professor, que deve manejá-las de acordo com as necessidades de seus alunos. Assim, o professor deve conhecer a seus estudantes, buscar reconhecer como estes aprendem melhor e tentar utilizar abordagens diferentes para que consiga atingir a todos, para que eles sigam aprendendo, bem como estimulados a aprender.

Esses Métodos guiam as aulas de muitos professores, mas consideramos aqui que o uso de todos é importante na sala de aula e que o conjunto desses métodos e enfoques (Método Híbrido) pode auxiliar na metodologia utilizada. Autores como Kumaravadivelu (1994) defendem o Pós método, em que a prática não deve ser construída de acordo com métodos específicos, mas com as necessidades existentes entre a relação entre a realidade dos aprendizes e

pesquisas na área. No entanto, não é nosso objetivo um estudo embasado nos métodos de ensino de língua adicionais, mas sim um estudo que leve em conta os aspectos pragmáticos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Dessa maneira, podemos evidenciar uma mudança drástica, ao passar dos anos, sobre a função de aprender uma língua estrangeira. A Competência Comunicativa, portanto, aparece com uma função social da língua. Como afirma Cassany (2008), é necessário ensinar a língua conectada a uma grande diversidade de contextos sociais, como uma ferramenta de comunicação real, como um sistema de signos unificado para um fim, que seria o objetivo da comunicação, além de como um patrimônio cultural, etc.

Logo, aprender língua não é somente aprender regras gramaticais, ou frases soltas, mas é uma ampliação linguística e de mundo. A partir da produção de novos textos, o indivíduo interage com o mundo e adquire a língua, onde há uma constante remodelação dos componentes linguísticos, sociais, pragmáticos, de mundo, culturas, etc. Portanto, o papel do professor se diversifica e se adapta às necessidades dos alunos e do contexto de ensino, convertendo-se praticamente em um mediador entre o aluno e a língua que este quer aprender. Este tipo de ensino está relacionado aos princípios pragmáticos, ao aprender a utilizar a língua adequadamente nos diferentes contextos de uso, além de levar em conta as idiosincrasias dentro da sala de aula.

4.4 RELAÇÕES ENTRE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS E RELEVÂNCIA

Até o presente momento pudemos evidenciar que as teorias de aquisição de línguas adicionais estão divididas em grandes áreas, a cognitiva e a social. Também evidenciamos que as teorias, em suas divergências e semelhanças, complementam-se, pois sozinhas não conseguem abarcar a natureza complexa da aquisição de novas línguas. No fim do capítulo anterior, propusemos nossa perspectiva da aquisição e buscamos conceituá-la de forma que fosse contemplada em sua totalidade de características e necessidades.

Para tanto, nosso objetivo neste capítulo é buscar relacionar os aspectos pragmáticos à aquisição de novas línguas, visto que a pragmática é o estudo dos significados em uso, bem como está relacionada à adequação dos usos da linguagem nos diferentes contextos socio-interativos. Como observamos acima,

nossa hipótese é a de que a relevância é uma propriedade cognitiva que está presente na aquisição de línguas adicionais e que pode auxiliar no contexto de ensino-aprendizagem, pois prestamos atenção às coisas que nos são mais relevantes, ou seja, que nos trazem um aperfeiçoamento cognitivo. Consequentemente, existe uma relação entre a percepção de relevância, os esforços de processamento e os efeitos cognitivos, isto é: quanto menor o esforço de processamento e quanto maiores os efeitos cognitivos positivos, então maior será a relevância.

Mas, no que tange o ensino-aprendizagem, sabemos que os estudantes nem sempre tomam como relevante o que o professor ensina. Muitas vezes eles não estão naquele entorno de sala de aula porque querem, mas por uma obrigação do sistema. Em muitos momentos os alunos não estão interessados no conteúdo, estão cansados, com sono, com problemas pessoais ou até mesmo detestam aquela disciplina que precisam assistir para terminar sua carga horária de estudo. Se estabelecemos o princípio da relevância ao ensino-aprendizagem, nem sempre o que o professor leciona será relevante ou gere um efeito cognitivo elevado. Ao passo que, muitas vezes, o conteúdo também pode exigir um alto esforço cognitivo para seu processamento. Além disso, em uma mesma sala de aula, cada aluno terá seu próprio nível de esforço para processar a mesma informação oriunda do professor. Isso não diminui o efeito cognitivo final, necessariamente, mas gera diferentes avaliações de relevância para o mesmo conteúdo proposto pelo professor. Haverá, assim, uma avaliação ou percepção de relevância para cada aluno que existe na sala.

Isso posto, como trabalhar efetivamente uma língua estrangeira nesse contexto? Se, de acordo com a TR, para que se obtenha a relevância ótima é necessário que haja um efeito contextual elevado, com um mínimo de esforço cognitivo, como podemos manter o grau de relevância de nossos alunos elevado, se muitas vezes o conteúdo em que estamos trabalhando exige um alto grau de esforço cognitivo? Se assim o for, o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais não vai ao encontro dos mecanismos naturais dos seres humanos de relevância (proposto por Sperber e Wilson)?

Ademais, vimos que os autores indicam um nível de expectativa de relevância por parte do ouvinte. Logo, ao receber os *inputs* dos professores, os estudantes buscam alguma expectativa de relevância, algo que lhes impulse a

processar, que lhes pareça relevante, interessante e que contribua para seu crescimento cognitivo. Mas, sabemos que há momentos em que os conteúdos a serem vistos não causam uma expectativa de relevância necessária para que o conteúdo vá a processamento. Essa visão é compartilhada por outras áreas de estudo, como na linguística aplicada e na educação. O filósofo e pedagogo Paulo Freire (1921-1997) já ressaltava a importância das crenças, conhecimentos de mundo e das individualidades para o aprendizado dos alunos.

Em consonância a essa perspectiva e suas relações com a aquisição podemos dizer que quando o professor emite uma mensagem (um *input*, seja visual, linguístico, etc.), ele tem a expectativa de que os estudantes entendam esse *input* como possivelmente relevante e possam processá-lo. Os estudantes desejam receber *inputs* relevantes, caso contrário, há uma grande chance de que os mesmos não sejam levados a processamento. Logo, ao receber o *input* do professor, os estudantes irão analisá-lo sob a óptica de uma possível expectativa de relevância. Se o tema, o assunto, ou o que estiverem estudando for interessante, ou seja, lhes causar a expectativa de que lhe será relevante, esse será processado cognitivamente. Caso contrário, será descartado, sendo processados outros *inputs* recebidos no mesmo momento e que tenham uma expectativa de relevância maior.

Se assim o for, na nossa visão da TR, o aluno iniciará o processamento do *input*, reunindo três blocos diferentes em sua memória enciclopédica: o *input*, seus conhecimentos de mundo/enciclopédicos e o contexto, que integrará tanto as relações sociais que o aprendiz está naquele momento (o que?, para quê?, para quem?), bem como as relações cognitivas que abarcam as crenças, idiosincrasias e vivências deste aluno. Ou seja, o processamento cognitivo do *input* emitido pelo professor não só será realizado a partir dos conteúdos ministrados, mas também pelos conhecimentos que este aluno possui acerca do mundo, dos conteúdos adquiridos sobre aquele e outros temas, assim como suas características individuais que o fazem único no mundo e que interferem diretamente nas implicaturas resultantes deste processamento.

Além disso, é importante ressaltar que ao aprendermos algo, sempre teremos um esforço cognitivo grande. Quando o estudante está aprendendo uma língua nova, seja de forma estrutural, em sala de aula ou por imersão, ele sempre estará envolto a um entorno de grande esforço pois, ao tentar construir frases na língua alvo, ao tentar conjugar os verbos da forma correta, ao tentar compreender a

língua e ser compreendido sem grandes equívocos, ele já está propenso a um grande esforço mental. Entretanto, este esforço poderá não interferir no nível do efeito cognitivo e da relevância, se este aprendiz estiver engajado cognitivamente na atividade.

Assim, o processamento de um único *input* do professor deverá manifestar uma presunção de relevância para que possa efetivamente ser processado, uma relação com os conhecimentos de mundo dos estudantes, com seus conhecimentos linguísticos e do tema a ser estudado, com suas vivências acerca do tema e com suas idiosincrasias. A junção do *input*, dos conhecimentos enciclopédicos e do contexto formarão parte do processamento cognitivo do *input* que o aluno fará. Do mesmo modo, segundo Sperber e Wilson (2001, 2005), após esse conteúdo ser processado, poderá ser ou não atribuído a este um sentido no mundo e um significado pessoal. Se a esse resultado inferencial forem atribuídos sentido e significado, ademais do efeito cognitivo resultante do processamento, haverá relevância para a implicatura. Caso contrário, esse conteúdo será descartado.

Havendo relevância à implicatura resultante do processamento, haverá uma coadunação deste novo conteúdo a um conteúdo já existente na memória enciclopédica. Ou seja, o novo conhecimento adquirido formará parte dos conhecimentos já existentes, podendo acrescentar um conhecimento novo ao que já se sabia, reformular todo esse conjunto de conhecimentos existentes ou cancelar suposições e conhecimentos anteriores. Essa mudança nos conhecimentos do indivíduo, seja de soma, subtração ou reformulação é o aprimoramento do ambiente cognitivo do indivíduo.

Por fim, é importante salientar que, como Sperber e Wilson (2005, 2001) afirmam, a relevância não é uma propriedade fixa, durável. Podemos dizer que ela é regida em nível de graus, que devem ser constantemente retroalimentados. O que é relevante para um indivíduo pode não ser mais relevante após um tempo. Isso pode se dar pois estamos em constante mudança, seja em relação aos nossos conhecimentos, nosso ambiente cognitivo, seja em relação às nossas crenças e vivências. Em consequência, podemos afirmar que isso acontece com os estudantes, podendo ser realçado principalmente na fase infantil ou adolescente, em que as transformações são constantes.

Logo, é importante reafirmar que a retroalimentação da relevância deve sempre existir, para a garantia de um nível elevado do grau da mesma. Havendo

essa manutenção do grau de relevância, também haverá uma grande probabilidade de o que foi adquirido, adicionado ao conhecimento enciclopédico do aluno permaneça intacto. Caso não haja essa manutenção da relevância, é possível que o conteúdo adquirido não seja mais facilmente acessado, pois este já não mantém mais uma relação com os outros conteúdos relevantes existentes, sendo sobreposto por novas representações conceituais mais recentes. Este conteúdo só será ativado novamente quando algum *input* novo fizer referências relevantes a essa representação conceitual antiga.

Além disso, nessa concepção, os estudantes são vistos como individuais, cada um possui um arcabouço teórico, de mundo e crenças diferentes que vão interferir no processamento cognitivo dos *inputs* recebidos. Por sua vez, isso torna cada vez mais o trabalho do professor difícil, pois manter o grau de relevância elevado para todos os alunos em todo o momento da aula é praticamente impossível. Logo, acreditamos ser possível a existência de algumas estratégias que auxiliem o professor, pois conforme Ferreira (2017, p. 77), “por mais que o aluno muitas vezes não atribua relevância de forma ativa a todos os *inputs*, acreditamos que em algum momento ele irá determinar uma relevância para um acontecimento, de acordo com suas necessidades sociais.”

Por conseguinte, um dos elementos mais discutidos na relação ensino-aprendizagem é a motivação. Em Ferreira (2017) hipotetizamos que a motivação poderia ser a alavanca que estaria faltando para alimentar esse grau de relevância e mantê-lo ativo. Nas próximas seções traremos alguns pontos importantes do mencionado estudo.

4.4.1 Linguística aplicada: estudo da arte de motivação

É possível encontrar diversas definições de motivação, sempre relacionadas com a área de pesquisa em questão. No senso comum, a motivação é descrita como uma força interna ou o interesse de cada indivíduo, que auxilia e determina as tarefas, ações e condutas. Segundo Dörnyei (2003), no domínio da aquisição da segunda língua (*Second Language Acquisition – SLA*), a motivação foi identificada como um dos fatores-chave que determinam a aquisição de um segundo idioma (L2). Ela serve inicialmente como um ímpeto para gerar a aprendizagem inicialmente

e posteriormente como uma força que sustenta o processo de aquisição de uma língua-alvo.

No âmbito da Psicologia, a teoria conductista foi uma das pioneiras que envolveu a motivação em seus estudos, a partir de 1913 com Watson. Seus preceitos, postulados por Watson (1920), Pavlov (1936) e Skinner (1938) eram baseados no condicionamento clássico e na aprendizagem social. Para os estudiosos, apenas o que era observável, visível, poderia ser estudado cientificamente. Portanto, a motivação provinha da interação do homem com o ambiente, que condicionava seus atos.

Na mesma direção, a teoria das necessidades humanas de Maslow (1943), defende que a hierarquia de necessidades influencia no comportamento do homem e salienta a importância dos efeitos afetivos na orientação do comportamento humano. Sua teoria identifica cinco níveis, que vão do material ao espiritual. Quando um nível é razoavelmente satisfeito, logo o superior é ativado. Para Maslow a maioria das pessoas que tem um nível alto de vida consegue suprir suas necessidades nos três primeiros níveis sem muito esforço e com pouco efeito motivacional.

Depois de anos de estudo, Maslow redirecionou sua pesquisa para a área administrativa e contribuiu aos estudos de áreas empresariais, recursos humanos e Psicologia organizacional. Sua pesquisa contemplou temas como gerenciamento esclarecido, sinergia, criatividade, hierarquia de necessidades inatas e auto-realização. Desta forma, o autor tornou-se a maior referência nos estudos de motivação e agenciamento humano.

Em consonância, a teoria da autodeterminação (*Self-Determination Theory – SDT*) criada pelos psicólogos Deci e Ryan em 1981 é uma das teorias mais citadas nos estudos que buscam a motivação em diferentes campos de trabalho. Em estudos posteriores os autores (2000, p. 54) defendem que as pessoas não têm somente diferentes quantidades, mas também diferentes tipos de motivação (orientações). Ou seja, a motivação pode não só variar em níveis (isto é, o quão motivado alguém está), mas também na orientação daquela motivação (o que gerou a ação – tipos de motivação).

Deci e Ryan (1985) postulam uma distinção básica de motivação, a saber: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Basicamente, uma ação é realizada mediante a motivação intrínseca quando o “fazer algo” é internamente interessante,

enquanto que uma ação é realizada mediante a motivação extrínseca quando o “fazer algo” leva a algum resultado. É importante lembrar que Gardner (1959) já havia proposto a divisão da motivação em instrumental e integrativa.

Como explicam Deci e Ryan, nem todos os seres humanos são intrinsecamente motivados para qualquer tarefa específica. Assim, há tarefas que são intrinsecamente interessantes e que, por conseguinte, geram mais motivação. Entretanto, no ambiente sociointeracional, recompensas contingentes ao desempenho de tarefas, ameaças, prazos e pressão da concorrência diminuem a motivação intrínseca, pois as pessoas as experimentam como controladoras de seu comportamento (RYAN; DECI, 2000). Logo, podemos afirmar que a cultura também controla e modela o nível de motivação dos indivíduos. Portanto, quando o indivíduo faz escolhas e tem a oportunidade de autodireção, sua motivação intrínseca pode aumentar, pois ele obtém um maior senso de autonomia.

Deci e Ryan (2000) explicam que a maioria das atividades que o ser humano exerce não são intrinsecamente motivadas, mas são motivadas extrinsecamente. A motivação extrínseca diz respeito a uma atividade realizada para alcançar um fim, seja este uma nota, um salário melhor, evitar brigas, o reconhecimento de alguém, ou um reconhecimento de si mesmo. Sendo assim, os autores propõem que a motivação extrínseca pode variar em graus, relacionados com um sentimento de escolha ou uma conformidade ao realizar uma atividade. A SDT propõe quatro tipos de motivação externa, que refletem diferentes graus de autonomia e autodeterminação: a regulação, a regulação introjetada, a regulação de identificação e a regulação integrada. Os autores propõem, por fim, a Desmotivação, que é um estado sem intenção de ação, ou seja, não há intenção e sentido de causalidade pessoal no comportamento. Uma pessoa desmotivada sente-se incompetente para realizar a ação, não acredita na produção de resultados desejados ao realizá-la e não encontra relevância na ação a ser realizada.

O tema motivação, do mesmo modo, tem sido amplamente discutido por estudiosos da Educação. Muitos pesquisadores se valem de algumas teorias revisitadas nas páginas anteriores, bem como em outras que não são tratadas neste texto. A principal contribuição para o ensino, dos estudos sobre motivação, foi a distinção entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. De acordo com Schwartz (2014), sempre estamos motivados para algo, mas nem sempre para “o que deveríamos” ou para o que os outros esperam que estejamos motivados. Para a

autora, estamos motivados quando fazemos aquilo que nos permite atribuir significado às nossas ações ou a nós mesmos. Além disso, Schwartz explica que a motivação na aprendizagem é dependente “de fatores contextuais e pessoais [...], considerando as especificidades dos sujeitos e dos ambientes de aprendizagem cuja maioria dos fatores está sob controle do professor” (SCHWARTZ, 2014, p. 13). Para Tapia e Fita (2015), os alunos estão motivados quando seu trabalho tem algum significado no contexto em que estão inseridos, mas a motivação pode variar à medida que as atividades transcorrem. Além disso, o que é interessante para uns pode não ser para outros, pois cada indivíduo possui metas e expectativas diferentes sobre si mesmo e sobre os outros.

Inspirada em Tapia (2005), Schwartz (2014, p. 15) elenca alguns comportamentos que evidenciam a motivação em sala de aula, como a frequência em sala de aula, a elaboração de perguntas, a busca de esclarecimentos, a rapidez com que iniciam as tarefas propostas pelos professores, o envolvimento com elas, ausência de distração e de percepção da passagem do tempo que estão se dedicando à tarefa, manifestação de alegria e satisfação com o que estão aprendendo, são alguns desses comportamentos.

Assim, para a autora, a motivação adequada para o ensino existe quando se manifestam, por parte dos alunos, os seguintes elementos: interesse, envolvimento, esforço, concentração e satisfação. Sendo assim, a autora propõe considerar a diferença entre “as razões que consciente ou inconscientemente orientam uma pessoa para agir em determinada direção, com certa intensidade, as quais denominamos valores, interesses ou metas e que constituem a base da motivação” (SCHWARTZ, 2014, p. 16), e outros determinantes do comportamento, como relações com as capacidades cognitivas, com conhecimento prévio, com esquemas de pensamento que contribuem para desencadear a ação e com os fatores contextuais que podem influenciar nas ações, inibindo ou facilitando as mesmas.

Logo, as metas que o estudante tem no momento da aprendizagem e as repercussões do alcance destes objetivos terão um grande peso na motivação, assim como a interação dinâmica entre estas metas e repercussões e o contexto em que as tarefas se desenvolvem. Além disso, a atuação do professor pode interferir, qualificar ou anular os padrões motivacionais do aluno.

Schwartz (2014) também destaca que a motivação, além de ser inicialmente despertada, deve ser retroalimentada com o passar do tempo, para que não seja

perdida (como, por exemplo, em atividades repetitivas). A autora explica que muitos pesquisadores ao estudarem a motivação se atêm a alguns pontos ignorando outros, como alguns que estudam aspectos não cognitivos – impulsos, necessidades, fatores ambientais – e outros que estudam fatores cognitivos – expectativas, metas, valores, crenças, convicções. O ideal, cremos, seria uma pesquisa que contemplasse diferentes pontos de vista, como a relação entre pensamentos, afetos, motivação e ação.

Ao relacionar seus estudos com a prática docente, Schwartz (2014) afirma que existem estratégias que podem auxiliar na manutenção da motivação durante a aprendizagem e que os professores “precisam considerar que a intenção de aprender não é estática, ela é dependente da continuidade das interações que dela se originar” (Ibidem, p. 53). Assim, a autora defende que o que ocorre na sala de aula é dependente do contexto criado pelo professor (contexto situacional), que interage com as individualidades dos alunos, influenciando na motivação para aprender.

Alguns procedimentos sugeridos por Schwartz (2014) ao professor são: despertar a curiosidade, ativar a manutenção do interesse, perceber os avanços na aprendizagem e o esforço para continuar aprendendo, ativação do conhecimento prévio, atribuir significado à aprendizagem, propor atividades desafiadoras e a autonomia e dependência para a aprendizagem. Segundo esses autores, tais procedimentos só terão validade se sugeridos no contexto e com as intervenções dos professores indo ao encontro das hipóteses já construídas pelos alunos.

Outro ponto importante nos estudos de Tapia (2015; 2005) e Schwartz (2014), diz respeito ao fato de que eles defendem que muitas vezes o professor em sua fala conduz os alunos a considerações que não são as pretendidas pelos docentes. Assim, Schwartz afirma ainda que “quando o professor introduz uma ‘nova’ informação, a compreensão desta depende de que os alunos sejam capazes de relacioná-la e integrá-la com o que já construiu, já aprendeu, já conhece” (SCHWARTZ, 2014, p. 66). Segundo a autora, o que importa em relação ao aprendizado do aluno são os conhecimentos prévios, as hipóteses já formuladas e esquemas de pensamento.

Por fim, Tapia (2005) defende a importância de o professor conseguir planejar estratégias para que os alunos vejam a relevância do que estão aprendendo, a utilidade para suas vidas, como auxílio na motivação dos alunos.

Logo, o custo da aprendizagem dependerá das respostas que o aluno encontra quando é necessário esforçar-se em direção a uma meta. Assim, sua pergunta será “essa ação me interessa?”, ou “essa ação me será útil?”.

A motivação foi introduzida nos estudos de línguas adicionais nos anos 1950. O psicólogo Robert Gardner foi um dos pioneiros nas pesquisas da motivação como suporte na aquisição de segundas línguas. Juntamente com Wallace Lambert, em 1959, iniciou seus estudos a respeito das diferenças individuais na aquisição de segunda língua. De acordo com suas pesquisas (GARDNER, 1999), as principais diferenças eram a aptidão para aprender novas línguas e a motivação. Desta forma, seus objetivos eram verificar a relação entre atitudes, motivação e a aprendizagem de segundas línguas.

Por “motivação” os autores conceituam a vontade de um indivíduo de ser um membro importante em uma comunidade linguística (GARDNER; LAMBERT, 1972). Para eles, a motivação de uma criança para aprender sua língua materna é o desejo de ser um membro mais valorizado da família e mais tarde, da sociedade. Da mesma forma, a motivação de aprender uma L2 é o desejo de ser um membro mais valorizado na sociedade em que vive, com independência e respeito, como também se tornar membro de um novo grupo, o grupo social da língua meta.

Gardner e Lambert criaram em 1975 o Modelo Sócio-educacional de Aquisição de Segunda Língua (*Socio-educational Model of Second Language Acquisition*), no qual propõem que o sucesso em uma segunda língua ocorre a partir de duas variáveis de diferença individuais: aptidão linguística e motivação. Os componentes presentes no modelo proposto por Gardner e Lambert em 1975 são: a) Integrativo b) Atitudes em relação à situação de aprendizagem; c) Motivação e d) outras variáveis, que estariam relacionadas à orientação instrumental, ansiedade e realização da língua.

Em relação à motivação, os autores afirmam que a integratividade e atitudes em relação à situação de aprendizagem não efetivam a aquisição de língua adicional, mas fornecem a base para a motivação do indivíduo de aprender a língua. Para eles, a motivação é o desejo de aprender a língua, tornando o ato de aprender gratificante.

Em 1985 Gardner classificou certas razões para se estudar uma língua e as denominou “orientações”. Em sua pesquisa, o autor determinou duas orientações principais: a integrativa e a instrumental. A orientação integrativa está relacionada ao

desejo de aprender mais sobre a comunidade da L2, conhecê-lo melhor e se identificar com ela. Já a orientação instrumental está relacionada à utilidade do valor das conquistas linguísticas. O modelo socioeducacional de motivação, por sua vez, focou na motivação integrativa. O autor afirma que a motivação integradora promove a aquisição mais bem sucedida de segundas línguas, sendo tal motivação relativamente estável e suportada por uma série de variáveis sociais de fundo. Para ele, a motivação integradora não é um motivo, mas é uma inferência feita com base no comportamento, emoções e crenças de um indivíduo, e envolve quatro construtos, motivação, integratividade, atitudes em relação à situação de aprendizagem e ausência de ansiedade na língua.

Em estudos posteriores, Gardner (e outros pesquisadores) avançou nestes estudos. O autor (2009) explica que seu objetivo na época foi tentar comprovar os resultados obtidos em suas pesquisas empíricas, buscando em dados reais de sala de aula – questionários, entre outros – dados que validassem suas investigações anteriores. Gardner afirma (2009) que no início de seus estudos, seu foco era identificar variáveis que pareciam influenciar o grau de sucesso que um indivíduo teria na aprendizagem da língua. Nos últimos anos, ele e outros pesquisadores tendem a se concentrar menos nas medidas individuais e mais nos chamados agregados de pontuação, representando os cinco construtos avaliados pela AMTB (*Attitude Motivation Test Battery*) – Motivação, Integratividade, Atitudes em direção a situações de aprendizagem, Ansiedade linguística e Instrumentalidade.

Assim, para Gardner (2009), um aluno pode estar integrativamente motivado se ele está motivado para aprender a língua, se há uma abertura para outras comunidades culturais, se ele tem atitudes favoráveis em relação à situação de aprendizagem e se ele reflete baixos níveis de ansiedade na linguagem. Além disso, Gardner explica que há dois fatores que podem servir como suporte para a motivação: o contexto educacional e o contexto sociocultural que tenham implicações na aprendizagem de uma L2. O autor ainda afirma que estes dois fatores são expressos nas atitudes, crenças, ideais, expectativas, etc., no que diz respeito à aprendizagem de línguas. Tudo isso é identificado como integratividade.

A partir das diversas pesquisas de Gardner, outros autores começaram a contemplar a motivação nos estudos de aquisição/aprendizagem de línguas. A maioria dos estudos sobre motivação e SL ou SLA está relacionado com a motivação integrativa e a motivação instrumental.

Um dos autores que trabalha com os conceitos de motivação integrativa e motivação instrumental é Stephen Krashen. Como vimos no capítulo 4 (quatro), a teoria da afetividade é composta por cinco hipóteses: a distinção entre aquisição e aprendizagem, a hipótese da ordem natural, a hipótese do monitor, a hipótese do insumo e a hipótese do filtro afetivo. Para que a aquisição ocorra, como proposto por Krashen (1982), é necessário que o aluno esteja altamente motivado. Assim, o autor mostra em sua teoria a importância da motivação na aquisição de línguas. Segundo Krashen (1982, p. 21), a motivação é um dos fatores que incentivam os adquirentes de uma língua a se comunicar nesta e, assim, obter os dados necessários para a sua aquisição. Após dividir a motivação em integrativa e instrumental, como propõe Gardner, Krashen (1982, p. 22) afirma que a presença de motivação integrativa deve encorajar o adquirente para interagir com falantes da segunda língua. O autor conclui que embora a presença da motivação integrativa preveja um filtro afetivo baixo, a presença de motivação instrumental prevê um filtro forte. Com a motivação instrumental, a aquisição de língua poderá cessar assim que o conhecimento suficiente for adquirido para fazer o trabalho.

Outro autor que também se baseou nos estudos da motivação integradora foi Schumann (1986). O Modelo de Aculturação foi criado por Schumann em 1978 com o objetivo de tentar identificar as causas da aquisição de segunda língua de forma natural, sem ser um ensino formal, com professores. Ele listou uma série de fatores que fazem parte desse processo, como cognitivo, social, biológico, afetivo, aptidões, entre outros. De acordo com Crooks e Schmidt (1991), Schumann em 1978 expôs explicitamente as respostas positivas de seu informante “Alberto”, um adulto falante de língua espanhola e aprendiz de língua inglesa, em um auto-relatório de medida de motivação, porque aspectos de seu estilo de vida contradiziam suas afirmações de estar fortemente motivado para aprender inglês.

Em seu ponto de vista atual, a aculturação, incluindo o fator de motivação, coloca o aluno em contato com falantes de língua-alvo e a interação verbal com aqueles falantes resulta na negociação de insumos apropriados, a causa imediata da aquisição da linguagem. Desta forma, no modelo de aculturação de Schumann, segundo Crooks e Schmidt (1991), diferentes tipos de motivação são combinados com variados fatores psicológicos (como tamanho de grupo e choque cultural) para chegar a uma construção superordenada chamada de aculturação, que de acordo

com o modelo, prediz o grau em que os alunos vão ou não adquirir uma segunda língua.

Por fim, destacamos os estudos de Rod Ellis (1994). Em seu livro *The Study of Second Language Acquisition* o autor elenca diversos pontos da interface entre Linguística Aplicada e aquisição de segunda língua. Um dos capítulos do livro é sobre os fatores internos da aquisição, dentre eles, a motivação. Rod Ellis conceitua a motivação como atitudes e estados cognitivos que influenciam no grau de esforço realizado pelo aluno ao aprender uma segunda língua.

Ellis (1994, p. 237) discorda de Gardner, dizendo que a motivação é independente da aptidão linguística, em especial a aptidão para aprender línguas. Enquanto a motivação causa impactos em contextos formais e informais de aprendizagem, a aptidão é considerada importante somente na forma, ainda que possa disputar o segundo lugar nestas variáveis.

Gardner et.al. (1972) trabalha com o conceito de orientação, diferentemente de Rod Ellis (1994), que trata da motivação. A diferença é que a orientação é o propósito de se aprender dentro de um contexto de aprendizagem, enquanto a motivação seria a força, o gatilho que se depreende para aprender. Para ele existem duas questões que determinam o comportamento de aprendizagem (junto com a inteligência e a ansiedade situacional). Elas podem ser linguísticas (proficiência de L2) e não linguísticas (atitudes, conceitos do “eu”, valores culturais e crenças). Os aprendizes motivados a integrar desenvolvem um alto nível de proficiência de L2 e melhores atitudes. Por isso, Rod Ellis afirma que este modelo é dinâmico e cíclico.

O pesquisador divide a motivação em integrativa, instrumental e resultativa. Ellis se baseia principalmente em Gardner e Lambert (1972, 1985, 1999), e elenca as mesmas definições que os autores propõem para motivação integrativa e instrumental, trazendo também definições de outros autores e comparando-as. Sobre a motivação integrativa, o autor conclui que os alunos com motivação integrativa são mais ativos em classe e menos propensos a abandoná-la. No entanto, a integratividade nem sempre é o principal fator motivacional na aprendizagem de língua adicional; alguns alunos, como os que vivem em áreas bilíngues, podem ser mais influenciados por outros fatores, como a autoconfiança ou a amizade.

A respeito da motivação instrumental, Ellis (1994) diz que muitos autores têm estudado os efeitos desta orientação na aprendizagem. Os resultados

apresentam grande nível de variação, refletindo a situação/contexto cultural de aprendizagem. Para o autor, alunos com razões instrumentais para aprender uma língua adicional podem ser bem-sucedidos. Em alguns contextos a orientação instrumental pode ser a mais importante e fornecer incentivos (como dinheiro, por exemplo) também pode auxiliar na aprendizagem, aumentando o tempo gasto com os estudos, mas os efeitos podem cessar quando a recompensa parar. (1994, p. 514).

No tópico de motivação resultativa, Rod Ellis (1994) reconhece que não sabe se a motivação deve ser vista como a causa ou o resultado do sucesso na aprendizagem de línguas adicionais, ou ambos. De acordo com Ellis, Gardner (1985) afirma que a motivação constitui uma variável causal, embora também esteja preparado para aceitar que alguma modificação das atitudes dos alunos pode surgir como resultado de experiências positivas de aprendizagem, particularmente em cursos de curta duração.

Segundo Ellis a hipótese resultativa pode ser particularmente aplicável em contextos nos quais os aprendizes têm uma motivação inicial muito baixa. Sendo assim, o autor argumenta que é provável que a relação entre motivação e realização seja interativa; um alto nível de motivação estimula a aprendizagem, mas o sucesso percebido na consecução dos objetivos de línguas adicionais pode ajudar a manter a motivação existente e até mesmo a criar tipos novos. Por outro lado, um círculo vicioso de baixa motivação é igual a baixa realização, que é igual a menor motivação (ELLIS, 1994).

Além do Modelo Sócio-educacional de Aquisição de Segunda Língua de Gardner (1975), outro modelo tem sido amplamente utilizado nas pesquisas de educação de diferentes áreas, bem como nas pesquisas de aquisição de segunda língua. Como vimos na primeira seção deste capítulo, os psicólogos Deci e Ryan conceituaram a motivação em extrínseca e intrínseca. Esta perspectiva é utilizada por alguns autores em seus estudos de motivação e aquisição de línguas. Dentre eles, elencamos Crooks e Schmidt (1991) e Noels, Pelletier e Vallerand (2003).

Crooks e Schmidt em 1991 publicaram o famoso artigo *Motivation: reopening the research agenda*, que até hoje é conhecido por elencar os estudos de Deci e Ryan (1985) e trazer os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca, além das implicações da interface motivação e aprendizado de segundas línguas, como o nível micro (que são os fatores cognitivos e individuais da motivação), o nível da sala

de aula (como o professor, o feedback e os materiais), o nível do currículo e a aprendizagem fora da sala de aula.

Crooks e Schmidt (1991) afirmam – baseados em Deci (1975) – que os alunos que se autoavaliam com chances de ter êxito são mais motivados do que aqueles que esperam fracassar; aqueles que atribuem seu sucesso ou fracasso na aprendizagem aos seus próprios esforços são mais motivados do que aqueles que atribuem resultados a causas externas como a sorte, o humor de um professor ou a dificuldade de uma tarefa. Finalmente, há um determinante da motivação que seja talvez o mais tradicional: recompensa ou punição, ou resultados. As atividades para as quais as forças motivadoras são resultado são chamadas de motivações extrínsecas, ao contrário das motivações intrínsecas.

Em consonância, Noels, Pelletier e Vallerand (2003) estudam as implicações da teoria da autodeterminação nas pesquisas sobre a aquisição de segundas línguas. Os autores trazem primeiramente a distinção entre os dois tipos de motivação. A motivação intrínseca estaria relacionada a um engajamento em uma atividade agradável e gratificante. Neste tipo de motivação, ao se optar por realizar uma atividade, se busca também situações interessantes para enfrentar as dificuldades que a atividade pode apresentar. A motivação extrínseca, por outro lado, é um comportamento realizado para fins instrumentais, como ganhar recompensas ou evitar punições. Os autores explicam que este tipo de comportamento nem sempre pode implicar uma falta de autodeterminação, sendo possível classificar os diferentes comportamentos extrínsecos em graus de motivação autodeterminada. Nesta perspectiva, podemos avaliar esta abordagem como um viés behaviorista, que reflete algumas metodologias atuais do ensino de línguas.

Desta forma, Noels, Pelletier e Vallerand (2003, p. 52) defendem que a distinção entre objetivos extrínsecos e intrínsecos pode ter algum resultado na aprendizagem de língua adicional. Os autores concluem que a motivação dos alunos pode ser avaliada utilizando os subtipos intrínsecos e extrínsecos delineados por Deci e Ryan (1985). Eles também sugerem que aqueles que desfrutam naturalmente do sentimento de aprendizagem de línguas não necessariamente se sentem pessoalmente envolvidos no processo de aprendizagem; eles podem ver a aprendizagem de línguas como um jogo de linguagens que tem poucas repercussões no dia a dia. Os autores afirmam que, para promover uma

aprendizagem contínua, pode não ser suficiente dizer aos alunos que a aprendizagem de línguas é interessante; eles precisam ser convencidos de que a aprendizagem de línguas é também importante e interessante para eles.

Desde 1995 Dörnyei já dizia que a motivação é um fenômeno que envolve diversas fontes e condições. Embasado nos estudos de Gardner (1959, 1985), Dörnyei desenvolveu sua pesquisa até chegar ao modelo automotivacional de línguas adicionais. Para o autor (2010) o conceito de motivação integrativa (desenvolvido por Gardner) não fazia mais sentido em um contexto de ensino de línguas estrangeiras (o aluno não tinha contato nenhum com falantes nativos), pois muitas vezes não existe uma comunidade alvo específica para que o aluno utilize a língua e coloque em prática seu conhecimento, somente os colegas de sala de aula. Desta forma o autor tenta buscar uma interpretação mais ampla para o verbo “integrar”.

Em alguns de seus trabalhos o autor elencou sete constituintes motivacionais: a) Dimensão afetiva/integrativa, b) Dimensão instrumental/pragmática, c) Dimensão macro-contextual, d) Dimensão do conceito de auto-conceito, e) Dimensão relacionada com a meta, f) Dimensão do contexto educacional e g) Dimensão significativa dos outros. Para o autor, estes sete constituintes podem variar de acordo com o modelo de motivação a ser trabalhado, bem como são dependentes do processo geral de aquisição de segundas línguas.

Dörnyei (2002) também afirma que a motivação é de natureza dinâmica, definida pelas forças internas e externas das metas individuais do estudante, bem como pela interação comportamental do estudante com a língua, o entorno, o professor, os colegas, etc. Desta forma, a motivação, para o pesquisador, é definida em graus de força motivacional, que estão relacionados com as metas que o aprendiz tem com a língua, da língua e todo o seu contexto. Portanto, estas dimensões traçadas pelo autor, e também as metas dos aprendizes, irão delinear uma interface a respeito do aprendizado da língua entre a meta educacional, a meta do professor e a meta do estudante.

Em estudos posteriores, Dörnyei e Skehan (2003) tratam das principais individualidades na aprendizagem de línguas, com o objetivo de tentar corrigir o desequilíbrio causado pelas individualidades dos alunos na aquisição de L2. Os autores elencam como individualidades a aptidão de aprender línguas, as questões

cognitivas e estilos/estratégias de aprendizagem e a motivação. Ou seja, incorporam os estudos de Ellis (1994).

Em 2005 Dörnyei propôs o Sistema automotivacional de L2 – *Motivational L2 Self System* – que trabalha como a visão estabelecida por Gardner (1985), mas tenta ampliar sua aplicabilidade para os diferentes tipos de aprendizados de língua. Buscando outra abordagem teórica na psicologia, Dörnyei buscou aplicar a conceituação de possíveis identidades de Markus e Nurius (1986) à motivação de L2. O conceito do possível “eu” representa as ideias de um indivíduo do que ele pode tornar-se, gostaria de tornar-se e do que tem medo de tornar-se. (DÖRNYEI, 2010).

Assim o autor propõe dois tipos possíveis de identidades: o “eu dever” e o “eu ideal”. O primeiro representa aquilo que o indivíduo acredita que deveria ser/possuir, e o segundo refere-se ao que o indivíduo gostaria de ser/possuir. Desta forma, ao autor olhar a “integratividade” na perspectiva do “eu”, o conceito pode tornar-se uma faceta de língua adicional específica de um ideal. Logo, segundo Dörnyei (2010, p. 78), se o eu ideal está associado ao domínio de um segundo idioma, nos termos de Gardner, há o surgimento de uma disposição integrativa.

Desta forma, Dörnyei (2010) propôs três elementos ao seu sistema: o *Ideal L2 Self*, o *Ought-to L2 Self* e o *L2 Learning Experience*. O autor também divide a Instrumentalidade em promoção (quando o desejo de aprender línguas surge para um sucesso profissional, por exemplo – *Ideal L2 Self*) e prevenção (quando eu preciso estudar línguas para não falhar em um exame – *Ought-to L2 Self*). Outro aspecto importante no modelo de Sistema automotivacional de L2 é a abordagem de motivação em favor de uma estrutura de sistemas dinâmicos.

Dörnyei busca dar conta das complexidades mais vastas no ensino de línguas a partir do Sistema auto-motivacional de L2. O modelo apresenta a construção de uma autoimagem perfeita, o eu ideal do aprendiz, trazendo à tona identidades alternativas dos estudantes de língua para as pesquisas de motivação e estratégias motivacionais. Para Dörnyei e Ushioda (2009), essas figuras “criadas” pelos aprendizes reforçam a motivação.

Os estudos de motivação em SLA, como vimos, têm trazido novas perspectivas, incluindo os aspectos sociais da língua e do aprendiz. Uma das teorias que tem se destacado na Linguística Aplicada é a de Norton. Desde 1990 a autora trouxe uma nova visão de motivação em SLA. Para Norton (1995), os estudos sobre

motivação, até então, não davam conta de todos os pontos necessários para um melhor entendimento desse assunto, o que levou a pesquisadora a buscar uma relação entre aprendizado de língua, o mundo social e seus diversos contextos.

De acordo com os estudos realizados pela autora, a motivação (como até o momento era proposta) assume um sentido individual dos alunos, em que estes não conseguem aprender a língua-alvo se não estiverem altamente comprometidos de forma pessoal, sem a concepção social identitária. Assim, de acordo com Norton (1995), a motivação é unitária (ou seja, individual e não social), fixa e a-histórica. Estas características não vão ao encontro dos objetivos propostos pela autora em sua pesquisa, pois, para Norton, as teorias da motivação não fazem justiça às identidades e experiências dos alunos de línguas. Para ela, a aprendizagem de L2 é dependente da identidade de seus aprendizes e também de seu capital/recursos que serão investidos nesta aprendizagem. Desta maneira, Norton propõe uma nova concepção para a motivação e sugere até um novo termo: investimento.

Diferentemente da motivação, o conceito de investimento diz respeito às tentativas de captar o relacionamento entre o aluno, a linguagem e o mundo social em mudança. A autora (1995, p. 10) defende que, mesmo que os aprendizes tenham um filtro afetivo elevado (KRASHEN, 1982), é o seu investimento que os leva a praticar e usar a língua-alvo. Além disso, para Norton e McKinney (2011), os termos binários em que os aprendizes são definidos (motivado/desmotivado, introvertido/extrovertido, inibido/desinibido, etc.), são construídos socialmente em relações de poder desiguais, muitas vezes coexistindo de maneira contraditória dentro de um mesmo indivíduo.

Baseada nas teorias pós-estruturalistas, Norton afirma (2011) que língua e poder são simbólicos e sinaliza o relacionamento social historicamente construído dos alunos com a língua-alvo e a forma como as relações de poder estão implicadas na linguagem e ensino-aprendizagem. Norton (1995, p. 15) defende que o pós-estruturalismo retrata o indivíduo como diverso, contraditório e dinâmico, múltiplo ao invés de unitário, descentrado ao invés de centrado. É por isso que, para a autora, uma noção de motivação deve levar em conta não só os aspectos cognitivos ou sociais da aprendizagem de línguas, mas os aspectos identitários dos aprendizes e suas relações com o mundo e a língua.

O modelo de investimento leva em conta a interação entre identidade, capital e ideologia. Para a autora, é nestas condições que os alunos de língua investem na

mesma e nas práticas de letramento. Desta forma o aprendiz, ao invés de estar simplesmente motivado, será instigado a investir mais ou menos na aquisição da língua-alvo por meio de suas ideologias, suas diferentes identidades e seu capital cultural, dependendo também de suas crenças, bem como de suas identidades imaginadas.

Por conseguinte, Norton (1995, 2011) defende que o aprendiz irá investir para ter conhecimentos a respeito da cultura-alvo, da língua, da comunicação na língua-alvo e na interação social, naquela comunidade de prática. Logo, este aprendiz ocupará diferentes posicionamentos, ou seja, atuará de diferentes formas para conseguir certos efeitos a partir da língua.

Por fim, Norton afirma que o investimento é maior quando as práticas pedagógicas do professor aumentam a gama de identidades disponíveis para a língua dos aprendizes, face a face, digital ou online. Seus estudos ao longo dos anos de pesquisa são dedicados a entender os conceitos de investimento, identidade, e mais recentemente, de multiletramentos em mulheres imigrantes no Canadá. Estes estudos têm auxiliado muito as pesquisas em SLA, tanto que vários estudiosos, após os anos 1990, buscaram introduzir em suas investigações as questões de identidade nas pesquisas de SLA.

4. 4. 2 Relações entre aquisição de línguas adicionais, motivação e relevância

A partir desta revisão teórica sobre os estudos de motivação ficou clara a distinção feita pelas áreas em estudos voltados somente ao âmbito social ou somente ao âmbito cognitivo. Com base em bibliografia analisada e nos preceitos pragmáticos que nos servem de base, evidenciamos que é impossível trabalhar somente com questões sociais ou cognitivas, pois o ser humano é um ser individualizado, cognitivo, mas que interage socialmente.

Defendemos que a motivação faz parte dos seres humanos como componente integrante da mente e que está em constante mudança, de acordo com as mudanças do contexto situacional e cognitivo. O contexto cognitivo é alimentado pelo contexto situacional, o que permite todas estas mudanças. Além disso, as emoções, crenças e estilos cognitivos permitem que as idiossincrasias façam parte das inferências e, portanto, das possíveis ações. Logo, todo contexto social é regido por um contexto cognitivo, assim como toda situação real vivenciada na língua será regida por meio das crenças que o aluno tem e seus conhecimentos enciclopédicos. Os conhecimentos enciclopédicos, as vivências e as

crenças do ser humano são um reflexo das crenças da comunidade de prática que esse indivíduo está inserido. Se assim o for, não há como dissociar cognição de socialização. [...]. Por conseguinte, não há como determinar uma teoria da motivação de cunho social e cultural sem levar em conta que os aspectos das diferentes comunidades de prática estão interiorizados na mente e são relacionados constantemente com as idiosincrasias dos indivíduos. Portanto, fica clara a necessidade de uma teoria motivacional que leve em conta os dois aspectos, pois todo ser humano tem suas individualidades e é por meio delas que ele se comunicará e haverá a interação com o mundo social. (FERREIRA, 2017, p. 90-91).

Na mesma linha, Damásio (2012) defende que o *design* dos circuitos cerebrais evolui à medida que o indivíduo interage socialmente com o mundo e com a relação entre os circuitos biorreguladores inatos e as atividades sociais. Como mencionamos acima, as diferentes experiências modelam o *design* dos circuitos neurais, podendo alterar as potências sinápticas ao longo do período de vida do indivíduo e refletir as diferentes experiências do organismo.

Ao propor uma comparação entre as duas propriedades motivação e relevância, apontamos que estas são propriedades mentais imprescindíveis para a aquisição de novas línguas. As duas são dependentes do contexto (mental e situacional), das individualidades dos alunos (crenças, valores, emoções e afetividades), bem como da relação efeito e esforço, no que se refere ao processamento de informações. Entretanto, afirmamos que, enquanto a motivação impulsiona e determina uma ação, a relevância determina o processo inferencial e seus efeitos e esforços.

Dentre as características da motivação e da relevância, constatamos o seguinte (FERREIRA, 2017, p. 93-94):

- a) A motivação e a relevância são propriedades cognitivas que fazem parte do processamento inferencial. Enquanto a relevância determina o processo inferencial e seus efeitos e esforços, a motivação impulsiona e determina uma ação;
- b) Sentido e significado – quando um *input* é relevante para o indivíduo, ele possui um sentido e um significado; da mesma forma, para que o indivíduo esteja motivado é necessário que o *input* tenha algum significado para ele;
- c) Contexto, idiosincrasias e conhecimento – o contexto, seja social e/ou cognitivo, tem relação com a relevância e a motivação: 1) o contexto é dinâmico e passível de mudança, assim como a motivação e a relevância; 2)

a relevância é dependente do contexto (que é dependente da relação dos indivíduos e suas idiossincrasias) e dos conhecimentos enciclopédicos; a motivação é desencadeada pela interação do contexto e das idiossincrasias dos indivíduos e seus conhecimentos prévios;

d) Relação custo-benefício de efeito e esforço – para que haja relevância no processamento de um input é necessário que este processamento produza um grande efeito contextual para um baixo esforço cognitivo; a motivação depreende um custo de esforço e de tempo, mas apenas existe se há esforço e se determina um efeito final na ação;

e) Graus – autores como Dörnyei (2010), Gardner (1999) e Deci e Ryan (2000) defendem que a motivação ocorre em graus; assim, da mesma forma que cada um irá processar os *inputs* de maneiras diferentes, cada indivíduo também terá graus de motivação diferentes em um mesmo contexto situacional. Logo, propomos que a motivação e a relevância são estabelecidas em graus;

f) Retroalimentação – tanto a relevância como a motivação devem ser retroalimentadas para manter-se em graus elevados;

Sob outra perspectiva da motivação, Kreidler em *Cognition e Motivation* (2013) afirma que a mente é formada por diversos elementos, dentre eles a cognição, as emoções e a motivação. Na perspectiva de Kreidler, a motivação deixa de ser algo meramente cognitivo ou social e passa a ser uma propriedade mental do indivíduo. Para Kruglanski e Sheveland (2013) a formação do conhecimento contém os dois maiores elementos da mente: a cognição e a motivação. Kreidler (2013) defende que a motivação é um fator importante que afeta os conteúdos e processos da cognição. Além disso, a autora supõe que a cognição é um importante componente da motivação. Isso se dá quando falamos em atos cognitivos.

Um ato cognitivo também pode ser chamado de ação mental, e se assemelha ao que Piaget chamou de operação (Piaget & Inhelder, 1973). Não é diferente de qualquer outro ato que um organismo desempenha, a diferença é que os componentes do ato são em conteúdos cognitivos e processos cognitivos naturais, diferenciados de componentes motorizados ou fisiológicos. Os conteúdos cognitivos são itens de informação, denotados por exemplo por substantivos ou verbos (por exemplo, mesa, ir para) e suas combinações (por exemplo, na forma de frases ou imagens). Os processos cognitivos são mudanças específicas nos conteúdos cognitivos resultando em transformações em termos de função, localização, combinações e assim

por diante (por exemplo, a combinação “a mesa está aqui” é alterada para “a mesa está quebrada” ou é substituída por “a mesa é um móvel”). Deve ainda notar-se que os atos cognitivos não são necessariamente conscientes, nem sob controle voluntário, embora algumas partes deles sejam acessíveis à consciência. O ponto principal é que os atos cognitivos não são identificados com os conteúdos cognitivos e os processos subjacentes dos quais eles consistem. A distinção entre o ato cognitivo e seus constituintes é importante no contexto da motivação, porque a motivação, como comumente concebida em psicologia, refere-se a atos cognitivos, mas não ao processo constituinte. O mesmo acontece com os atos motores, por exemplo. Aqui também, a motivação afeta o ato de se deslocar de uma sala para outra, mas não o tipo de músculos, articulações ou vasos sanguíneos que estão envolvidos na implementação do ato de movimento³¹ (KREITLER, 2013, p. 34, tradução nossa).

Como demonstramos em Ferreira (2017), Kreidler (2013) explica que um ato cognitivo é formado por conteúdos cognitivos e processos cognitivos. Assim, os processos são os diferentes tipos de inferências e processos computacionais que todo ser humano pode realizar mentalmente na entrada de dados (input) ou evocações. A autora expõe que estes processos fazem parte do sistema dedutivo, como descrito pela TR. O conteúdo diz respeito aos conceitos que temos na mente, que estão armazenados em nossa memória enciclopédica. Quando o conteúdo é evocado ou utilizado em um processamento de um input pode ser influenciado pela motivação e pelas emoções, mas não haverá modificação no conteúdo se não houver uma informação nova em processamento. Por fim, afirmamos que, segundo a autora, os atos estão relacionados com as ações realizadas pelos indivíduos, ou seja, têm relação com os desejos, intenções e metas e são influenciados pela motivação.

Portanto, como apontamos anteriormente (FERREIRA, 2017), Kreidler (2013) defende que não há somente graus de motivação nas intenções de ações dos

³¹ “A cognitive act may also be called mental action, and resembles what Piaget called an operation (Piaget & Inhelder, 1973). It is not unlike any other act that an organism performs, the difference being that the components of the act are cognitive in nature—namely, cognitive contents and processes, as distinct from motoric or physiological components. Cognitive contents are items of information, denoted for example by nouns or verbs (e.g., table, to go) and their combinations (e.g., in the form of sentences or images). Cognitive processes are specific changes in cognitive contents resulting in transformations in terms of function, location, combinations, and so forth (e.g., the combination “the table is here” is changed into “the table is broken” or is replaced by “the table is a piece of furniture”). It should further be noted that cognitive acts are not necessarily conscious, nor under voluntary control, although some parts of them be accessible to awareness. The major point is that cognitive acts are not identical with the underlying cognitive contents and processes of which they consist. The distinction between the cognitive act and its constituents is important in the context of motivation because motivation, as commonly conceived in psychology, refers to cognitive acts but not to the constituent process. The same holds concerning motor acts, for example. Here too, motivation affects the act of moving from one room to the next, but not the kind of muscles, joints, or blood vessels that are involved in the implementation of the act of movement.”

indivíduos, mas também níveis. Um deles é em relação aos atos cognitivos, como descrito acima, bem como o que a autora chama de função de disposição motivacional, que aparece na entrada do input na mente (decodificação do input em fórmulas lógicas, como vimos anteriormente), este input passa por uma espécie de “filtro” motivacional inconsciente³² (ou seja, não manifesto), que determina se o indivíduo está motivado para realizar aquele processamento. A partir desta perspectiva podemos afirmar que a motivação é um componente mental que interfere nas ações que realizamos que são dependentes do efeito cognitivo e da atitude proposicional tomada pelo indivíduo após o processamento.

Desta forma, a motivação deixa de ser vista como uma propriedade da aquisição, como Ellis (1994) defende, ou como uma propriedade social determinada pelas diferentes identidades dos sujeitos, como defende Norton (2015), mas toma um lugar de destaque na mente, colocada em igualdade com a cognição e a emoção. Assim, atestamos que a motivação é um conceito mental, que por meio do conhecimento enciclopédico, emoções, vivências e afetividade, afetarão as ações sociais. (FERREIRA, 2017, p. 83).

Em continuação à tentativa de demonstrar as relações entre a motivação e a relevância, por fim, incluímos as características da aquisição de línguas. De acordo com o que foi elencado acima, somando com a aquisição, obtivemos (Ibidem, p. 94-95):

- a) A motivação e a relevância são propriedades cognitivas que interferem na aquisição. Enquanto a relevância determina qual input será processado, seus efeitos e o esforço de processamento (consequentemente, o armazenamento das informações de acordo com o grau de relevância que elas possuem – aquisição), a motivação impulsiona e determina a ação de aprender e as relações dessas ações com o ambiente social e cognitivo;
- b) Sentido e significado – quando aprender uma língua adicional é relevante para o aluno, quando os inputs recebidos dessa língua lhe são relevantes (sejam eles gramaticais, socioculturais ou pragmáticos), o ato de aprender ou o input, possui um sentido e um significado, ou seja, uma razão do porquê aprender algo naquela língua; da mesma forma, para que o indivíduo

³² Discutiremos esses temas mais profundamente no final deste capítulo, bem como no próximo.

esteja motivado é necessário que o input recebido tenha algum significado para o aluno. Assim, existe uma relação entre os objetivos e as metas do aprendiz ao estudar uma língua e estas determinarão qual o significado deste aprendizado (as metas podem ser intrínsecas ou extrínsecas);

c) Contexto, idiosincrasias e conhecimento – a aquisição de línguas baseada na motivação e na relevância (como proposta neste texto) aplica como propriedades fundamentais o contexto (social e mental), as idiosincrasias dos aprendizes e seus conhecimentos enciclopédicos. Como explicado diversas vezes por nós, estes três elementos têm relação com a relevância e a motivação. Podemos afirmar que o contexto reúne tanto aspectos situacionais como mentais dos indivíduos. Logo, num contexto de aquisição de línguas adicionais estarão presentes tanto o contexto de sala de aula e suas características temporais, como o contexto mental do aluno, sendo este formado por suas idiosincrasias e pelo conhecimento da língua estudada por ele (gramatical, cultural, sociodiscursivo e pragmático). Também terá influência o conhecimento de sua língua materna, da estrutura ensino-aprendizagem (relações professor/alunos/escola), entre tantos outros conhecimentos necessários para um aprendiz da língua. Além disso, há uma relação íntima no estudo da língua pelo aprendiz e suas crenças a respeito desta língua, de sua língua materna e da interação social em que está inserido. Também há relação entre as afetividades e emoções e a aquisição;

d) Relação custo-benefício de efeito e esforço – levantamos a hipótese que o processo de ensino-aprendizagem não vai ao encontro dos preceitos cognitivos do ser humano: menor esforço de processamento para um maior efeito cognitivo. Logo, como conjecturamos, a motivação teria uma importante função ao auxiliar na aquisição da língua, facilitando o aumento do efeito contextual, mesmo com um custo alto de processamento;

e) Graus – se a motivação e a relevância ocorrem em graus, podemos inferir que, quanto mais elevado o grau destas propriedades, melhor será a aquisição dos inputs;

f) Retroalimentação – para que a aquisição da língua ocorra de maneira contínua é necessário que o aluno esteja motivado por um período de tempo, assim como lhe seja relevante aquele conteúdo/aula/disciplina. Isso somente ocorrerá se a motivação e a relevância forem constantemente

retroalimentadas, pois são propriedades dinâmicas. A retroalimentação, neste caso, acontecerá se o efeito final do processamento for elevado. Para tanto, é importante que as emoções, crenças e afetividades permaneçam a favor do aprendizado da língua. Como o contexto também é mutável, isso nunca será tido como certo.

Consideramos em nossa pesquisa anterior que a motivação e a relevância são propriedades essenciais para o ensino-aprendizagem de línguas, pois, se o aluno não está motivado e se não lhe é relevante o que está aprendendo, há grandes chances de ele nem prestar atenção nas aulas e não colaborar com as atividades propostas pelo professor. Ao contrário, quando o aluno vê um significado para aprender a língua-alvo ele a aprenderá mais facilmente, pois estará motivado, lhe será relevante, seu esforço de processamento será reduzido e, conseqüentemente, adquirirá os conhecimentos aprendidos na aula.

Também pudemos constatar que, de acordo com o conhecimento que o professor tem de seus alunos, de suas idiossincrasias, ele poderá realizar uma aprendizagem mais motivadora que tenha estímulos ostensivos e lhe seja relevante. Outro aspecto muito importante é a dinâmica social em que o indivíduo está inserido. Em nosso estudo de 2017, evidenciamos que muitas teorias não levavam em conta os aspectos sociais da aquisição ou levavam em conta somente estes aspectos. As características como relação cultural, atitudes em relação à cultura alvo, às crenças e expectativas de pertencimento a outra cultura foram temas de estudo de muitos pesquisadores, como evidenciamos em 2017. Gardner (1999) foi o primeiro autor a relacionar a motivação e a cultura. Dörnyei (2002) reconhece as individualidades dos aprendizes, sejam de acordo com os estilos de aprendizagem, ou estando relacionadas às possíveis identidades do *self* e das identidades imaginadas. Norton (2015) é a primeira autora a identificar que as necessidades identitárias dos alunos são mutáveis, reforçando as identidades complexas dos estudantes. A autora apresenta o conceito de investimento que remodela a motivação para uma perspectiva social, em que o aprendiz investe mais ou menos no aprendizado da língua, de acordo com sua identidade e interação social.

Kreitler (2013) considera a motivação como um fator que afeta e interfere nos conteúdos e processos da cognição humana, assim como a cognição seria um importante componente da motivação. Ao nosso ver, isso seria impossível, pois se

essa perspectiva tivesse validade, a motivação teria que abarcar todos os componentes da cognição, assim como a relevância. A motivação, pelo contrário, é dependente de muitos componentes cognitivos, como visto anteriormente (FERREIRA, 2017), em que relacionamos a motivação com as atitudes proposicionais dos indivíduos, mas nunca com os processamentos cognitivos.

Entretanto, pudemos comprovar que a relevância abarca todos os componentes da motivação. Ainda que a TR não tenha seu foco em componentes cognitivos como as crenças, as emoções ou a motivação, ela pressupõe as suas existências.

Uma memória enciclopédica individual não é constituída apenas por um armazém de representações conceptuais, mas também de representações com formas lógicas proposicionais ou não proposicionais, tratadas de maneiras diferentes, como objectos de atitudes diferentes tais como as da crença e as do desejo. (SPERBER; WILSON, 2001, p.138–139).

Assim, propusemos em 2017 a sobreposição da relevância sobre a motivação, mostrando, com base nas análises das características das duas propriedades, que as mesmas particularidades que os autores que estudam a motivação lhe atribuem, são atribuídas à relevância, por Sperber e Wilson (2001, 2005). Elementos como graus de permanência, retroalimentação, relação de custo-benefício, isto é, efeito e esforço, o contexto, as idiosincrasias, crenças, emoções, conhecimento de mundo/enciclopédico, além da existência e necessidade de se obter sentido e significado, são alguns constituintes inerentes da motivação, relevância e, portanto, da aquisição.

Sob a ótica da literatura relevantista, não podemos atualmente manter nossa hipótese anterior de que “a motivação e a relevância são propriedades cognitivas que fazem parte do processamento inferencial”, muito menos de que “enquanto a relevância determina o processo inferencial e seus efeitos e esforços, a motivação impulsiona e determina uma ação” (FERREIRA, 2017, p. 93). Isso seria, na melhor das hipóteses, redundante, e na pior, falso.

Redundante porque não haverá motivação para comportamento nenhum se não for atribuída, antes de qualquer coisa, a suposição de relevância. O que “motiva” o início de processamento dos inputs e pode gerar atitudes proposicionais é a percepção de que há relevância, ou seja, uma expectativa de relevância. Portanto,

não há necessidade de uma propriedade cognitiva adicional para explicar a ação. A percepção ou atribuição de relevância é a própria motivação.

Dizemos falsa porque, para que a motivação seja uma propriedade cognitiva autônoma, teríamos que supor que a relevância só aconteceria se houvesse um impulso primário ou anterior (a motivação) para que a relevância fosse atribuída. Ao supor que a propriedade cognitiva de relevância precisa de um “iniciador” ou “motivador”, estaríamos contrariando a TR, pois a relevância é uma propriedade que ocorre automaticamente, como descrito em diversos momentos de nosso texto.

Portanto, se a motivação possui características importantes para a aquisição de línguas adicionais, como proposto por diversos estudiosos (como vimos na sessão anterior) e esta não ser uma propriedade autônoma, não permitindo impulsionar uma expectativa de relevância (o que contrariaria a TR, como explicamos acima), e se teoricamente a relevância tende a possuir as mesmas propriedades que a motivação (e até mais, pois abarca propriedades cognitivas que a motivação não poderia), então podemos inferir que a relevância é uma propriedade cognitiva muito importante para a aquisição de línguas, bem como pode incorporar a motivação em sua totalidade.

Outra problemática que levantamos ao final do estudo de 2017 foi que a motivação é uma propriedade de difícil conceituação. Os teóricos que estudam a motivação têm dificuldade em defini-la, tanto nas diferentes perspectivas abordadas (psicologia, educação e aquisição de segundas línguas), como dentro destas áreas. Todorov e Moreira (2005) exemplificam esta confusão conceitual. Eles apresentam um estudo que mostra que a motivação ainda não foi descrita em âmbitos científicos e que é conceituada por vários autores de maneiras diferentes, muitas vezes até contraditórias. Além disso, Todorov e Moreira (2005, p. 124) demonstram que muitos dos conceitos exemplificados em seu texto não passam de reelaborações do senso comum e “evidenciam nada mais que um raciocínio tautológico.” Em consonância, os conceitos motivacionais surgem para explicar os comportamentos humanos, mas, segundo os autores, as respostas muitas vezes são formuladas de forma inaceitável.

Ademais, Todorov e Moreira (2005) afirmam que o conceito de motivação não evoluiu com o passar dos anos e as diversas pesquisas na área, seguindo sempre elaborações do senso comum. Os autores complementam que historicamente os conceitos motivacionais e comportamentais se confundem, e pesquisadores buscam respostas para perguntas como “por que as pessoas se

comportam dessa ou daquela maneira?” Esse e outros questionamentos levam à confusão conceitual dita acima, confundindo-se até com os objetivos da psicologia.

Por fim, os psicólogos enumeram cinco tipos de interações e suas respectivas explicações adequadas, chegando à conclusão de que “a dicotomia aprendizagem/motivação é inadequada, e que a explicação dessas instâncias requer o reconhecimento de *processos de interação*”. (TODOROV; MOREIRA, 2005, p. 128, grifos dos autores). Além disso os autores apontam a questão do erro cometido pela psicologia ao tentar explicar a complexidade do comportamento humano, enquanto deveria tentar descrever sob que circunstâncias esses comportamentos ocorrem.

Destarte, nessa pesquisa propomos a relevância como a propriedade central, fundamental, que está intimamente relacionada com a aquisição de línguas. Não obstante, como verificamos no capítulo 2 e acima, Sperber e Wilson (2001) admitem a existência de outros elementos cognitivos/psicológicos, como as emoções, sentimentos, crenças, afetividade, mas não propõem em sua teoria que estes elementos sejam importantes ao ponto de influenciarem nos processamentos cognitivos. Logo, acreditamos ser necessário revisitar as novas concepções pragmáticas (vistas no capítulo 3) que nos trazem uma perspectiva mais atual e aberta sobre os estudos pragmáticos e relevantistas, levando em conta as características necessárias para a aquisição de línguas, bem como a importância da relevância na aquisição.

Nosso objetivo, portanto, nos próximos capítulos, é mostrar como a relevância, na perspectiva de Santos e Godoy (no prelo) e outros autores, pode funcionar como um elemento norteador da aquisição de línguas adicionais, com a busca de uma coadunação entre os elementos sociais, cognitivos e emotivos da aquisição.

5. POR UMA DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA

Revisitamos no capítulo anterior algumas teorias da aquisição de segunda língua que acreditamos serem as mais reconhecidas. Consideramos que a cada teoria da aquisição de línguas adicionais que foi postulada, promoveu-se um crescimento na área, pois, uma teoria, ainda que controversa, acaba por completar a anterior, acrescentando aspectos importantes a esse conjunto de conceitos sobre o tema. Por conseguinte, defendemos que nenhuma das teorias apresentadas consegue abranger todas as necessidades existentes do fenômeno da aquisição de línguas e seus contextos possíveis, bem como as individualidades dos estudantes.

A teoria da complexidade, que está em vigor nos estudos recentes, tenta abranger tudo o que foi dito pelos principais teóricos da aquisição, mas falha nas questões metodológicas, pois apenas juntam-se todos os fatos, necessidades e falhas da aquisição sem uma metodologia própria para a questão das línguas e dos indivíduos. A ideia é muito boa, mas muito genérica, como afirma Andrade (2007). São expostas as características, mas, muitas vezes sem um fundamento palpável e evidenciado no ensino. Como Andrade afirma, é como se todos os problemas teóricos não explicados pelas teorias da aquisição fossem explicados pela complexidade: é complexo, por isso cabe no sistema. Como dissemos, não bastam explicações rasas para que se respondam questões mais específicas de um fenômeno como a aquisição de línguas. Desta forma, ainda não nos deparamos com uma teoria que contemple de forma científica todas as necessidades da aquisição para que esta seja compreendida e efetivamente atribuída no ensino de línguas. Nosso objetivo nesta seção, portanto, é reunir os elementos essenciais para a aquisição de línguas, buscando coaduná-los e formar uma definição mais abrangente para nosso estudo. Para tanto, trouxemos um quadro que nos permite ilustrar estas diferenças teóricas vistas na sessão 4.2.

QUADRO 4: AS PARTICULARIDADES DAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS.

| TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA | | | | | | | | | |
|--|----------------------|----------|----------------------|-------|---------------------|------------------|---------|--------|----------|
| | Fruto de associações | Inatismo | Aspectos individuais | Input | Interferência da L1 | Interação social | Cultura | Output | Feedback |
| Teoria Behaviorista-estrutural | X | | X | X | | | | X | |
| Hipótese da Gramática Universal | | X | | X | X | | | | |
| Hipótese do Monitor | | X | X | X | | X | | | |
| Hipótese da Interação | X | | | X | | X | | X | X |
| Teoria da Aculturação | | | X | | | X | X | | X |
| Hipótese do output | | | | X | | X | | X | X |
| Teoria Sociocultural | | | X | | | X | X | | |
| Teoria do Conexionismo | X | | X | X | | | | X | |
| Teoria da Complexidade | X | X | X | X | X | X | X | X | X |

Fonte: A autora.

Consideramos a primeira objeção nas teorias de aquisição de línguas adicionais elencadas um problema de terminologias. Como explicamos no início deste capítulo, muitos autores fazem a distinção entre aprendizagem e aquisição, inclusive alguns citados na seção anterior. Em conformidade com Ellis (1994), acreditamos que é muito difícil avaliar se um estudante de línguas aprendeu ou adquiriu algum conteúdo. Não concordamos com a ideia de que o ambiente físico onde se está aprendendo define os processos cognitivos de fixação e assimilação de conteúdos, ou seja, se é um contexto de sala de aula ou se é um contexto de imersão.

Além disso, um imigrante ou turista, quando vai para um país de outra língua não assimila essa língua somente pelo contato com ela. Há muitos casos de imigrantes que não aprendem a língua do país em que vivem, pois têm contato com comunidades que falam sua língua materna e entendem não ser necessário aprender a língua do outro país³³. Fica claro que uma pessoa que está imersa em uma comunidade de uma língua diferente da sua teria de ter um interesse em

³³ Norton (1995, 2011, 2015) traz o exemplo de mulheres imigrantes nesses casos.

aprender aquela língua, um motivo. Quando não há este interesse, seja por qualquer motivo, há apenas a aprendizagem de algum vocabulário base para uma comunicação rápida, como por exemplo, comprar comida, pedir informação na rua, etc. Um exemplo disso aparece no filme *Spanglish* (2004), em que a personagem principal é uma mexicana imigrante nos Estados Unidos e passa anos sem aprender a língua inglesa. Mesmo após conseguir um emprego numa casa de família e perceber que a comunicação é difícil, ela não se vê interessada em aprender a língua. Isso ocorre de forma lenta e gradual e não como alguns autores afirmam, de forma que basta apenas estar inserido no país e se aprende a língua rapidamente. Quando a mexicana decide aprender a falar inglês, ainda estando num ambiente de fala estado-unidense, ela necessita estudar e treinar muito. A aquisição de uma língua é um processo muito individual (ao mesmo tempo que social e emotivo) e decorre das necessidades, desejos, crenças e relevância dos indivíduos.

A grande maioria dos autores que faz essa distinção radical entre os conceitos ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’ passa a ideia que aprender uma língua em um ambiente de imersão não requer um esforço cognitivo, sendo uma aprendizagem quase que como uma “osmose” linguística, em que a língua seria adquirida por meio dos inputs que os falantes nativos emitissem, com as correções destes, e somente na interação, por meio de um canal de fluxo linguístico entre nativo e aprendiz. Em nosso entendimento, isso é impossível, pois todo tipo de processamento de input gera algum tipo de esforço cognitivo, por menor que seja, ainda mais se o ouvinte estiver em um ambiente desconhecido, com pessoas desconhecidas, inserido em um ambiente de fala diferente da sua. Isso com certeza gerará centenas de inputs, sendo grande parte deles processados inferencialmente para sua compreensão.

Outrossim, na perspectiva relevantista, não ocorre processamento inferencial sem que haja um esforço cognitivo. O que pode acontecer é a inexistência de efeitos contextuais e, por conseguinte, não inexistência de relevância. Podemos, desta forma, afirmar que, ao aprendiz estar em um ambiente diferente cultural, geográfica e linguisticamente, os inputs visuais, os culturais, ambientais sejam adquiridos mais facilmente que os linguísticos. Assim, usaremos as palavras aquisição e aprendizagem de forma intercambiável por acreditarmos que o processo cognitivo em questão não difere de forma tão relevante, em relação ao processo de ensino-aprendizagem ou imersão de segundas línguas. Portanto,

propomos uma unidade permutável, que possua as mesmas características e participe do mesmo processo de obtenção.

Também é importante ressaltar que, a cada mudança teórica linguística e sua perspectiva de conceito de língua(gem), há mudanças teóricas nas vertentes de aquisição. Ou seja, de acordo com a concepção de língua(gem) que os estudiosos propunham, também estava relacionada a maneira de se ver a relação da aquisição de línguas. Isso também foi evidenciado quando discutimos os métodos e enfoques para a aquisição de línguas adicionais. Estas metodologias também foram fortemente afetadas de acordo com a concepção de língua(gem) utilizada por sua vertente teórica. Em nossa perspectiva, língua é um conjunto de signos utilizados pelos falantes por meio da linguagem para comunicar-se. A linguagem, então, nos remete ao uso de uma (ou mais) língua(s) na comunicação, sendo este uso convencional e cultural, transmitindo valores, crenças e realizando ações. A língua está em constante evolução linguística, de acordo com seus contextos de uso e seus usuários, permitindo, então, os estudos das variações linguísticas. O uso da língua também admite e convida a questões políticas, históricas e socioculturais, bem como interfere nas atitudes e identidades dos usuários, tanto na língua materna como na língua adicional. Ou seja, a língua é um instrumento de poder que pode ser acentuado de acordo com a linguagem e seus contextos.

Ainda sobre terminologia, Leffa e Irala (2014) apontam que em algumas situações, quando se fala em ensino de línguas, não basta ter apenas uma concepção de língua(gem), temos que definir o que se entende por “outra língua”. Segundo os autores, quando mudamos a língua, mudamos nosso tom de voz, nossas palavras, gestos e nossa maneira de ser. As teorias abordadas anteriormente utilizam em seus estudos o termo SLA, ou seja, Second Language Acquisition – aquisição de segunda língua. Mas há também autores que utilizam aquisição de línguas estrangeiras e outros que se remetem a este fenômeno como aquisição de línguas adicionais. Leffa e Irala (2014, p. 31) estabelecem que as terminologias abordadas até o momento trabalham com uma escala de distanciamento, e “incluem termos como ‘língua estrangeira’, provavelmente a mais distante, ‘língua internacional’, ‘língua franca’, ‘segunda língua’, e até ‘língua do vizinho’, provavelmente a mais próxima, dando a cada um desses termos um conceito diferente”. Isso se dá por meio do distanciamento geográfico. Se a língua estudada não é a língua materna da comunidade em que o aprendiz faz parte, trata-

se de uma língua estrangeira, ao passo de que, se a língua estudada faz parte da comunidade em que o estudante está inserido, ela é chamada de segunda língua.

Os autores apontam a inadequação do termo segunda língua, pois em muitas comunidades, como por exemplo, imigrantes, índios e surdos (bem como em outros países como a Índia, muitos países asiáticos ou africanos), os falantes e seus filhos conhecem mais de uma língua, havendo casos em que se deveria chamar terceira língua, e assim por diante. Esta inadequação também ocorre, segundo os estudiosos, com o termo língua estrangeira, pois, por exemplo, aprender o alemão no Brasil seria aprender uma língua estrangeira. Mas se um filho, neto, bisneto de imigrante alemão nascido no Brasil, como acontece em várias comunidades de Santa Catarina, aprendesse alemão em sua escola, não se trataria de uma língua estrangeira, mas uma segunda língua (ou língua de herança, dependendo do caso). Vejam que estas questões de nomenclatura podem causar confusão até nos métodos e abordagens de ensino propostas.

Além disso, temos outras classificações, como língua internacional e língua do vizinho. Nestes casos, a distância geográfica deixa de ser um aspecto confiável para determinar quando usar cada uma delas. Como ressaltam Leffa e Irala (2014), no mundo globalizado em que vivemos, podemos estar mais perto de outro país, que de nosso país vizinho. Outra classificação existente é a língua franca, em que dois interlocutores de diferentes comunidades e falantes de diferentes línguas maternas utilizam uma terceira língua para comunicar-se. Assim, se estabelece que há uma língua em comum para que os dois (ou mais pessoas) possam comunicar-se, não sendo estas suas línguas maternas. Ou seja, denominar o tipo de ensino que utilizamos se torna cada vez mais difícil, pois muitas abordagens e métodos de ensino levam em conta os conhecimentos dos aprendizes de sua língua materna. Em muitos casos, no entanto, não basta levar em conta apenas o conhecimento da primeira língua do estudante, mas também da segunda língua e, muitas vezes, da terceira.

Nesta perspectiva, quando vamos ensinar línguas e eleger nossos métodos, surge esta questão de nomear o ensino que ministraremos. Os estudiosos utilizam a premissa de que quando aprendemos uma língua nova, acrescentamos algo a mais, algo adicional. Chamar de adicional uma língua complementar ao vocabulário já existente da língua materna de um indivíduo traz vantagens, pois não há necessidade de constatar questões geográficas, ou mesmo destacar características

individuais dos aprendizes, como se ele estudará uma segunda ou terceira língua, nem determinar os objetivos dos aprendizes por meio de nomenclaturas. Entendemos que dar um nome a um tipo de ensino não pressupõe que este traga junto características individuais dos aprendizes que deverão ser levadas em conta na hora do ensino-aprendizagem. Uma nomenclatura é apenas um guia que nos auxilia a buscar abordagens mais genéricas, visto que as individualidades deverão ser levadas em conta de outra maneira.

Dessa forma, utilizaremos em nosso estudo o termo línguas adicionais, por se tratar de um termo mais abrangente, mais neutro, além de ser um termo que se constitui a partir da língua ou das línguas que o aprendiz já conhece. A partir desta concepção, iremos destacar algumas características elencadas nas sessões anteriores e, que ao nosso ver, são mecanismos internos da aquisição de línguas adicionais.

Um dos pontos principais que identificamos nas teorias listadas é que as críticas sempre se dão pelos modelos teóricos estarem ora voltados para o aspecto cognitivo, ora voltados para o aspecto social, ora debruçados em vieses mais estruturalistas e gramáticos, ora para aspectos da interação e do uso da língua(gem). Ao nosso ver, esse fenômeno permeia todos os âmbitos citados, pela interação indivíduo-sociedade. Não há como aprender uma língua sem a estrutura, ao passo que não há como aprender estrutura sem interação e socialização. O indivíduo é formado por características cognitivas e sociais. O lado social completa o lado cognitivo, que se desenvolve permitindo a socialização. Além disso, temos o âmbito cognitivo, que complementa e permite esta coadunação de elementos na criação de conteúdos, representações e conhecimentos de mundo.

Na perspectiva de Damásio (2012) o *design* dos circuitos cerebrais evolui à medida que o indivíduo interage socialmente com o mundo e com a relação entre os circuitos biorreguladores inatos e as atividades sociais.

Devido a diferentes experiências causarem a variação da potência sináptica dentro e através de muitos sistemas neurais, a experiência modela o *design* dos circuitos. Além disso, em alguns sistemas, mais do que em outros, as potências sinápticas podem alterar-se ao longo do período de vida do indivíduo para refletir as diferentes experiências do organismo e, como resultado, o *design* dos circuitos cerebrais continua também a alterar-se. Os circuitos não são apenas receptivos aos resultados da primeira experiência, mas repetidamente flexíveis e suscetíveis de serem modificados por experiências contínuas. Alguns circuitos são remodelados vezes sem conta ao longo do tempo de vida do indivíduo, de acordo com as alterações que o organismo sofre. Outros permanecem predominantemente estáveis e

formam a 'coluna vertebral' das noções que construímos sobre o mundo interior e exterior. (DAMÁSIO, 2012, p. 115).

Portanto, a interação social determina os agentes biológicos dos indivíduos, assim como estes determinam suas relações sociais. Assim, é de suma importância levar em conta os dois lados do indivíduo, que permitem que nós evoluamos e nos aprimoremos cada vez mais.

Por sua vez, os indivíduos possuem estruturas mentais inatas para a comunicação, bem como para a aprendizagem de línguas. Como Chomsky (1965) postulou, o ser humano possui um órgão mental inato, uma gramática universal que os indivíduos utilizam para adquirir sua língua materna e seus aspectos culturais. Estando em conformidade com este pressuposto acreditamos que ao aprender uma língua adicional, já temos pré-disposta a estrutura inata existente que deve ser preenchida de forma semelhante ao que fizemos para aprender nossa língua materna.

Essas estruturas são uma condição para que haja o desenvolvimento da língua adicional. Quando aprendemos nossa língua materna, já temos uma estrutura inata que nos auxilia a articular com habilidade todas as línguas. A comunicação humana faz parte do nosso processo de desenvolvimento filogenético e ontogenético e isso não seria possível se não houvesse essa estrutura inata que nos permitisse a comunicação desde nosso nascimento (ou até antes). Como somos seres sociais e nascemos biologicamente para nos comunicar, esse processo inicial de aquisição da língua materna não nos exige um grande esforço, pois a comunidade de prática em que estamos inseridos nos ensinará, a partir de códigos e convenções, a desenvolver as habilidades linguísticas para a comunicação. Se estivermos inseridos em uma comunidade que utiliza mais línguas, também seremos capazes de nos desenvolver linguisticamente em cada uma delas, dependendo, portanto, dos inputs recebidos do nosso entorno.

Ao aprender uma língua adicional, por sua vez, o indivíduo pode valer-se das mesmas regras de aquisição que utilizou para aprender sua língua materna, principalmente se tiver menos de 13 ou 14 anos. No entanto, o processamento será um pouco diferente se esse indivíduo já for linguisticamente competente em sua língua; ele terá que aprender novamente todas as estruturas e adequações das outras línguas. Acreditamos que esse aparato (chamado de gramática universal, por Chomsky) é destinado a adquirir línguas em qualquer instante de nossa vida, pois

estamos falando de estruturas básicas descontextualizadas que serão preenchidas ao longo de nossas interações sociais. Todavia, existe o período crítico que dificulta que todo esse procedimento ocorra, como o foi com a língua materna. De acordo com as pesquisas científicas esse período crítico está relacionado às nossas capacidades cognitivas, que podem ser alteradas com a idade, de acordo com nossa saúde e nossos hábitos, assim como as mudanças naturais ocorridas no nosso corpo, como plasticidade cerebral, por exemplo. Logo, supomos ser impossível o aprendiz de língua desvencilhar-se de sua língua materna para aprender uma nova língua, como Schumann (1978) propõe. Ao contrário, ele poderá utilizar-se de estratégias associativas da língua, comparações, entre outros métodos que poderiam auxiliar seu processo de aprendizagem.

Observamos que há alguns momentos em que são necessários alguns hábitos automatizados para a aquisição de expressões formulaicas, de pronúncia e gramaticais. Cada aluno possui seu estilo de aprendizagem, o que permite diversas formas de se adquirir uma língua. Alguns aprendizes sentem facilidade em automatizar hábitos e a repetição de estruturas, assim como a técnica de estímulos e respostas. O uso de cada abordagem dependerá do aprendiz e de suas necessidades. De acordo com Ellis (1994), há vários fatores gerais identificados como diferenças individuais de aprendizagem. Algumas delas são as crenças, os estados afetivos e fatores gerais como idade, aptidão, estilo de aprendizagem, motivação e personalidade. O que nos interessa em nosso estudo é o estilo de aprendizagem.

Segundo Ellis (1994) a ideia de estilos de aprendizagem vem da psicologia e se referem “às formas características em que os indivíduos se orientam para resolução de problemas”³⁴ (ELLIS, 1994, p. 499). São estados indicadores de percepção que orientam a interação e seu funcionamento. O autor afirma que o número de estilos cognitivos ainda é incerto na psicologia. Alguns autores distinguem focalizadores e scanners. Os primeiros resolvem problemas concentrando-se em recursos do tempo, passo a passo, enquanto os segundos lidam com vários recursos ao mesmo tempo e permite que suas ideias se cristalizem com o tempo. Outros apontam para a distinção entre analítico e holístico, de acordo com operações de aprendizagem como hipóteses simples (envolvendo simples

³⁴ to the characteristic ways in which individuals orientation to problem-solving. (tradução nossa)

proposições) ou como hipóteses complexas (envolvendo várias proposições). Outras distinções parecem refletir a personalidade, como impulsivo *versus* reflexivo, divergente *versus* convergente. A distinção que mais atrai atenção no campo do SLA é entre dependência de campo (FD) e independência de campo (FI) que são estruturas que dependem da percepção da organização do grupo.

A partir da socialização e da observação de como o grupo age, a aprendizagem acontece. Alguns resultados obtidos pelas diversas pesquisas no campo (como a de Ellis (1990) entre outras) são: a) no campo independente: adultos e adolescentes, masculino, orientação de objeto para trabalho, urbano, sociedades tecnológicas, estrutura social livre, pessoas individualistas; b) no campo dependente: crianças, mulheres, orientação de pessoas para o trabalho, rural, sociedade agrária, estrutura social rígida, pessoas centradas no grupo. Outros tipos de estilos de aprendizagem são a aprendizagem visual, aprendizagem auditiva, aprendizagem cinestésica e aprendizagem tátil, estilo analítico, concreto, comunicativo e autoritário.

Percebemos que são muitos os estilos de aprendizagem elencados por Ellis (1994) e ainda há outros enumerados por diversos pesquisadores da área, citados pelo autor. O que nos chama a atenção é a necessidade de o professor respeitar e trabalhar com estes diferentes estilos, fazendo um ensino mais acessível e compreensivo.

Por sua vez, tanto pela abordagem relevantistas, como pelas teorias revisitadas acima, sabemos que os aprendizes de língua, independente do ambiente no qual estejam inseridos, recebem *inputs* sobre a língua a ser aprendida, sendo estes essenciais para que o aprendiz seja exposto ao idioma, tendo contato com diversos textos orais e escritos. O *input* é o conjunto de entrada de dados recebido via entradas sensoriais, que permite a comunicação do indivíduo com o mundo. Sem o *input*, não há como aprender uma língua.

Krashen propõe o *intake*, a absorção do insumo que gera a aquisição. Em uma visão pragmática relevantista propomos que a aquisição de um idioma ocorre quando o *input* é recebido pelos canais sensoriais, é decodificado em uma fórmula lógica e passa por uma espécie de filtro de relevância (que é a expectativa de relevância). Se este *input* possuir uma expectativa de relevância, vai acontecer o processamento. Se não possuir ele será descartado. Quando o *input* vai a processamento na memória dedutiva, ele entra em contato com os conhecimentos

do indivíduo por meio de um contexto pré-estabelecido que funciona como um pano de fundo para a computação das informações. Havendo efeitos contextuais, ele se conecta com esse contexto acessível disponível. Havendo relevância, sentido no mundo e significado para o aprendiz, esta implicatura é coadunada com os seus conhecimentos enciclopédicos, remodelando, ampliando, fortalecendo ou contradizendo seus conhecimentos de mundo, suas crenças e emoções, ou seja, tudo que está relacionado ao ambiente cognitivo do indivíduo.

Logo, o que Krashen chama de *intake*, nós chamamos de implicatura (de acordo com os estudos de Grice (1975) e Sperber e Wilson (2001, 2005)) e o que é conhecido por aquisição, na terminologia da Teoria da Relevância, podemos associar com a contextualização do que foi processado com o conteúdo já existente. Neste ponto, dizemos que um *input* (uma informação) foi adquirido quando ele é contextualizado e armazenado na memória enciclopédica do indivíduo.

Em relação ao *output*, na teoria de Swain (1985) este termo deixa de ter seu conceito apenas como produto, mas como a interação e criação dos sentidos. Ou seja, é o efetivo uso da linguagem. Na perspectiva relevantista, o *output* é o resultado do processamento do *input*, isto é, é o fruto do conjunto de conexões neuronais, as sinapses e o uso da língua(gem). Assim, em nossa perspectiva o processamento inferencial do *input* é realizado pelas conexões neuronais, sendo disparadas/ativadas as sinapses, que por sua vez implicam em uma tomada de decisão, o que chamamos de atitude mental ou atitude proposicional. O *output* é essa tomada de decisões do indivíduo sobre o processamento. Chamamos *output*, portanto, de atitude proposicional mental que o indivíduo toma a partir do processamento do *input*, suas relações emotivas, seu armazenamento na Memória Enciclopédica e as relações possíveis com suas crenças, vivências, os aspectos socioculturais e a construção do enunciado e ser proferido. Esta atitude proposicional do estudante é a resposta ao estímulo linguístico recebido, pois, quando estamos em meio a uma conversação, devemos interagir, seja de forma oral ou escrita, ao estímulo que nos foi enunciado.

Por sua vez, vimos acima que Swain (1985) defende que o *output* leva o aprendiz a um esforço cognitivo maior do que o *input*, colocando-o no controle de sua aprendizagem. É certo que o esforço cognitivo realizado durante o processamento inferencial é muito maior do que o recebimento de *inputs*, mas de acordo com o que veremos no próximo capítulo, mesmo que haja um esforço

cognitivo grande para realizar o processamento, há algo que impulsiona e gera relevância e efeitos resultantes do processamento deste *input*, isto é, se esta nova informação possuir um efeito forte para se coadunar com as demais. Se houver relevância e os efeitos contextuais forem suficientes, o aprendiz poderá, por meio da atitude proposicional confirmar suas hipóteses sobre a língua, reformulá-las ou rechaçá-las, interagindo com a língua e, por meio das interações sociais, readequar seus parâmetros para novos processamentos, com novos contextos e efeitos contextuais, remodelando e adaptando seu ambiente cognitivo por meio dos processamentos cognitivos e da interação com os demais. Esta perspectiva vai ao encontro do que propõe a hipótese da interação e da aculturação.

Por outra parte, é importante salientar que a proposta de Krashen sobre o insumo, indicada pela fórmula $x+1$, ou o conceito de Vygotsky, da zona proximal de desenvolvimento estão de certa forma em conformidade com nossa proposta. O aprendiz deve ser conduzido à aprendizagem de conhecimentos próximos aos que ele já tem, que ele já conhece e que estejam facilmente disponíveis para reformulação por meio de novos *inputs* que reestruturarão seus conhecimentos. Isso vai ao encontro do que discutimos no capítulo 2 sobre o contexto. Somente haverá a contextualização dos conhecimentos novos com os antigos se existirem contextos disponíveis que possam coadunar-se com os novos. Se não houver um conhecimento prévio sobre o assunto discutido, será muito difícil que o estudante assimile esse conteúdo e o adquira. Provavelmente ele irá ser descartado, pois não conseguiu somar-se aos conhecimentos do aprendiz.

Outro ponto importante, proposto inicialmente por Krashen e depois desenvolvido por diversos autores é a questão do monitor e do filtro afetivo. Não apontamos estes mecanismos como Krashen, mas consideramos que a afetividade, o nervosismo e as alterações emocionais podem afetar na aquisição de um conhecimento. Não há como desconsiderar os aspectos afetivos da aprendizagem, pois eles são determinantes tanto na recepção do *input*, quanto no seu processamento. Em uma perspectiva neurocognitiva, Adão (2013) afirma que nosso cérebro armazena apenas algumas informações na memória, descartando outras, e esse processo de seleção se dá graças ao envolvimento emocional. De acordo com Fonseca (2016) as emoções são adaptativas, pois orientam os comportamentos de sobrevivência e reprodução, sejam positivos ou negativos.

As emoções fornecem informações sobre a importância dos estímulos exteriores e interiores do organismo, e também, sobre as situações-problema onde os indivíduos se encontram envolvidos num determinado contexto. Em função das necessidades, interesses e motivações das pessoas, as emoções fornecem dados fundamentais para imaginar e engendrar ações e para satisfazer os seus objetivos. (p.366).

Segundo o autor, as emoções nos auxiliam a aprendermos com os resultados passados e, a partir deles, regulamos os nossos comportamentos futuros, reafirmando “uma estreita conexão entre a emoção e a cognição e entre esta e a motivação” (FONSECA, 2016, p. 269). Para Fonseca,

As emoções modelam e organizam a cognição através da experiência e da prática deliberada, a apropriação ou incorporação do conhecimento consciente arrasta consigo reações emocionais que levam o indivíduo a aprender com a experiência e a se modificar através dela. (Ibidem, p. 373).

Destarte, Aneta Pavlenko (2013) afirma que as recentes pesquisas em SLA têm dado maior atenção às emoções. O paradigma inicia quando os estudos apontam os fatores afetivos em SLA, como diferenças individuais, motivação, ansiedade, filtro afetivo e choque cultural, entre outros, aparecem como principais implicações no processo de aquisição de línguas. Ellis (2008), Ortega (2009) e Dörnyei (2005) são citados como alguns dos principais autores que tratam das emoções na literatura como fatores afetivos.

Segundo Pavlenko (2013), após quatro décadas de estudo das expressões emotivas, pode-se verificar que existem variações nos estilos afetivos, assim como distintas emoções no mundo. Isso também se intensificou com o estudo da pragmática intercultural. Assim, as pesquisas tomaram um novo rumo, baseado na língua(gem) emocional e as influências das escolhas linguísticas em contextos multilíngues, fundamentado em teorias linguísticas como a de Grice (1957).

A autora aponta estudos de como o processamento afetivo na língua materna pode carregar emoções e o processamento de língua adicional reduz estes efeitos. Ou seja, quais as relações entre as experiências emocionais na relação língua materna e língua adicional, ocupando dimensões sociais. Isso revela que os estudos de linguística aplicada em SLA já inseriram as emoções em suas pesquisas, ainda de forma tímida, o que vai ao encontro também de nossa proposta.

Por sua vez, a interação com os falantes é importante para aprender uma língua, e a construção do conhecimento ocorre quando produzimos enunciados.

Muitos estudantes aprendem construindo regras gramaticais, elaborando hipóteses sobre a língua e analisando seus próprios enunciados. Essa interação é importante, pois faz com que o aprendiz não seja só um receptor e reproduzidor de conteúdo, mas também um indivíduo que concebe e constrói a linguagem na interação. A negociação de sentidos se faz importante, pois é na interação que o aprendiz processa as informações e encontra sentido e significado.

Em uma perspectiva social e cultural, temos a afiliação ou aculturação, que são responsáveis pela maior ou menor aproximação com as comunidades de prática e comunidades imaginadas e pelas questões de identidades imaginadas. Norton e Mckinney (2011) afirmam que para Wenger (1998), a imaginação é outra importante fonte de “comunidade”. Em 2001 Norton ampliou o trabalho de Wenger propondo a construção de comunidades imaginadas (termo criado por Benedict Anderson em 1991) com respeito à aprendizagem de línguas adicionais, argumentando que ela serve, em parte, para explicar a não participação e a resistência na sala de aula de línguas. As comunidades imaginadas fornecem uma visão das identidades imaginadas. Os laços imaginados estendem-se espacial e temporalmente. Esse termo se refere, assim, a um grupo de pessoas imaginárias com quem podemos interagir na língua alvo.

Assim, imaginando-nos ligados com nossos compatriotas no tempo e no espaço, podemos sentir um senso de comunidade com pessoas que ainda não conhecemos, e talvez nunca encontremos. Um foco em comunidades imaginadas no SLA nos permite explorar como a filiação dos alunos com tais comunidades pode afetar suas trajetórias de aprendizagem. Tais comunidades incluem relações futuras que existem apenas na imaginação do aluno, bem como afiliações – como nacionalidade ou mesmo comunidades transnacionais – que se estendem para além de conjuntos locais de relações. Essas comunidades imaginadas não são menos reais do que aquelas em que os alunos têm um compromisso diário e podem até ter um impacto mais forte em suas identidades e investimentos.³⁵ (NORTON; MCKINNEY, 2011, p. 76, tradução nossa).

³⁵ “Thus, in imagining ourselves bonded with our fellow compatriots across time and space, we can feel a sense of community with people we have not yet met, and perhaps may never meet. A focus on imagined communities in SLA enables us to explore how learners’ affiliation with such communities might affect their learning trajectories. Such communities include future relationships that exist only in the learner’s imagination as well as affiliations—such as nationhood or even transnational communities—that extend beyond local sets of relationships. These imagined communities are no less real than the ones in which learners have daily engagement and might even have a stronger impact on their identities and investments.”

Já a identidade imaginada se refere às identidades que os aprendizes imaginam ter quando inseridos na outra cultura e quando se tornam usuários da língua alvo. O termo “identidades imaginadas” refere-se às figuras que o aluno cria em mundos possíveis, em que ele se imagina ao estudar a língua e as possíveis relações destas identidades com a cultura e a sociedade imaginada.

Por outro lado, sobre as questões de aculturação, é muito importante que o estudante esteja aberto e receptivo à nova cultura, porque quando aprendemos uma língua, não aprendemos apenas regras gramaticais, mas também sobre os costumes daquela comunidade, seus valores e estilo de vida. Independentemente se o aluno vive ou não com os falantes da língua alvo, aprender as questões sociais que estão inseridas culturalmente na língua torna o aprendiz mais integrado e estimulado a aprender cada vez mais. No entanto, isso depende do interesse do estudante ao aprender essa língua e de quais são as crenças do aluno acerca da língua alvo.

Shulman (1978) ressalta que o estudante deve centrar-se somente na cultura alvo, tentando vivenciar ao máximo a nova cultura. Acreditamos ser difícil a vivência total, pois temos uma bagagem histórica que nos acompanha, que faz parte de nosso ser e que não é possível desvencilhar-se, ainda que vivendo em outro país. Nosso conhecimento de mundo é determinado com base em nossas vivências, nossas crenças, e isso faz parte do nosso ser, não há como esquecer o que somos e no que acreditamos, mas há como remodelar, ajustar nossos conhecimentos, aprimorando-os e ampliando-os com os da cultura e língua alvo.

A interação é essencial para que o aprendiz possa ter experiências de uso da língua na comunicação com o outro. Se o aprendiz não interage socialmente utilizando a língua alvo, ele não exercitará o que aprendeu, não terá uma socialização na língua. Sabemos que é diferente a socialização dentro da sala de aula, como os colegas e o professor, da socialização com falantes nativos, mas acreditamos que, ao estudante aprender uma estrutura, uma regra ou um vocabulário, mesmo com seus colegas, ao interagirem, um corrigindo o outro, a aprendizagem flui, pois ao ensinarmos algo, aprendemos e reestruturamos nossos conhecimentos. É neste ponto que tornamos o conhecimento consciente³⁶. É

³⁶ Como consciente tomamos algo que está disponível para ser acessado – perspectiva de Bara (2010).

quando ensinamos ou explicamos algum tema que conseguimos organizá-lo de forma a adquirir melhor a língua alvo, pois novas perspectivas de aprendizagem podem reforçar, ajustar e confirmar conhecimentos que já temos, aprimorando nossa visão sobre o tema e sobre o mundo.

Outro ponto importante em questão é da identidade dos estudantes e sua autonomia, dificuldades e formas de aprendizagem. Por mais que os aprendizes estejam em contato com o mesmo conteúdo, com o mesmo professor, eles terão ritmos e formas de aprendizagem diferentes. Isso decorre de suas individualidades, pois não aprendemos da mesma forma. O que leva à necessidade de o professor buscar diferentes abordagens que contemplem as individualidades dos seus alunos.

Portanto, cada teoria da aquisição traz uma perspectiva importante para a aprendizagem, o que nos permite integrar estas características, reformulando o conceito para a aquisição de línguas adicionais. Em nossa visão, a aquisição é um fenômeno cognitivo e social, que abarca tanto as características cognitivas, sociais, históricas e pessoais dos indivíduos. Identificamos que o aprendiz ao entrar em contato com uma nova língua, interage socialmente e ao mesmo tempo vai remodelando seu ambiente cognitivo, ou seja, seus conhecimentos, crenças, emoções e representações do mundo. Isso permite que ele possa receber novos *inputs*, processá-los e, se a informação nova recebida pelo *input* tiver relação com os contextos disponíveis desse indivíduo, ela gerará efeito contextuais e a contextualização da informação nova, remodelando as representações contextuais desse indivíduo. Além disso, se houver um grau de relevância alto para o indivíduo, bem como se houver um significado no mundo deste indivíduo sobre a informação recebida, ele a armazenará em sua memória enciclopédica, modificando, por sua vez, as suas representações, emoções, crenças e, permitindo que este indivíduo produza uma atitude proposicional, ou seja, uma atitude em relação ao *input* recebido.

Acreditamos que todo esse processo é o que permite que a aquisição/contextualização dos *inputs* aconteça, fornecendo meios para que a interação continue. A existência da interação social é imprescindível para que esse processo ocorra, sendo a aquisição formada por um ciclo interminável entre a interação social e os efeitos que essa interação pode produzir cognitivamente no indivíduo. Esse ciclo é dependente das muitas questões da interação social, como a aculturação, a interação, as abordagens necessárias para a realização dos *inputs*

(no caso do aprendizado ocorrer em sala de aula), além de ser dependente também de várias questões idiossincráticas do aprendiz, como sua língua materna, as relações possíveis entre a língua materna e a língua adicional, suas emoções (estados emocionais ao aprender uma língua adicional e ao interagir com falantes de outra língua) e afetividades, suas crenças (e como elas interagem com as crenças da cultura adicional), valores e conhecimentos de mundo e das estruturas da língua adicional.

São muitos os elementos necessários para que a aquisição em uma língua adicional ocorra, sendo estes sensíveis também ao contexto. Para tanto, alguns teóricos apontam a Competência Comunicativa como a característica essencial para que o estudante consiga comunicar-se de forma eficaz. Originado dos estudos de Chomsky (1965), este conceito tem sido aprimorado por Hymes (1972) e moldado para os estudos em aquisição de segundas línguas (L2). Chomsky definiu os estudos da linguagem em dois campos: o campo da competência e o campo do desempenho, continuando suas pesquisas inclinado à competência. Hymes (1972) viu na competência um caminho de estudos significativo e ajustou o conceito proposto por Chomsky à aquisição de línguas, criando a Competência Comunicativa.

Para Iragui (2005, p. 449), o estudo da competência comunicativa tem como objetivo responder as seguintes questões: a) em que consiste adquirir uma língua? b) que conhecimentos, capacidades ou habilidades são necessárias para falar uma língua? e c) qual o objetivo do ensino de línguas? Segundo a autora Chomsky reconheceu que além da competência gramatical, também existe a competência pragmática que se refere ao conhecimento das condições e o modo de uso apropriado em diversos fins. Um dos pontos mais criticados pelos estudiosos da época foi que a competência linguística, proposta por Chomsky, além de centrar-se somente no conhecimento, também se restringia ao conhecimento do falante nativo monolíngue, ou seja, o falante ideal.

Hymes (2000) defende que a aquisição da competência se nutre das experiências, necessidades, motivos, e que estes são constantemente renovados. Assim, a adequação é, para o autor, um dos fatores principais para o uso da língua, o que determina a atenção da competência gramatical na realização linguística, nos diferentes contextos de produção e no comportamento cultural que se dá na realidade.

A 'adequação', a condição de apropriado, parece sugerir rapidamente o sentido exigido de relação com as características contextuais. Posto que todo juízo se realiza dentro de algum contexto específico, sempre pode levar a um fator determinado de adequação. De forma que sua dimensão tenha que ser controlada inclusive no estudo da competência puramente gramatical [...]. Da adequação em relação com a gramática, podemos pensar nas regras sensíveis ao contexto de subcategorização e seleção às que o componente base está sujeito; ainda assim, entretanto continuaria existindo uma certa interseção com o cultural³⁷. (HYMES, 2000, p.41, tradução nossa)

Os estudos de Hymes e o conceito de competência comunicativa repercutiram grandemente nas pesquisas de aquisição de línguas e suas aplicações na pedagogia de línguas. Assim, surgiram modelos diferentes de competência comunicativa, com distinções nas subcompetências e suas características. Dentre os modelos mais conhecidos, segundo Iragui (2005) e Godoy e Ferreira (2020), temos o de Canale e Swain (1980), Canale (1983), o modelo de Bachman (1990), Bachman e Palmer (1996), e o modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995). Incluímos nesta lista os estudos do Marco Común Europeo, de 2002, um documento criado para servir de base comum para a elaboração de programas de línguas, orientações curriculares, exames, manuais, etc. No quadro 5 elencamos cada modelo e suas subcompetências.

O mais interessante é que todos os modelos trazem os aspectos pragmáticos à tona, como uma subcompetência, ou mesmo como parte de uma subcompetência, como é o caso de Canale e Swain e posteriormente Canale, elencam a pragmática dentro da sociolinguística, e Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell, que trazem a pragmática dentro da subcompetência accional.

Podemos dizer que, ora a pragmática aparece como um subcomponente, que inclui até os conhecimentos do léxico (como no modelo de Bachman e Palmer) e a sociolinguística, ora ela aparece como um componente da sociolinguística. Isso nos deixa claro a dificuldade dos pesquisadores em definir a pragmática e de encaixá-la dentro da competência comunicativa. Mas, mesmo com essa dificuldade, a pragmática nunca foi descartada deste conceito.

³⁷ La 'adecuación', la condición de apropiado, parece sugerir rápidamente el sentido exigido de relación con las características contextuales. Puesto que todo juicio se realiza dentro de algún contexto específico, siempre puede conllevar un factor determinado de adecuación. De forma que su dimensión tenga que ser controlada incluso en el estudio de la competencia puramente gramatical [...]. De la adecuación en relación con la gramática, podemos pensar en las reglas sensibles al contexto de subcategorización y selección a las que el componente base está sujeto; aun así, todavía continuaría existiendo una cierta intersección con lo cultural.

QUADRO 5: OS MODELOS DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

| Canale e Swain (1980) | Canale (1983) | Bachman (1990) | Bachman e Palmer (1996) | Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) | Marco Común Europeo (2002) |
|---|---|--|--|---|---|
| Gramatical Sociolinguística Estratégica | Gramatical Sociolinguística Estratégica Discursiva | Organizativa (gramatical e textual) Pragmática (ilocutiva e sociolinguística) | Organizativa (gramatical e textual) Pragmática (léxico, funcional e sociolinguística) | Discursiva Linguística Accional Sociocultural Estratégica | Componente linguístico Componentes sociolinguístico Componente pragmático |

Fonte: GODOY; FERREIRA, 2020, p. 51.

De acordo com Ordóñez (2005) os estudos sobre a competência comunicativa mudaram, porque evidenciou-se que falar não consistia somente em transmitir uma mensagem, com enunciados gramaticais, e a automatização de estruturas morfológicas, sintáticas e lexicais. O descobrimento da subcompetência pragmática, segundo Ordóñez, consiste na compreensão da atuação da/na língua a partir dos atos de fala, do implícito, da polidez linguística, da análise da conversação e das interfaces possíveis com a análise do discurso e a linguística aplicada, e outras disciplinas, como a psicologia, por exemplo, bem como o estudo dos processos inferenciais que penetram no âmbito da comunicação.

Nós, todavia, consideramos os aspectos pragmáticos não somente como auxiliares na comunicação, mas determinantes da produção de sentido e significado dos diferentes textos, e até dos mal-entendidos e desentendimentos que acontecem nos atos comunicativos, também presentes na aquisição de uma língua adicional. A competência comunicativa envolve o conhecimento não só das estruturas linguísticas, mas também do que é dito, quem está dizendo, para quem, por que e onde acontece a situação, ou seja, leva em conta o contexto que é, portanto, uma competência essencialmente pragmática-cultural. Isto é, uma falha pragmática ocorre quando a escolha dos recursos linguísticos que compõem o enunciado e/ou as estratégias que o falante utilizou não são adequadas ao contexto sociocultural, embora esse enunciado esteja linguisticamente correto.

Sabemos que nenhum falante de qualquer língua será totalmente competente, seja na língua materna, ou na língua meta, bem como nenhum usuário conseguirá ter o conhecimento total da cultura/comunidade de prática alvo (KÁDÁR; HAUGH, 2013, p. 46). Mas é importante para o aprendiz ter certo conhecimento pragmático da língua estudada, pois a apresentação da imagem pública dos indivíduos deve ser preservada na interação.

Desta forma, Escandell Vidal (2005) defende que a adequação passa a ser uma propriedade importante da competência pragmática, visando contemplar não somente as questões sociais e culturais da língua alvo (gramatical, sociocultural, discursiva, léxica, etc.), mas também as características individuais dos aprendizes (conhecimento prévio da língua, conhecimento de mundo, fatores afetivos e emocionais, motivação, etc.).

Logo, a aquisição dependerá dos fatores sociais e cognitivos; por parte do professor, de conhecimento das regras da língua e de aspectos sociais, bem como de teorias que lhe auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, as quais guiarão o aluno para que ele aprenda os conhecimentos estruturais, sociais, culturais e pragmáticos da língua. Mas, cada aprendiz terá um desempenho diferente, conhecimentos diferentes, crenças, emoções, motivações diferentes. Por isso, podemos dizer que cada aprendiz terá mais facilidade com certas competências e menos com outras. Com isso, cada um terá maneiras diferentes de adquirir a língua e usá-la.

Além disso, é importante para o aprendiz ter certo conhecimento pragmático da língua estudada, pois a apresentação da imagem pública dos indivíduos deve ser preservada na comunicação, assim como as relações e papéis sociais, e esta preservação está diretamente relacionada com a competência pragmática (ORDÓÑEZ, 2005), e pode estar em risco, produzindo mal-entendidos e até conflitos. Na perspectiva pragmática da Teoria da Polidez, Brown e Levinson (1987) pesquisaram como aconteciam as relações de distância social e poder ao serem enunciados os atos de fala. Em sua teoria eles propõem estratégias de preservação das faces dos interlocutores, permeando sempre as duas regras básicas: ser aceito socialmente e não receber/provocar imposições.

Por conseguinte, **consideramos muito importante o conhecimento do professor dos conceitos da pragmática.** Escandell Vidal (2005) afirma que

[...] a pragmática se converteu em uma matéria obrigatória na formação do professor de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira. A pragmática oferece as ferramentas teóricas e metodológicas necessárias para poder avançar na descrição das regras e os princípios – a maior parte das vezes, não conscientes – que estão em vigor quando nos comunicamos, e que permitem conseguir uma melhor compreensão dos mecanismos que subjazem ao modo em que os falantes usam a língua³⁸. (VIDAL, 2005, p. 181, tradução nossa).

Portanto, a competência comunicativa é profunda e essencialmente pragmática, referindo-se ao conhecimento das normas socioculturais de comunicação em diferentes comunidades de fala. Essa competência é até certo ponto (com)partilhada, mas também é individual, pois os falantes nunca serão iguais. **Assim, consideramos que a competência pragmática, por levar em conta aspectos de uso da língua nos diferentes contextos sociais, engloba as demais competências, a gramatical, a estratégica, a sociocultural, a léxico-semântica e a discursiva. Assim, a competência pragmática traz uma nova perspectiva de estudo da competência comunicativa, bem como para as pesquisas de aquisição de línguas adicionais, sendo uma das principais competências a ser adquirida.**

Deve-se levar em conta os conhecimentos da língua adicional e a adequação aos contextos possíveis. A adequação é a propriedade que permite ao estudante interagir com sucesso na sociedade em que está inserido. Não basta ter domínio do vocabulário e das regras gramaticais, mas o mais importante ao se aprender uma língua é saber usá-la de acordo com os contextos situacionais exigidos naquela comunidade de prática. Assim, a adequação da linguagem em situações comunicativas reais se torna essencial. A adequação faz-se presente a partir de que o aprendiz possua os conhecimentos necessários para que a comunicação flua na língua adicional.

Escandell Vidal (2005) defende que a adequação passa a ser uma propriedade importante da competência pragmática, visando contemplar não somente as questões sociais e culturais da língua alvo (gramatical, sociocultural, discursiva, léxica, etc.), mas também as características individuais dos aprendizes

³⁸ [...] la pragmática se ha convertido en una materia obligada en la formación del profesor de una segunda lengua o de una lengua extranjera. La pragmática le ofrece las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para poder avanzar en la descripción de las reglas y los principios – la mayor parte de las veces, no conscientes – que están en vigor cuando nos comunicamos, y que permiten lograr una mejor comprensión de los mecanismos que subyacen al modo en que los hablantes usamos la lengua.

(conhecimento prévio da língua, conhecimento de mundo, fatores afetivos e emocionais, motivação, etc.). Levamos mais adiante e estabelecemos que a adequação auxilia na aquisição de línguas adicionais, visto que, a partir de como a interação ocorra, se esta for adequada, o estudante reforçará como correta sua atitude na interação, ao passo que se a interação não ocorrer como deveria, o estudante pode também aprender a través de seus erros, constatando como não usar a língua adicional em determinadas situações, muitas vezes até se autocorrigindo e formulando hipóteses sobre seus erros e acertos.

Portanto, tentamos nesse capítulo elaborar um conceito de aquisição que contemple todas as características necessárias para que um aprendiz aprenda efetivamente uma língua adicional e consiga utilizá-la em suas interações com a sociedade. Este conceito implica que a aquisição possui duas propriedades coexistentes, codependentes e interdependentes: a social e a cognitiva, em que uma alimenta e reestrutura a outra para que a aquisição possa ocorrer de forma efetiva, bem como o uso dessa língua adicional possa também ser efetivo.

Em consonância, utilizamos alguns termos da teoria da relevância para explicar como ocorre o processo cognitivo de aquisição, sendo alguns fatores importantes o *input*, a expectativa de relevância, os efeitos contextuais e o esforço de processamento, a relevância, o sentido, o significado, a implicatura e a atitude proposicional (*output*).

Todos estes componentes são importantes para a produção de conhecimento, ou seja, para a contextualização do conhecimento novo com os demais contextos já existentes na mente do aprendiz, além da coadunação deste conhecimento na memória enciclopédica. A partir de que o conhecimento é armazenado juntamente com os demais conhecimentos do aluno, produzindo um efeito cognitivo, ampliando e modificando o ambiente cognitivo deste, dizemos que há a aquisição. Também discutimos os fatores sociais, como a importância da competência pragmática e da adequação, assim como as relações entre a língua materna e a língua adicional, as identidades e comunidades de prática.

6 RELEVÂNCIA COGNITIVA E EMOCIONAL NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Nos capítulos anteriores iniciamos o estudo da aquisição de línguas adicionais sob a perspectiva pragmática. Esta concepção compreende os aspectos necessários para que ocorra a aquisição, muitos destes elencados pelos pesquisadores apontados no capítulo 4 e 5. Pelo viés das teorias pragmáticas conseguimos encaixar as peças necessárias para conceituar a aquisição e suas características. Assim, a aquisição de línguas adicionais na perspectiva pragmática é um processo de duas facetas complementares: a social e a cognitiva, além da emotiva, que complementa e constrói estas facetas.

Pelo viés cognitivo, temos a entrada de dados que poderá ser processada e dita como relevante, gerando uma implicatura com efeitos contextuais que serão armazenados e coadunados com os conhecimentos já existentes na memória enciclopédica. Pelo viés social, o aprendiz deverá ter uma atitude proposicional, ou seja, o output do processamento que terá uma implicação na interação e será dependente do contexto situacional, da comunidade de prática em que ele esteja inserido, das relações entre sua língua materna e a língua adicional, com a aculturação, entre outras condições da socialização e as crenças do aprendiz.

Logo, nesta concepção temos que a interação social constrói o conhecimento do indivíduo e modifica seu ambiente cognitivo, ao passo que essa modificação cognitiva interfere na socialização. Há, portanto, essa relação intrínseca entre estas duas características da aquisição. Neste ponto de vista, a aquisição é formada por estas duas facetas e suas sub características. Demonstramos que todas as particularidades da aquisição estão em consonância com as teorias pragmáticas, principalmente com a Teoria da Relevância.

A relevância, propriedade cognitiva que estipula os *inputs* que irão a processamento e que serão armazenados é a propriedade que auxilia nos conteúdos que serão processados inferencialmente e que têm importância para este aprimoramento do ambiente cognitivo dos indivíduos. Assim, ela também administra quais conteúdos serão adquiridos pelos estudantes. Como vimos acima, para que haja a relevância é necessário que seja produzido neste processamento inferencial um efeito cognitivo alto para um baixo esforço de processamento. Também evidenciamos que nem sempre o ensino-aprendizagem de línguas ocorre desta

maneira, mas que mesmo com este princípio sendo violado, muitas vezes ainda há relevância nos processamentos que são custosos mentalmente. Em hipóteses anteriores propusemos a motivação como uma propriedade que poderia alavancar este processamento, mesmo sendo de alto esforço cognitivo. No entanto, constatamos que a relevância, sendo uma propriedade cognitiva, poderia suplantar a motivação. Na próxima seção discutiremos sobre esta relação e qual o papel da expectativa de relevância, proposta por Sperber e Wilson (2001).

6.1 A SOBREPOSIÇÃO DA RELEVÂNCIA SOBRE A MOTIVAÇÃO E A EXPECTATIVA DE RELEVÂNCIA

Quando recebemos *inputs*, também recebemos estímulos ostensivos fornecidos pelos falantes de que o que estes dizem é importante. Estes estímulos, juntamente com o *input* procuram trazer consigo uma presunção de relevância. De acordo com Sperber e Wilson (2001) a presunção de relevância é um pressuposto cognitivo de que o que estamos ouvindo é relevante e vale a pena ser processado. É uma garantia de relevância observada pelo ouvinte. Sem a expectativa de relevância não há processamento inferencial, ou seja, os indivíduos não levam a processamento uma entrada de dados se ela não tiver uma garantia de relevância. Como explicitado no capítulo 2, o que se comunica ostensivamente é uma presunção de relevância, um grau de confiança na informação pronunciada, que é recebido em maior ou menor grau como expectativa de relevância.

Com um estímulo ostensivo, no entanto, o destinatário poderá não somente ter a esperança da aquisição de relevância, mas também uma expectativa de relevância mais ou menos precisa. [...] Pela nossa definição da comunicação inferencial ostensiva, isso equivale a dizer que uma pessoa que comunica ostensivamente, comunica necessariamente que o estímulo que ela está a utilizar é relevante para os receptores. Por outras palavras, um acto de comunicação ostensiva comunica automaticamente uma *presunção de relevância*. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 240, destaques dos autores)

Desta forma, a expectativa de relevância é descrita pelos autores como uma propriedade preliminar referente à entrada de dados e sua “descodificação”, assim como dependente de outros componentes interligados à entrada de dados. Se consultarmos o esquema proposto por Santos e Godoy (no prelo) – figura 4, p. 81 – identificamos a expectativa de relevância que os autores chamam de atenção

seletiva. De acordo com o esquema dos autores, a atenção seletiva está relacionada com a memória de curta duração, reações emocionais e interesses. Logo, se não houver um grau de expectativa de relevância enquanto se descodifica o *input*, este será eliminado. Havendo um grau de expectativa de relevância, o *input* será conduzido à memória enciclopédica e memória operacional.

Segundo Sperber e Wilson (2001, p. 241), a relação de esforço e efeito que existe para a obtenção da relevância também é existente na expectativa de relevância, mas ocorre de forma diferente. Em relação ao esforço, há uma expectativa de que o esforço requerido durante o processamento da informação nunca é maior do que o necessário para conseguir o efeito; ao passo que em relação ao efeito, a expectativa é a de que nunca o nível de efeitos alcançáveis é menor que o necessário para tornar o estímulo digno do esforço de processamento.

Por sua vez, os autores também postulam a presunção de relevância ótima que deve ser comunicada por todo ato ostensivo. Essa presunção de relevância ótima deve prever que a informação comunicada seja suficientemente relevante para valer a pena seu processamento; além disso, também busca manifestar que o estímulo ostensivo emitido foi o mais relevante que o falante pode comunicar. Ainda que não se consiga atingir o nível de relevância esperado, há a presunção de que foi tentada a relevância, isto é, há a comunicação de uma intenção de relevância oferecida pelo falante.

Como evidenciamos acima, é interessante ressaltar que mesmo na entrada de dados, para que haja a expectativa de relevância, é necessário que este *input* tenha alguma relação com nossos conhecimentos, nossas vivências, nossas crenças. Mesmo que não esteja se realizando o processamento cognitivo concreto, para que os estados mentais do ouvinte identifiquem a expectativa de relevância, é necessário que alguns elementos importantes sejam reconhecidos. Ou seja, a expectativa também está ligada a características importantes do processamento cognitivo, assim como a relevância e o efeito contextual. Por sua vez, ela também pode acontecer em graus, bem como ser aumentada ou diminuída à medida que a interação ocorre, pois conforme a conversação acontece, ela pode se manter em um mesmo grau de importância ou não. A relação contextual também existe, pois, um *input* só terá uma expectativa de relevância se ele estiver contextualizado, se existir um significado inicial para o ouvinte sobre o assunto. Assim, confirmamos que os elementos relacionados aos conhecimentos e às relações emocionais interferem na

identificação da expectativa de relevância, como proposto por Sperber e Wilson (2001) e Santos e Godoy (no prelo).

Durante a comunicação, queremos que nosso ouvinte preste atenção no que estamos dizendo, queremos que ele participe da interação. Na perspectiva de Bara (2010), a conversação é instituída como um jogo, em que os atores devem cumprir seu papel, assim como participar de forma adequada, conforme as regras estipuladas no jogo linguístico. Estas regras, muitas vezes, são convencionais, mas outras são definidas no momento da conversação. Isso nos leva a supor que, ao comunicarmos algo, queremos que nosso ouvinte participe deste jogo que é estabelecido no início da comunicação.

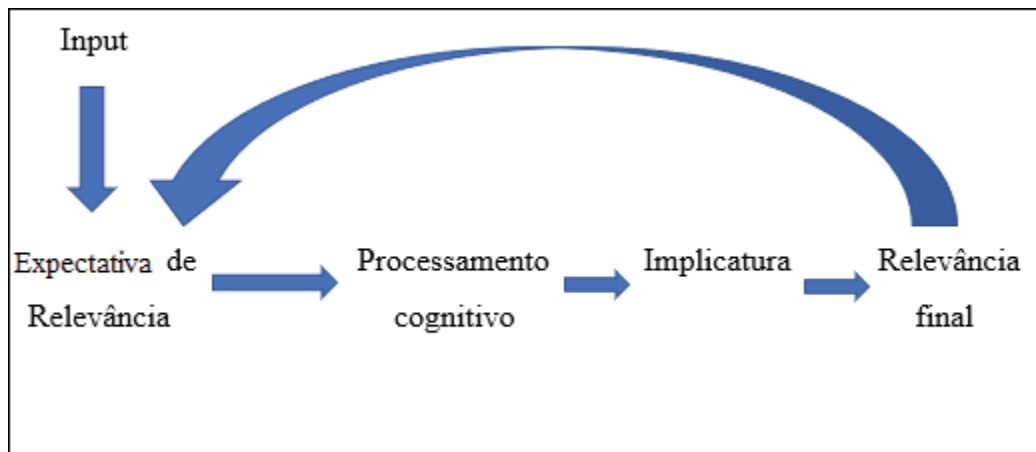
Por um lado, no âmbito social, podemos afirmar que essa interação pode possuir um alto risco porque ela está atrelada a questões que garantem, muitas vezes, nossa permanência em grupos sociais a que pertencemos. Isso vai ao encontro do que Brown e Levinson (1987) postulam na teoria da polidez. Se assim o for, queremos ser aceitos socialmente (polidez positiva), mas também não queremos imposições (polidez negativa). Assim, durante um jogo conversacional temos nossa *face* à mostra para os participantes. As relações sociais em grupos podem ser arriscadas durante o jogo conversacional, por isso, regras aceitas (por convenções, historicamente) nas comunidades de prática devem ser levadas em conta.

Por outro lado, no âmbito cognitivo, apontamos que essa participação depende da relevância, como visto no tópico 3.1, pois, se não há relevância na participação deste jogo, ele nem será instaurado. Logo, como dito anteriormente, a relevância é também uma propriedade da inicialização dos jogos linguísticos, em que deve haver um grau de relevância para que se inicie uma conversação/jogo, mas também para que ela continue ativa. Se o jogo não permanecer em um alto grau de relevância, provavelmente o ouvinte não irá mais prestar atenção no falante e o jogo será interrompido, assim como pode ser cancelado.

Vejamos que, à medida que vemos que a relevância deve estar presente já no início da conversação/jogo, também estamos falando da expectativa de relevância. É essa expectativa inicial que irá permitir que o jogo se inicie e não seja interrompido. Por conseguinte, essa propriedade se mostra muito importante na conversação, permitindo que haja um motivo para o esforço cognitivo existente para a manutenção deste jogo. Postulamos que essa força que permite o início e a manutenção de uma interação linguística vem da expectativa de relevância, que

será confirmada e ampliada/remodelada com a obtenção de relevância adquirida pela implicatura. Há, desta forma, um ciclo de retroalimentação entre expectativa de relevância e relevância final. A relevância obtida pela implicatura resultante do processamento inferencial retroalimenta a expectativa de relevância para *inputs* referentes ao mesmo efeito contextual. Sperber e Wilson (2001) afirmam que o contexto imediato referente ao processamento cognitivo anterior é o pano de fundo para os próximos processamentos, a relevância cria uma espécie de pano de fundo para a expectativa de relevância dos novos *inputs* recebidos. *Grosso modo* representamos a retroalimentação da relevância da seguinte forma:

FIGURA 5: A RETROALIMENTAÇÃO DA RELEVÂNCIA.



Fonte: A autora

Isso se dá pelo que Santos e Godoy (no prelo) chamam de *interesse*, visto que este está relacionado com a memória enciclopédica, a memória operacional e com as reações emocionais emergenciais. Este interesse é a expectativa de relevância. A atitude mental relacionada à implicatura obtida no processamento é armazenada na memória enciclopédica e em muitos outros componentes que fazem parte do ambiente cognitivo. Pela relação íntima que há entre a atenção seletiva e o interesse (segundo a proposta de Santos e Godoy), é possível que a relevância do que foi implicado contribua para a seleção de informações importantes que vão a processamento.

Vejamos que, ao mesmo tempo que precisamos agir socialmente bem em relação ao nosso grupo, também precisamos de informações relevantes que nos permitam continuar nesse jogo e que a permanência seja a mais “pacífica” possível.

Desta forma, este empreendimento linguístico é de alto risco em relação às necessidades cognitivas inerentes do ser humano – menor esforço cognitivo para um maior efeito – pois, não prestamos atenção no que não nos é relevante, ao passo que também não permanecemos “jogando” se essa interação não permanecer em um alto grau de relevância.

Destarte, postulamos a presunção/expectativa de relevância como a precursora e mantenedora desta interação conversacional. Esse componente irá permitir a entrada dos indivíduos nos jogos conversacionais pois, a partir de uma expectativa de relevância exposta, nos sentimos impulsionados cognitivamente a participar da interação. A cada novo *input* recebido na interação, integrado com a expectativa de relevância, temos a permanência dos indivíduos no jogo, construindo uma rede de efeitos contextuais, aumentando o grau de relevância. Se a nova informação não incluir essa expectativa de relevância, é possível que o ouvinte não permaneça jogando, havendo interrupções e a possível ruptura do jogo.

Nessa proposta, portanto, o elemento que substitui a motivação como alavanca que induz ao processamento cognitivo é a expectativa de relevância. Acreditamos que as razões expostas no final do capítulo 4 nos trazem subsídios suficientes para podermos minimizar o conceito motivação em nossa pesquisa, centrando-nos apenas na relevância. Portanto, consideramos a expectativa de relevância como um elemento primordial para nosso estudo, visto que ela permite a introdução em jogos conversacionais, impulsionando a interação, de acordo com o contexto de execução do jogo conversacional, de acordo com os conhecimentos e emoções do ouvinte e se houver um significado inicial para o mesmo. Assim, propomos que a expectativa de relevância age como uma força propulsora da entrada de dados e sua permanência para o processamento inferencial do *input*.

Em consequência, após o processamento deste *input*, será (ou não) atribuído à implicatura sentido no mundo, significado para o indivíduo e relevância. Se houver relevância final, esta será armazenada juntamente com a implicatura, remodelando os conhecimentos e o ambiente cognitivo do ouvinte, deixando um contexto acessível para a nova entrada de dados e a identificação de uma possível expectativa de relevância, num nível informativo. O contexto é um elemento essencial neste encadeamento, pois ele age como pano de fundo para as inferências bem como para as interações.

Esse caminho cognitivo também se dá pela necessidade de um aprimoramento cognitivo (em uma perspectiva racional), bem como pela necessidade afetiva-emocional dos seres humanos (em uma perspectiva psicológica). Para tanto, também é necessária essa divisão, que é proposta em Godoy e Santos (no prelo) e discutida a seguir.

6.2 A RELEVÂNCIA COMUNICATIVA E A RELEVÂNCIA EMOCIONAL: IMPLICAÇÕES PARA A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Em consonância a tudo que já expusemos, Santos e Godoy (no prelo) explicam que os estudos cognitivos e das emoções já não podem mais ser vistos separados, sem a interferência um do outro. As emoções fazem parte da essência do ser humano e são elas que adornam a comunicação. O que seríamos nós sem as emoções? Robôs?

Logo, em um estudo que busca uma perspectiva pragmática para a aquisição de línguas adicionais é necessário levar em conta essa característica humana que necessariamente interfere no âmbito ensino-aprendizagem e conseqüentemente na aquisição. Várias perspectivas vistas no capítulo 4 trazem as especificidades das teorias. Krashen discute a afetividade, Dörnyei e Norton estudam as identidades, entre outros autores que discutem sobre crenças e emoções. Todos estes aspectos interferem na aquisição, pois somos indivíduos idiossincráticos.

Ao aprender uma língua adicional, várias características individuais vêm à tona: nossos sistemas nervoso e endócrino irão receber e analisar os estímulos externos e internos elaborando respostas, regulando o organismo ao meio ambiente. Ao ficarmos nervosos em uma situação de interação social, nosso corpo reage e interfere em nossas ações. Isso também faz parte da aquisição de línguas. Quando ficamos nervosos no ambiente de aprendizagem, passamos por uma montanha russa de sentimentos e emoções que podem nos prejudicar na hora de entender, usar a língua, fazer exercícios e outras atividades.

Logo, é de suma importância trazer estas características para nosso estudo, visto que, como dissemos, elas são individuais. Nesta perspectiva, identificamos que a aquisição de línguas adicionais é diferente do âmbito da comunicação. Quando estamos aprendendo algo é muito mais fácil errarmos, ficarmos sem saber responder ou agir em determinados contextos. E isso pode ocorrer em situações de

sala de aula, como também em situações de imersão. Quando nos comunicamos em nossa língua materna, geralmente nosso sistema cognitivo tem menos esforço em formular respostas para as interações que em outras línguas. Se estamos em uma conversa informal, não nos preocupamos com a maneira de falar, se nosso linguajar é apropriado, estamos mais relaxados e há mais possibilidades de a comunicação fluir sem maiores problemas. Se o contexto de uso da língua for mais formal, ficamos mais concentrados, o que nos exige maior esforço, pois devemos seguir a norma culta e falar com maior precisão sobre o assunto.

Quando um aprendiz de língua se comunica na língua adicional o esforço cognitivo para empreender essa tarefa é muito maior. Além do conteúdo que será comunicado e das relações sociais que existam na comunicação, o estudante deve comunicar-se de forma adequada e satisfatória, se não a comunicação não ocorrerá. Há, portanto, a necessidade de fluidez e autoconfiança em todo este processo. Explicitamos isso para demonstrar que a comunicação não existe sem os fatores individuais e não cognitivos de processamento. Falaremos mais em detalhes destas propriedades que interferem na aquisição na próxima sessão; nesta nos deteremos às emoções.

Em consonância, Santos e Godoy (no prelo) trazem um novo olhar às ciências da comunicação, pois buscam tratar dos aspectos relevantistas juntamente com as emoções. Como vimos acima, eles coadunam os conceitos da TR com os da emoção e fazem uma distinção entre a relevância informativa e a relevância emotiva, bem como entre efeito informativo e efeito emotivo.

Como dissemos, para que haja a aquisição da informação recebida é necessário que esta seja relevante para o indivíduo e que se obtenha um elevado efeito contextual. Se a aquisição de línguas adicionais é dependente da relevância, como propusemos, ela dependerá não somente da relevância informativa (que Sperber e Wilson propõem na TR), mas também da relevância emotiva. Logo, se é necessário obter-se um efeito informativo, também é necessário um efeito emotivo.

A relevância emotiva, como explicamos acima, está relacionada ao âmbito das emoções. Santos e Godoy (no prelo) propõem que há uma memória emocional que interfere em todas as representações conceituais que o indivíduo possui, na formação dos contextos e até mesmo na expectativa de relevância. Isso vem ao encontro da nossa proposta.

Assim, o input recebido deverá ter uma expectativa de relevância suficiente para ser processado, também de acordo com um grau de relevância emotiva. Ao se presumir relevância e ir a processamento, a implicatura gerada também deve ter um grau elevado de relevância informativa e relevância emotiva.

Por sua vez, os autores exemplificam como seria se o conteúdo a ser processado não tivesse relevância informativa. O exemplo dado pelos autores é com o enunciado “eu te amo”. Santos e Godoy explicam que este enunciado pode ser proferido por casais diversas vezes, que ele não possui um conteúdo relevante para melhoramento do ambiente cognitivo, mas é altamente relevante quando dito. A tese que os autores defendem é a de que, mesmo que não haja um grau elevado de relevância informativa, há um alto grau de relevância emotiva. Por isso, o enunciado é relevante ainda assim, gerando grandes efeitos emotivos.

Defendemos que o mesmo ocorre nos enunciados de língua adicional, pois frequentemente os alunos adquirem a língua, mesmo que o esforço de processamento seja alto. Um exemplo é a explosão de fãs que surgiu nos dois últimos anos em relação aos ‘doramas’, ‘dramas’ e bandas japonesas. O português é uma língua muito diferente da japonesa, mas, ainda assim, os jovens se sentem cada vez mais atraídos por séries japonesas e bandas musicais que interpretam nessa língua histórias e músicas emocionantes, hoje conhecidas por “dramas”. Outro exemplo é a saga de Harry Potter de J. K. Rowling, que obteve tanto sucesso que, ao ser lançado um novo livro, os leitores brasileiros não esperavam a tradução ser publicada para lê-lo, liam-no em inglês, sem as vezes ter tanto conhecimento da língua. Se fossemos elencar, faltaria espaço para tantos exemplos de acontecimentos referentes à língua adicional que demonstram que, ainda que se exija um grande esforço de processamento, há algo que suplanta este esforço e gera um efeito elevado.

Esta relação é explicada por Santos e Godoy (no prelo), que trazem o desejo como fonte de busca dos indivíduos por coisas que lhe trazem prazer. Como os autores afirmam, somos movidos pelo prazer ou desprazer. Na psicologia isso é bem conhecido: desde muito pequenos já aprendemos o que nos traz prazer e o que não nos traz prazer. E este sentimento é o que nos impulsiona a certas ações. Desta forma, quando há o desejo de aprimorar-se, de aprender mais, de ganhar mais no emprego, subir de cargo, sejam quais forem os motivos, extrínsecos ou intrínsecos, eles ajudarão no impulsionamento das ações de aprender uma língua adicional.

Assim, sustentamos que, ainda que o *input* necessite de um esforço cognitivo maior, este poderá ser relevante por meio do efeito emotivo que pode causar. Ainda que a nova informação não possua relevância e efeito informativo, ela pode possuir um efeito emotivo e relevância emotiva que depreendam do processamento. Por isso a importância de um ensino afetivo e descontraído. Os conteúdos devem ter um efeito emotivo, e atingir a relevância emotiva. Se o conteúdo tiver um nível emotivo para o aluno, um nível de relevância, será muito mais fácil para que este adquira o que precisa e consiga colocá-lo em prática.

O efeito emotivo é o que pode sustentar o grau de relevância emotiva e informativa quando o esforço de processamento for maior para um efeito informativo. Ademais, o efeito informativo pode agregar emoção ao processamento, mas o efeito emotivo não pode agregar informação a este processo. Na interpretação de uma informação há uma cumplicidade emotiva sobre ela, ou seja, a informação gera, em maior ou menor grau, emoção. Logo, um ensino mais afetivo pode auxiliar na aquisição da língua, pois a relevância emotiva é o que sustenta a relevância informativa caso esta não possua um grau elevado. Assim, o professor deve despertar o desejo de aprender o conteúdo em seus alunos, o que somente acontece em um processo de ensino-aprendizagem afetivo.

6.3 AQUISIÇÃO, RELEVÂNCIA E LÍNGUA ADICIONAL

Nesta seção juntaremos os conceitos elencados durante o texto para apresentar nossa proposta para a aquisição de línguas adicionais em um viés sociocultural e pragmático. Nos baseamos na Teoria da Relevância, bem como em outros estudos da pragmática que têm aprimorado as perspectivas da comunicação com suas teorias. Além disso, teremos como apoio nossa proposta realizada no capítulo 5 e os conceitos discutidos nas seções anteriores deste capítulo.

A aquisição de conteúdos novos consiste no armazenamento de informações em nossa memória enciclopédica. No entanto, este processo não é tão simples como poderia parecer. Como vimos acima, existe uma propriedade que seleciona quais *inputs* recebidos poderão ir a processamento e, se forem interessantes ao aprimoramento cognitivo do indivíduo, poderão ser armazenados na memória enciclopédica. Esta propriedade chama-se relevância. A relevância divide-se em duas partes: a informativa e a emotiva. Logo, há uma influência dos

fatores emocionais e idiossincráticos neste processamento. Explanaremos como funciona a aquisição de idiomas pela perspectiva da aquisição pragmática de línguas adicionais, com base no esquema proposto por Santos e Godoy (no prelo), figura 4, p. 81.

Quando o professor emite *inputs* linguísticos aos estudantes ele espera que todos estes *inputs* sejam adquiridos, ou pelo menos boa parte deles. Os alunos, por sua vez, tendem a processar *inputs* relevantes para seu aprimoramento cognitivo, como exposto pela TR. Os *inputs* emitidos pelo professor serão recebidos via receptores sensoriais e serão descodificados em formas lógicas. Após o *input* possuir um formato acessível para sua leitura mental ele passará pela memória de curta duração e será analisado de acordo com a atenção seletiva, uma espécie de filtro de relevância que é caracterizado por Sperber e Wilson como expectativa de relevância. Neste passo, o *input* será observado, para ver se haverá uma possível relevância em seu processamento, se seu conteúdo é relevante para esse indivíduo, se existe um conhecimento do conteúdo emitido pelo professor. Assim, se houver uma expectativa de relevância esse *input* será levado a processamento, mas, se não houver essa pista de que o esforço gasto para o processamento valerá a pena, esse *input* será descartado.

Levado a processamento na memória dedutiva/operacional, o *input* passará por processos inferenciais na tentativa de compreensão do que o professor (ou o colega, ou outras pessoas, vídeo, seja qual for o *input* em questão) quis dizer com seu enunciado. Para tanto, serão consultados os interesses pelo assunto, a Memória Enciclopédica, para saber se há algum contexto disponível que sirva como pano de fundo para esse processamento cognitivo, as crenças e as emoções. Com base em todas estas especificidades é que o *input* será processado. Logo, ele dependerá da relação que o estudante tem com a língua adicional, seus colegas, com o professor e com os conteúdos em questão. Após o processamento, teremos a implicatura deste *input*, que é a mescla do *input* com as informações enciclopédicas sobre o conteúdo deste *input* que está armazenado na Memória Enciclopédica. Dessa implicatura será gerada uma imagem mental, chamada por Santos e Godoy de holograma semântico.

Um holograma semântico é uma imagem mental da implicatura, ou seja, uma representação conceitual desta implicatura, que será verificada na Memória Enciclopédica para ver se há sentido no “mundo” deste indivíduo. Desta imagem

mental, será avaliada também a vigilância epistêmica, que segundo Sperber *et al* (2010), é um raciocínio que avalia o quão confiável é a pessoa com a qual interagimos, ou seja, que identificará a verdade dos enunciados para esse indivíduo. Neste ponto, o holograma (*input*) será direcionado novamente à memória dedutiva e, sendo este conteúdo do interesse e desejo do indivíduo, será novamente levado a processamento, aumentando o esforço cognitivo realizado. Passando novamente pela Vigilância epistêmica, o holograma será avaliado pela relevância, que está ligada intimamente aos desejos do indivíduo. Ela pode estar ligada aos desejos intelectuais, disparando um grau de relevância informativa a respeito do holograma. Havendo relevância informativa, e esta, sendo potencializada, serão gerados também efeitos informativos sobre o holograma. Aqui, presume-se que o estudante identificou a intenção comunicativa do professor.

Conseguido o efeito informativo e atingida a relevância ótima, haverá uma implicação contextual do holograma para o estudante, tomando este, consciência do significado da implicatura do holograma, ou seja, havendo significado do *input* emitido pelo professor para o aluno, este significado irá para a memória enciclopédica e será armazenado juntamente com as demais representações conceituais do mundo que este aluno possui. Aqui, teremos a aquisição do *input* emitido pelo professor.

No entanto, neste estágio, o processamento do *input* somente cessará pela perspectiva inferencial informativa. Em relação ao processamento emotivo, de acordo com Santos e Godoy (no prelo) ao mesmo tempo que a forma lógica chega à Memória Enciclopédica, ela também chega às Estruturas Límbicas, que sempre estão preparadas para liberar reações neuroquímicas referentes ao conteúdo emotivo do *input*. Assim, as estruturas límbicas ativam o “desejo emocional” (desejo humano pela busca do prazer) sobre a forma lógica. Esse desejo emocional irá comandar a avaliação positiva ou negativa da interpretação, ou seja, a Relevância Emotiva. Isso se relaciona com os estados afetivo-emotivos referentes ao contexto situacional (professor, colegas, colégio, faculdade, escola de idiomas) e suas memórias emotivas sobre este contexto. Juntamente com a Relevância Informativa, a Relevância Emotiva irá potencializar o efeito emotivo positivo ou negativo, de acordo com o *input* recebido.

Estes estados emocionais sobre o *input* serão armazenados na Memória Emocional, que está interligada com a Memória Enciclopédica. Após estes dois

processamentos concomitantes, o holograma (*input*) passará pelas crenças deste estudante, por princípios socioculturais e valores, bem como pelas intenções deste. Neste ponto dizemos que o conteúdo cognitivo armazenado terá uma remodelação das crenças e das características socioculturais, ampliando a parte social mental do indivíduo, que poderá interferir na tomada de decisões posterior. Por fim, existirá essa tomada de decisão sobre o *input* recebido, chamado *output* ou atitude proposicional mental, que está ligada à polidez linguística e normas linguísticas referentes à estruturação dos enunciados na língua adicional, bem como às crenças e propriedades socioculturais em que o indivíduo está inserido. Assim, esta estruturação estará diretamente relacionada ao conhecimento já adquirido da língua, bem como o acabado de ser processado.

A partir da tomada de decisão e da atitude proposicional mental realizadas pelo estudante, este *output* fará parte da comunicação no âmbito da aprendizagem da língua adicional, gerando, por sua vez, a emissão de novos *inputs* pelos interlocutores presentes no contexto, que poderá gerar novas entradas de dados e um novo procedimento como o descrito acima.

Desta forma, verificamos que a aquisição pode ser explicada e evidenciada pelos conceitos pragmáticos, tanto em sua faceta cognitiva, como na social. Em um primeiro momento o conhecimento enunciado pelo professor passa por um processo cognitivo complexo que depende de fatores como conhecimento prévio, interesses e desejos. Logo ele vai a um estágio mental que é estruturado pela socialização, pela interação e pelos valores e crenças que os alunos têm. O professor, por meio de atos ostensivos gera uma presunção de relevância, ao passo que o estudante irá atender aos estímulos ostensivos, por suas características heurísticas, inatas ou desenvolvidas através de sua experiência cujo objetivo será o da escolha de fenômenos relevantes.

Logo, consideramos que a aquisição de línguas adicionais na perspectiva pragmática é verossímil, pois leva em conta todas as características necessárias neste processo, as elencadas pelas teorias da aquisição, sejam elas no âmbito social ou cognitivo. Esta proposta sugere uma retroalimentação e sustentação do que é relevante para os estudantes e se baseia em teorias consistentes. Também, por meio da Teoria da Relevância conseguimos ilustrar como funciona o processo de aquisição de língua adicional, com detalhes que são estruturados por teorias

pragmáticas com vertentes na psicologia, na sociologia, na antropologia e outras ciências.

Assim, daremos continuidade a nossa proposta apontando como trabalhar com a mesma na sala de aula, pois ela é formada por preceitos teóricos extensos e muitas vezes poderia ser difícil sua visualização na prática. Mostraremos, pelo contrário, que as metodologias de ensino não são diferentes das já apontadas pelas teorias do ensino atual, mas adaptadas de acordo com as necessidades dos estudantes e da língua adicional.

6.4 COMO APLICAR AS NOÇÕES DA TEORIA DA RELEVÂNCIA NA SALA DE AULA?

Até o momento vimos muitos conceitos complexos que estão interligados à aquisição de línguas. Eles fazem parte do nosso ambiente cognitivo e são necessários para que esta se realize. Mas, o que acontece com o professor? Qual sua relação com tudo isso?

O professor é o gerador de informações novas. Por mais que ele possua um material, quem é o impulsionador de um conteúdo a ser ministrado é ele. As informações que o professor deseja ensinar em cada aula são os conteúdos a serem processados pelos alunos, ou seja, os *inputs*. Estes *inputs* são emitidos pelo professor por meio de sua fala, gestos, comportamento, e material utilizado, seja o livro didático, vídeos, músicas, jogos, etc. No âmbito do ensino-aprendizagem, o estudante irá receber estes inputs e poderá processá-los.

Na perspectiva de Kahneman (2011) existem duas facetas do processamento cognitivo, que ele didaticamente chama de sistemas. O Sistema 1 é referente a um processamento rápido que traz aos estudantes uma sensação de conforto cognitivo que faz com que muitas vezes cause equívocos, já que esta sensação interfere no julgamento do Sistema 2. O sistema 2, por sua vez, é o processamento mais demorado, como o processamento dedutivo, proposto por Sperber e Wilson (2001). O conforto cognitivo que o Sistema 1 traz é bastante visto na sala de aula e é chamado de “achismo”. Um exemplo é quando o professor faz perguntas e o aluno rapidamente e sem pensar muito responde alguma coisa que lhe parece correta. Outro exemplo é quando a língua adicional estudada possui semelhanças com a língua materna do aluno e este, com base nas semelhanças,

chega à conclusão que o vocabulário ou as estruturas são iguais e trabalha com esta hipótese, que geralmente é equivocada.

A questão é que o Sistema 2 é mais demorado e necessita de um esforço cognitivo maior de processamento, logo, os estudantes tendem a não escolher esta opção na hora da comunicação com os colegas e o professor. No entanto, há um momento que o Sistema 1 pode causar mais esforço ainda, que é chamado por Kahneman (2011) de *bacamarte mental*. O *bacamarte mental* é um cálculo excessivo e desnecessário que pode ocorrer algumas vezes. Quando evidenciamos que os aprendizes estão tentando formular hipóteses de respostas e eles têm dificuldade, pode ser um *bacamarte mental*, ou também um processamento do Sistema 2 que não possui conhecimento suficiente sobre o tema e não consegue terminá-lo.

Neste caso, não há conhecimento de mundo sobre o tema estudado, nem conhecimento linguístico e não será possível uma formulação de um contexto para o processamento. Como sabemos, é necessário ter um pano de fundo/informações do mundo coerentes para que o processamento cognitivo se ajuste às necessidades dos estudantes (isso também ocorre nos mundos possíveis). Na ausência de um contexto, segundo Kahneman, (2011) o aluno elegeria um contexto mais provável para que possa terminar esse cálculo mental. Isso pode ocorrer em choque de culturas, por exemplo, em que os alunos imaginam como seria o que o professor está explicando, mas não conseguem chegar a uma delimitação, pois não há conhecimento de mundo para isso, ou suas crenças não permitem que ele chegue a essas conclusões.

Essa escolha de contexto permite que os alunos acionem algum conhecimento relacionado com o tema e possam voltar ao processamento de forma adequada. Além disso, permite também, durante a formulação de hipóteses, que eles construam conhecimento sobre a língua estudada, com base em regras inferenciais, auxiliando na aquisição do idioma. Isso, por sua vez, se daria pelo Sistema 2, o que necessitaria maior esforço cognitivo.

No entanto, geralmente os estudantes tendem a utilizar o Sistema 1 em seus processamentos, pois este produz julgamentos superconfiantes, trazem impressões favoráveis, trabalham com intuição preliminar (efeito halo), o que parece mais fácil e prático. Além disso, segundo o autor, a repetição também causa esse conforto cognitivo. Assim, atividades diferentes, mas com o mesmo tema devem ser

utilizadas, pois permitem que o processamento seja com menor esforço e não cause uma sensação de desconforto e cansaço mental.

Em consonância, Kahneman (2011, p. 212) enfatiza que alguns estudiosos indicam a evidência que informações, emoções, feedbacks ruins têm maior impacto do que os bons, o que leva a um processamento mais completo dos *inputs*. Ademais, estereótipos e más impressões tendem a ser mais resistentes na tentativa de sua desconstrução. Outro caso é que quando estamos mal humorados é mais difícil entrar em contato com a nossa intuição, ou seja, realizar processamentos por meio do Sistema 1. Logo, é importante o professor atentar-se a estas características ao emitir seus feedbacks, ao explicar os conteúdos, pois a forma como estes são realizados pode influenciar também na aquisição do conteúdo, tendo uma carga emotiva maior.

O efeito halo (intuição preliminar) pode ser bom em certas atividades como jogos, mas em outras, como durante uma explicação de um novo conteúdo ele pode ser prejudicial, formando impressões e hipóteses equivocadas sobre a língua. Neste caso, o professor deve construir o conhecimento por meio de exemplos que façam parte do conhecimento do estudante, que o ajudem a encontrar um ponto base no conteúdo. Esses *inputs*, portanto, devem ter relação com os conhecimentos prévios dos alunos, o que vai ao encontro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, ou do que Krashen (1982) propõe sobre o insumo com $x + 1$, além de possuírem um significado no mundo desse aluno. Isso tudo terá uma carga afetiva/emotiva que desempenhará um grau na relevância emotiva.

Por sua vez, quando entramos em uma sala de aula, instauramos um jogo comunicativo com os alunos, em que há regras convencionais (o professor possui um poder maior que os alunos, há alguns momentos pré-estabelecidos na aula, a avaliação vem do professor), bem como pode haver regras estabelecidas no momento da interação (quando o professor propõe uma atividade diferente, por exemplo, e explica como irá funcionar). O jogo instaurado no ensino-aprendizagem é diferente daquele a que estamos acostumados em uma interação cotidiana. A base comum (regras do jogo) é instaurada com estes princípios básicos, que são as regras convencionais, mais outras regras sociais de conduta.

Não é possível haver a quebra do jogo pois os alunos não têm poder hierárquico para tanto, mas podem tornar-se participantes ratificados, mesmo em situações que não o são. Neste caso, é imprescindível que o professor veja seus

alunos como co-criadores da aula e do conhecimento, em uma perspectiva que o saber é direcionado às necessidades comunicativas dos estudantes, bem como o conhecimento seja mediado pelo professor, mas este permita a interação e socialização na sala.

Em consonância, há estudantes que aprendem por meio da repetição de estruturas, escrevendo o conteúdo para memorizar. Há outros que aprendem escutando e por meio de sua audição conseguem memorizar melhor os conteúdos. Outros, por sua vez, precisam visualizar, por meio de esquemas, ou vídeos. Como defende Ellis (1994) há diversos estilos de aprendizagem que permitem diferentes usos de abordagens na sala de aula. É de responsabilidade do professor trabalhar de diferentes formas que possam auxiliar na aquisição do conteúdo pelos alunos por meio dos diferentes estilos de aprendizagem.

Como vimos na sessão 4.2, os métodos e enfoques utilizados nas aulas de língua adicional são variados. Um ensino híbrido, que reúna todos os tipos possíveis de abordagens deve ser escolhido pelo professor³⁹. Como temos afirmado, os alunos são idiossincráticos, ou seja, possuem conhecimentos diferentes, valores, crenças e emoções diferentes, além de estilos de aprendizagem diferentes. Com um ensino que alterne as atividades em sala de aula diferentes métodos é possível atingir mais alunos e o conteúdo se apresentar como mais relevante para mais estudantes. Utilizar diferentes abordagens e atividades com um mesmo conteúdo também permite que este seja melhor contextualizado, internalizado e fortificado, pois, como Kahneman (2011) expõe, a repetição permite maior conforto cognitivo e isso auxilia nos processamentos deste conteúdo.

O ideal seria os alunos deduzirem regras gramaticais, fazê-los refletir sobre o funcionamento da língua adicional. Quando há a participação dos mesmos na criação dos conceitos a serem adquiridos é possível que estes sejam mais relevantes, pois os aprendizes passam a ser criadores do saber e não somente receptores de informações. Criar e interagir estimula a aprendizagem e garante a atenção dos alunos nas aulas.

Damásio (2012) defende que aprendemos as normas sociais em meio à interação e o uso com a língua. São as interações sociais de comunicação que nos

³⁹ O ensino híbrido já é amplamente discutido, sendo chamado também de Pós-Método por Kumaravadivelu (1994). Não entramos nesta discussão de forma mais aprofundada por questões de tempo e espaço, mas sugerimos a leitura deste autor.

forneem elementos para a criaão de hipóteses sobre as pessoas com quem nos relacionamos, bem como sobre as normas da própria interação.

Em consonância, as competências devem ser estimuladas pelo professor. Como vimos acima, a competência pragmática engloba as demais competências, pois está relacionada ao uso adequado das estruturas gramaticais, dos conhecimentos socio-discursivos e culturais e das variaões nos diferentes contextos de uso. O professor deve dar suporte ao aluno para que este utilize a língua nas diferentes circunstâncias de forma adequada. Não basta que o estudante saiba as regras gramaticais ou sociais. É essencial que ele adquira a competência pragmática, seja linguisticamente adequado e saiba interagir na língua adicional.

Ao aprender uma nova língua, o estudante constrói uma nova identidade, a de falante “não-nativo” da língua meta. Consideramos que a língua adquirida não deve ser considerada como “natural” – mas uma língua “artificial” criada a partir das vivências linguísticas que o aprendiz teve. Se ele viajou ou viveu em um país, terá experiências linguísticas diferentes do outro colega que não viajou ou morou em outro país. Ainda que a convivência com a língua seja constante (em casos, por exemplo, de segunda língua), a identidade formulada pelo aprendiz não é a de falante de língua materna.

O professor precisa explicar a seus alunos essa relação identitária. Como Norton (1995, 2011, 2015) e Dörnyei (2002, 2010) propõem, existe uma criação de novas identidades ao usar a língua adicional, havendo regulação também do *self*. As novas identidades formadas estão relacionadas a falantes de língua adicional e não de língua materna. Se não for desta maneira, os aprendizes estarão adeptos ao mito de que ao aprender uma língua adicional iremos ser como os falantes “nativos”, iremos falar “da forma correta”. Uma língua adicional dificilmente será equiparada à língua materna, pois existe um arcabouço de crenças, vivências e atitudes linguísticas da língua materna que podem interferir na língua adicional.

Um exemplo é quando o aprendiz viveu por anos em outro país, tinha competência pragmática na língua adicional, mas, ao voltar ao seu país de origem esquece algumas estruturas da língua adicional com o tempo, não é mais capaz de realizar algumas ações com a língua, entre outros aspectos que podem acontecer. Isso pode acontecer com a língua adicional, mas também com a língua materna. A língua é um instrumento que pode ser alterado e adaptado com o tempo, de acordo com as vivências e interferências de outras línguas e culturas. Isso ocorre a todo

instante, como ocorreu em diversos momentos históricos de tomadas de territórios por colonizadores.

Desta forma, as nossas crenças e identidades são modificadas à medida que interagimos com comunidades de prática diferentes, tornando-nos indivíduos socialmente diferentes. Isso se dá pelo contexto de uso da(s) língua(s) que entramos em contato. A adequação será em todas as competências linguísticas, formando a competência pragmática. Logo, ao passo que estamos em constante mudança social, também mudamos cognitivamente, como afirmamos diversas vezes. O professor deve estar ciente destas mudanças, alertar seus alunos, ensiná-los das variações que a língua tem, as mudanças identitárias e também de nossas crenças. Isso permite que o estudante reflita sobre a língua e sua relação com ela. A partir de que o aluno se sinta emocionalmente conectado à língua adicional, isso garantirá mais relevância nos inputs recebidos sobre os temas associados à mesma.

Além da conexão social e cognitiva entre o indivíduo e a língua adicional, existe a integração com a rede emotiva. Quanto mais agregados à emoção forem os inputs da língua adicional, mais relevância emotiva eles terão, pois a afetividade, sentimentos e emoções estão intimamente ligados às nossas redes conceituais. Um ensino afetivo auxilia na contextualização dos inputs, permite que a conexão com a língua adicional seja mais efetiva. Escutamos os estudantes comentarem que não conseguem aprender uma língua porque não gostam dela, acham ela feia ou porque não há motivos para aprender. O papel do professor não é criar sentidos para que o aluno aprenda a língua adicional, mas fazer com que eles vejam os motivos já existentes, conectá-los com a língua e fazê-los sentir prazer nas aulas. Logo, ressaltamos, aulas mais interessantes e conectadas aos interesses dos alunos geram mais relevância informativa e emotiva.

No início da aquisição da língua adicional é importante fazer relações com a língua materna do estudante. Primeiro ela vai interagir com as estruturas que já conhece, que são as estruturas da língua materna. Elas são fornecidas pelo sistema de gramática universal que existe inato em nós. Com base nas estruturas básicas inatas que temos de uma elaboração linguística, passamos a contrastá-las em nossas interações sociais, testando quais estruturas são mais adequadas. Assim, o estudante irá testar hipóteses que permitam verificar as estruturas linguísticas e relações entre a língua materna e a língua adicional. É importante demonstrar estes contrastes aos alunos e constatar se suas hipóteses estão corretas, juntos.

Caminhar junto com o aluno o deixa mais seguro e apto para criar hipótese, testá-las, refutá-las ou aceitá-las. Isso é um ensino em que o estudante é cocriador do saber. A partir dos inputs e feedbacks ele constrói o conhecimento de forma afetiva.

Quando o estudante entra em contato com novas informações da língua adicional, estas vão sendo testadas e aprimoradas, reorganizadas em sua memória enciclopédica, formando novas representações conceituais, ou reformulando as já existentes. Este processo é a aquisição da nova língua e deve ser mediado com cuidado para que o estudante não crie experiências frustrantes e desanimadoras. Por isso o professor é visto como mediador em diversos estudos da aquisição e do ensino e deve apostar mais na aprovação de resultados que nos erros.

A meta do professor, de início, seria emitir enunciados que contenham a presunção de relevância. Se assim o for, estes trarão uma expectativa de relevância quando o aluno receber os inputs emitidos pelo professor. Ele deve emitir inputs que pressuponham algum grau de relevância possível no processamento. Mas, somente isso não é o suficiente para que o aluno preste atenção no que o professor diz. A informação deve, além de ser relevante, ter uma conexão com os conhecimentos existentes do estudante, bem como levá-lo a uma conexão emotiva-afetiva na aquisição da língua adicional. Assim, não basta que o professor saiba os conteúdos a serem ministrados. É importante que o professor tenha conhecimentos e estrutura teórica suficiente que o permita compreender como funciona a aquisição de conhecimentos do estudante, como este pode participar das aulas e indicar caminhos para que a aquisição aconteça.

Isso somente poderá acontecer se o professor conhecer seus alunos, seus gostos, se ele tiver uma relação afetiva favorável à aquisição, buscando conhecer o que lhes é relevante. Isso não garantirá a aquisição do conhecimento e da língua adicional, mas permitirá um melhor ambiente de aprendizagem, bem como resultados mais significativos em seus objetivos pedagógicos. Trazer materiais interessantes, atuais, que instiguem a pesquisa e a formação de hipóteses e regras pessoais da língua pode incentivar o uso desta. Identificar um motivo real para aprender a língua e mostrar que esta pode ser interessante não é uma tarefa fácil.

A interdisciplinaridade é um caminho muito interessante e instigante. O trabalho com línguas adicionais permite ampliar os horizontes e mudar os assuntos da aula para diferentes âmbitos. Falar das ciências, da natureza, da música, de filmes, há diversos temas atuais e instigantes que podem ser trabalhados e levados

à sala de aula. A ostensividade é um pedido de atenção e trazer temas interessantes de forma ostensiva pode gerar a expectativa de relevância necessária para que os inputs sejam levados à processamento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo identificar a relevância como uma propriedade cognitiva inerente para a aquisição de línguas adicionais, buscando reafirmar o papel da pragmática nos estudos de aquisição e propor uma nova abordagem para o tema, que é tão discutido, mas bastante incompleto até o momento, como pudemos evidenciar.

Nossa pesquisa não é conclusiva, mas obtivemos resultados empolgantes que nos levam a propor alguns pressupostos teóricos importantes em relação às teorias de aquisição de línguas adicionais. Com base em teorias pragmáticas, elaboramos nossa proposta para otimizar os processos de ensino-aprendizagem de línguas adicional.

Iniciamos nosso texto com uma breve introdução, postulando nosso objetivo de pesquisa, premissa e hipótese para a realização deste estudo. Logo após, no capítulo 2, elencamos as características do conceito 'relevância', postulado por Sperber e Wilson em 1986, descrevendo-o e definindo-o. Em seguida, no capítulo 3, buscamos elencar algumas teorias pragmáticas atuais que nos trouxeram novas perspectivas de estudo, bem como um novo panorama da Teoria da Relevância, complementando-a, como a teoria de Santos e Godoy (no prelo), entre outros teóricos.

No capítulo 4, elencamos as teorias de aquisição mais conhecidas e mais conceituadas. Fizemos também uma retomada dos métodos e enfoques utilizados no ensino-aprendizagem. Por fim, relembramos nossa pesquisa (FERREIRA, 2017), que foi premissa para o estudo atual, em que fizemos correlações entre as propriedades relevância e motivação, obtendo como resultado de pesquisa a sobreposição da relevância sobre a motivação, o que nos levou a crer que a relevância é uma propriedade muito importante para a aquisição de línguas adicionais e que a proposta pressupõe questionamentos significativos para o tema. Baseados nessas teorias apresentadas no capítulo 4, pudemos apresentar nos capítulos 5 e 6 nossa proposta de estudo para a aquisição pragmática de línguas adicionais.

Nesses últimos capítulos trouxemos uma nova perspectiva ao ensino de línguas adicionais, buscando coadunar os aspectos sociais e cognitivos formando uma estrutura completa para nosso estudo. Evidenciamos que a presunção de

relevância seria um elemento que impulsionaria a recepção e processamento dos *inputs* do professor, mostrando que há alguma relevância nesta entrada de dados (expectativa de relevância). Além disso, propusemos que, quando alguns enunciados não forem relevantes informativamente eles poderão ser emotivamente, de forma que a relevância, na perspectiva de Santos e Godoy (no prelo), possui duas facetas, a relevância informativa e a relevância emotiva. Estas estão interligadas e irão interferir no processamento final e na atitude proposicional, ou seja, na resposta emitida pelo estudante referente ao enunciado do professor.

Portanto, pudemos demonstrar que a concepção pragmática de aquisição de línguas adicionais pode ser trabalhada em sala de aula pelo professor, pois está relacionada também ao que propõe as teorias da educação. Logo, pudemos verificar que esta proposta é sólida e que as teorias pragmáticas conseguem auxiliar na aquisição, bem como a relevância é uma propriedade da aquisição de línguas adicionais e interfere diretamente se acontecerá ou não a aquisição.

Nosso texto trouxe apenas uma introdução a essa perspectiva que tem tanto a acrescentar no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Muitas são as possibilidades para estudos futuros, desde a ampliação desta hipótese, como sua aplicação futura. Além disso, outro possível passo em nossa pesquisa tende a uma faceta explicativa biológica que está começando a se sobrepôr tanto ao cognitivo quanto ao social. Principalmente quando se apoia sobre os fundamentos da busca por prazer e das descargas neuroquímicas que impulsionam comportamento (incluindo aprendizagem). Acreditamos que este é somente o primeiro passo para uma nova contribuição pragmática para a aquisição de línguas.

REFERÊNCIAS

- ABADÍA, P. M. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.
- ADÃO, A. N. A ligação entre memória, emoção e aprendizagem. (**Anais XI Congresso Nacional de Educação**). Curitiba: PUCPR, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9302_6965.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.
- ANDRADE, E. **Uma crítica à teoria da complexidade proposta por Edgar Morin**. Dissertatio, v.26, n.1, p. 167-187, 2007.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo M. de Souza Filho. Porto Alegre: Arttexto, 1962/1990.
- BACH, K. The top 10 misconceptions about implicature. In Betty Birner and Gregory Ward (eds). **Drawing the Boundaries of Meaning: Neo-Gricean Studies in Pragmatics and Semantics in Honor of Laurence R. Horn**. Amsterdam: John Benjamins, p. 21–30, 2006.
- BARA, B. G. **Cognitive Pragmatics: the mental processes of communication**. Trad. John Douthwaite. Massachusetts Institute of Technology, 2010.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. Londres: George Allen and Unwin, 1933.
- BOWEN, J. D. The concept of Pattern. In: WISHON, G. E.; O'HARE, T. J. (orgs) **Teaching English: A Collection of Readings**. Nova York: American Book Company, p. 74-78, 1968.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language use**. New York: Cambridge, 1987.
- BYRON, M.; WAGNER, M. **Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue**. Foreign language annals, v.51, n.1, p. 140-151, 2018.
- CARSTON, R.; WILSON, D. **Pragmatics and the challenge of 'non-propositional' effects**. In Journal of Pragmatics: v. 45., p. 31-38, 2019.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó, 1994, 550 p. Reimpresión 13ª: 2008.
- CHAFE, W. L. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view. In Charles N. Li (ed.). **Subject and Topic**. New York: Academic Press, p. 27–55, 1976.

CHRISTIE, C. Relevance theory and politeness. **Journal of Politeness Research: Language, Behaviour, Culture**, nº 3, p. 269–294, 2007.

CHOMSKY, N. **Aspectos Da teoria da sintaxe**. Trad. J. A. Meireles; E. P. Raposo. Coimbra: Armênio Amado, 1975.

_____. **Aspects of the theory os syntax**. Massachussetts: MIT, Cambridge, 1965.

_____. **A review of B. F. Skineer’s Verbal Behavior**. *Language*, v. 35, n. 1, p. 26 – 58, 1959.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. 2ª ed. Madrid: MECED y Anaya, 2002. p. 106. Disponível em <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>. Acesso em 03 de dezembro de 2015.

COSTA, J. C. da. A Teoria da Relevância e as irrelevâncias da vida cotidiana. **Linguagem em (Dis)curso**. v. 5. número especial, set-dez, p. 161-169, 2005.

CROOKES, G.; SCHIMIDT, R. W. **Motivation: reopening the research agenda**. *Language Learning*, 1991, p. 469 – 512. Disponível em: <<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Motivation%20%20Reopening%20the%20research%20agenda.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

CULPEPER, J.; HAUGH, M. **Pragmatics and the English Language**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

DAMÁSIO, A. R. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.

_____. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012/1994.

DECI; E. L. **Intrinsic motivation**. New York: Plenum, 1975.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DEL RIO, M. J. Comportamento e Aprendizagem: Aplicações Escolares. In: Coll, C.; PALÁCIO, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 25-44, 1996.

DÖRNYEI, Z. Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. In: Hunston S.; Oakey D. (Eds.), **Introducing applied linguistics: Concepts and skills**. London: Routledge, p.74 – 83, 2010. Disponível em: <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2010-dornyei-routledge.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

_____. **The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

_____. The motivational basis of language learning tasks. In P. Robinson (Ed.). **Individual differences and instructed language learning.** Amsterdam: John Benjamins, p. 137-158, 2002. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_26eadac4fc584e37b7cdae0902a5e1bd.pdf?index=true>. Acesso em: 19 dez. 2016.

DÖRNYEI, Z.; SKEHAN, P. Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J.; Long M. H. (Eds.). **The handbook of second language acquisition.** Oxford: Blackwell, p. 589 – 630, 2003. Disponível em: <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2003-dornyei-skehan-hsla.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. Motivation, language identities and the L2 self: Future research directions. In: Dörnyei Z.; Ushioda, E. (Eds.). **Motivation, language identity and the L2 self.** Bristol: Multilingual Matters, p. 350 – 356, 2009. Disponível em: <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2009-dornyei-ushioda-mm.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués** – 2 ed. mod. - Londrina: Eduel, 2004.

ELLIS, R. The Associative-Cognitive CREED. In: VanPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (orgs). **Theories in second language acquisition: an introduction.** Mahwah/Nova Jersey/Londres: Lawrence Erlbaum, p. 77-95, 2007.

_____. Constructions, Chunking and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. **The Handbook of Second Language Acquisition.** Oxford: Blackwell, p. 63-103, 2003.

_____. Cognitive Approaches to SLA. **Annual Review of Applied Linguistics.** v. 19. 1999, p. 22-42.

_____. **The study of second language acquisition.** New York: Oxford, 1994/2008.

ELMAN, J. L. Origins of Language: A Conspiracy Theory. In: MacWHINNEY, B (org.). **The Emergence of Language.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

ESCANDELL-VIDAL, V. Towards a cognitive approach to politeness. In Katarzyna Jaszczolt and Ken Turner (eds). **Contrastive Semantics and Pragmatics, Vol. 2: Discourse Strategies.** Oxford: Pergamon, p. 621–650, 1996.

FERREIRA, M. X. **A relevância como gatilho pragmático da motivação na aquisição de línguas adicionais.** Dissertação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2017.

FONSECA, V. da. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica.** Rev. Psicopedagogia, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014>. Acesso em: 29 set. 2017.

FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. **Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective.** Applied Linguistics, v. 6, n. 1, 1985, p. 19-44.

GARDNER, R. C., LAMBERT, W. L. **Attitudes and motivation in second language learning.** Rowley, Mass: Newbury House, 1972. Disponível em: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. **Motivational variables in second-language acquisition.** Canadian Journal of Psychology, v 13, n. 4, 1959, p. 266 – 272. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED031968.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

GARDNER, R. C. **Gardner and Lambert (1959): Fifty Years and Counting.** Ottawa: Canadian Association of Applied Linguistics, 2009. Disponível em: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/CAAL_Ottawa2009talkc.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. **Correlation, Causation, Motivation, and Second Language Acquisition.** 1999, p. 10 - 24. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/9907/66883fb85e9ad3785dbd8e4886df477f5958.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. **Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.** London: Edward Arnold, 1985.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B.; MAGNUN, G. R. **Neurociência Cognitiva: a biologia da mente.** (Tradução de vários autores). 2ª Ed. São Paulo: Artmed-Bookman, 2006.

GODOY, E.; FERREIRA, M. F. Repensando a competência comunicativa. **Revista de Estudos Linguísticos e Literários – Littera.** PPGLetras: UFMA, n.20, p. 47 a 65, 2020.

GREGG, K. R. The Logical and Developmental Problems of Second Language Acquisition. In: RITCHIE, W; BHATIA, T. K. (orgs.) **Handbook of Second Language Acquisition.** San Diego: Academic Press, p. 49-81, 1996.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: Marcelo Dascal (org). **Fundamentos metodológicos da linguística – pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografia.** Campinas: Unicamp, 1982. (Original de 1975).

_____. Meaning. In. *Philosophical Review*, 66(3): p. 377–388, 1957.

HAUGH, M. **Anticipated versus inferred politeness.** Multilingua: 2003, p. 397–413.

HATCH, E. M. Discourse analysis and language acquisition. In: HATCH, E. M. (Ed.). **Second language acquisition: a book of readings**. Rowley: Newbury, p.401-435, 1978.

HINTIKKA, J. **Knowing oneself and other problems in epistemic logic**. *Theoria*: 1966, 32: 1 – 13.

_____. **Knowledge and Belief**. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1962.
HUMBOLDT, W. **Gesammelte Schriften**. Ed. by Albert Leitzmann & Bruno Gebhardt, 17 vols. Berlin, 1903–1936.

HORN, L. Implicature. In Laurence Horn and Gregory Ward (eds). **Handbook of Pragmatics**. Oxford: Blackwell, 2004, p. 3–28.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Trad. Pedro Hrrillo Calderón. 2 reim. Madrid: Edelsa, p. 27 – 46, 2000.

_____. On Communicative Competence. In.: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (orgs.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

IRAGUI, Jasone C. El concepto de competencia comunicativa. In: SÁNCHEZ LOBATO, J., I. Santos Gargallo. **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, p.449 – 461, 2005.

JARY, M. Relevance theory and the communication of politeness. **Journal of Pragmatics**, v. 30, p. 1–19, 1998.

KÁDÁR, D. Z.; HAUGH, M. **Understanding Politeness**. New York: Cambridge, 2013.

KAHNEMAN, D. **Rápido e devagar** [recurso eletrônico]: duas formas de pensar. trad. Cássio de Arantes Leite. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

KRASHEN, S. D. Comprehensible output. In.: **System**. v. 26., p. 175-182, 1998.

_____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**.1982. Disponível em: <<http://www.sdkrashen.com/content/books/principlesandpracticepdf>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

KREITLER, S. The Structure and Dynamics of Cognitive Orientation. In.: KREITLER, S. **Cognition & Motivation: forging an interdisciplinary perspective**. New York: Cambridge University Press, p.32-61, 2013.

KRUGLANSKI, A. W.; SHEVELAND, A. Epistemic Motivations. In.: KREITLER, Shulamith. **Cognition & Motivation: forging an interdisciplinary perspective**. New York: Cambridge University Press, p.15-31, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. **The post-method: (E)merging strategies for second/foreign languageteaching**. In: TESOL Quarterly 28, p. 27-48, 1994.

LADO, R. **Language Teaching: A Scientific Approach**. Nova York: McGraw-Hill, 1964.

_____. **Linguistics across Cultures**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1957.

LARSEN-FREEMAN, D. A Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition. In: TKIN-SON, D. (org.). **Alternative Approaches to Second Language Acquisition**. Oxford: Routledge, p. 48-72, 2011.

LARSEN-FREEMAN, D. A. **Chaos/Complexity Scienc and Second Language Acquisition**. Applied Linguistics, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. London: Longman, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LEDOUX, J. **O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

LEECH, G. N. **Principles of Pragmatics**. London: Longman, 1983.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, p. 21-48, 2014.

LEVINSON, S. C. **Pragmatics and social deixis: reclaiming the notion of conventional implicature**. Berkley Linguistics Society: 1979, p. 206–223.

LONG, M. H. Instructed Second Language Acquisition (ISLA): Geopolitics, Methodological Issues, and Some Major Research Questions. In: **Instructed Second Language Acquisition**, v. 1, n. 1, p. 7-44, 2017.

_____. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (Ed.). **Handbook of second language acquisition**. San Diego: Academic Press, v.2, p. 413-468, 1996.

_____. Input, interaction and second language acquisition. In: WINITZ, H. (Ed.). **Native language and foreign language acquisition: annals of the New York Academy of Sciences**. New York: The New York Academy of Sciences, v.379, p.259-278, 1981.

MARKUS, H.; NURIUS, P. **'Possible selves' American Psychologist**, 1986, p. 954-69.

MASLOW, A. A theory of human motivation. **Psychological Review**, 50, 1943. Disponível em: <<http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>>. Acesso em 19 dez. 2016.

MAZZONE, M. Schemata and associative processes in pragmatics. **Journal of Pragmatics**, 43, 2011, p. 2148–2159.

MERCIER, H; SPERBER, D. **The enigma of reason: a new theory of human understanding**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2017.

_____. Intuitive and reflective inferences. In Jonathan Evans and Keith Frankish (eds). **In Two Minds: Dual Processes and Beyond**. Oxford: Oxford University Press, p. 149–170, 2009.

MEY, J. Societal pragmatics. In Louise Cummings (ed.) **The Pragmatics Encyclopedia**. London and New York: Routledge, 2010.

_____. **Pragmatics**. An Introduction (2nd edn). Oxford: Blackwell, 2001.

MILLS, S. **Gender and Politeness**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories**. Londres: Arnold, 2004.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. *A inteligência da complexidade*. Trad. Flávia, M. São Paulo, Peirópolis, 2000.

MORIN, E. **Science avec conscience**. Paris: Seuil, 1990.

NOELS, K. A.; PELLETIER, L. G.; VALLERAND, R. J. **Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory**. *Lang Learn* n. 53, 2003, p. 33 – 63. Disponível em: <http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003_NoelsPelletierClementVallerand_LL.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

NORTON, B. **Identity, Investment, and Faces of English Internationally**. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Quarterly)*, v. 38, n. 4, 2015, p. 375 – 391. Disponível em: <<http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20in%20CJAL%202015%20published.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

NORTON, B. **Social Identity, Investment, and Language Learning**. *Spring: TESOL Quarterly*, Vol. 29, no. 1, 1995, p. 9 – 31. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3587803>>. Acesso em: 15 mai. 2016

NORTON, B.; MCKINNEY, C. An identity approach to second language acquisition. In. **Alternative approaches to second language acquisition**. New York: Routledge, 2011, p. 73 – 94. Disponível em: <<http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20&%20McKinney%20in%20Atkinson%202011.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

ORDÓÑEZ, S. G. La subcompetencia pragmática. In: SÁNCHEZ LOBATO, J., I. Santos Gargallo. **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2005. p.533 – 551.

ORTEGA, L. **Understanding Second Language Acquisition**. London: Hodder Education, 2009.

PAIVA, V. L. M de O e. **Aquisição de segunda língua**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos: In.: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. **Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias**. Curitiba: Editora CRV, p. 71-86, 2011.

_____. Modelo Fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (org.). **Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, p. 23-36, 2005.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. In Gabrys-Barker, D. & J. Belska (eds.) **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol, UK: Multilingual Matters, p. 3-28, 2013.

RECANATI, F. **Literal Meaning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions an New Directions**. Contemporary Educational Psychology 25, p. 54 – 67, 2000. Disponível em: <<https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SANTOS, S. L. dos. Contexto e contextualização: quando o significado acontece. **Anais do VII Ciclo de estudos em Linguagem**. Ponta Grossa: 2013, p.700-712. Disponível em: <<http://sites.uepg.br/ciel/2013/files/ANAIS.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

_____. **A interpretação da piada na perspectiva da teoria da relevância**. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2009.

SANTOS, S. GODOY, E. Arquitetura do processamento cognitivo: efeito racional e efeito emocional. **Memorare**, v. 7, série 2, p. 44-58, 2020.

SAVILLE-TROIKE, M. **PRIVATE SPEECH**: evidence for second language learning strategies during the 'silent' period. Journal of Child Language, V. 15, N. 3, 1988, P. 567-590.

SCHUMANN, J. **The Pidginization Process: a Model for Second language Acquisition**. Rowley: Newbury House, 1978.

SCHWARTZ, S. **Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SEARLE, J. R. **The Rediscovery of the Mind**. Cambridge, MA : MIT Press, 1992.

_____. **Os actos de fala**: um ensaio de filosofia da linguagem. Tradução de Carlos Vogt e outros. Coimbra: Almedina, 1969/1981.

SELINKER, L. **Interlanguage**. IRAL, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1967.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. New York: Applenton-Century-Crofts, 1957.

SOUZA, R. A. de. **Segunda Língua**: aquisição e conhecimento. 1ªed. São Paulo: Parábola, 2021.

SPANGLISH. Direção de James L. Brooks. Hollywood: Columbia Pictures, 2004, 131 min.

SPERBER, D.; GODOY, E. Questões Sobre Linguagem e Cognição: Algumas Perguntas para Dan Sperber. **PERcursos Linguísticos**, v. 10, n. 26, p. 14-23, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/percursos/issue/view/1264/786>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

SPERBER, D; WILSON, D. **Teoria da Relevância**. In: Linguagem em (Dis)curso. Org. Fábio José Rauen; Jane Rita Caetano da Silveira. v. 1, n. 1, Tubarão: Ed. Unisul, p. 221 – 268, , 2005.

_____. **Relevância**: comunicação e Cognição. Trad. Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. (Original em 1986).

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.). **Input in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, p. 235-253, 1985,

SWAIN; M.; TOCALLI-BELLER, A. **Reformulation**: the cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, v.15, n.1, p.5-28, 2005.

TAPIA, J. A. Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. In.: Ministerio de Educación y ciencia. **La orientación escolar en centros educativos**. Madrid: MEC, p. 209 – 242, 2005.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula**: o que é, como se faz. Trad. Sandra Garcia. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

TERKOURAFI, M. **Politeness in Cypriot Greek**: A Frame-Based Approach. Unpublished PhD dissertation. Cambridge: University of Cambridge, 2001.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B. **O conceito de motivação na psicologia**. Revista Brasileira de Terapia comportamental e Cognitiva, v. 6, n. 1, 2005, p. 199-132.

TOMASELLO, M. **Constructing a language**: A usage-based theory of language acquisition. Harvard University Press, 2003.

VICTÓRIA, M. S.; SOARES, A. B. **Estados emocionais e processamento cognitivo**: sistemas dependentes? Revista Psicologia em Pesquisa. Juiz de Fora: UFJF. v. 1(01). p. 15-19, jan-jun. 2007.

VIDAL, M. V. E. Aportaciones de la pragmática. In: SÁNCHEZ LOBATO, J., I. Santos Gargallo. **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, p. 179 – 193, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1987.

WATTS, R.J. **Politeness**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

WENGER, E. **Communities of practice**: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WILSON, D. Metarepresentation in linguistic communication. In Dan Sperber (ed.) **Metarepresentations**: A Multidisciplinary Perspective. Oxford: Oxford University Press, p. 411–448, 2000.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. (Tradução José Carlos Bruni) São Paulo: Nova Cultural, coleção Os Pensadores, 1953/1996.