

ARTIGO ORIGINAL

O espaço da pragmática na aula de língua estrangeira: possibilidades para a aprendizagem intercultural por meio da atenção ao *input*

The role of pragmatics in the foreign language classroom: possibilities for intercultural learning through attention to input

Lydia Tessmann Mülling da Motta , Ana Paula de Araujo Cunha 

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – lydiamulling@ifsul.edu.br

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – anacunha@ifsul.edu.br

Como citar o artigo:

MOTTA, L. T. M.; CUNHA, A. P. A. O espaço da pragmática na aula de língua estrangeira: possibilidades para a aprendizagem intercultural por meio da atenção ao input. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 24, n. 2, AG4, 2025.

Resumo

A sala de aula de língua estrangeira se configura como um espaço de encontro de diferentes línguas e culturas e, consequentemente, de diferentes formas de se participar na comunicação. A pragmática, alinhada ao componente gramatical da linguagem, pode auxiliar o aprendiz tanto na compreensão quanto na negociação e produção de sentidos. Considerando que os aprendizes de inglês podem não perceber elementos de ordem pragmática presentes em textos (orais, escritos e imagéticos), este artigo analisa a contribuição da instrução explícita para o desenvolvimento da percepção pragmática de aprendizes de inglês. A pesquisa, de cunho quali-quantitativo, foi realizada com estudantes de Letras Português/Inglês de uma universidade pública, divididos em dois grupos: um experimental (nível avançado) e um controle (nível intermediário-avançado). A metodologia incluiu uma fase pré-instrucional, uma fase de intervenção via instrução explícita, realizada somente com o grupo experimental, e uma fase pós-instrucional. Os resultados, advindos do teste de percepção e julgamento, revelaram que a instrução explícita, focada no *noticing*¹, contribuiu significativamente para o desenvolvimento da percepção pragmática dos estudantes do grupo experimental. Tal resultado aponta para a possibilidade de se planejarem aulas de inglês focadas no desenvolvimento do aprendizado intercultural, que precisa aliar os componentes gramaticais e pragmáticos para conferir e produzir sentidos em uma sociedade cada vez mais multicultural.

Palavras-chave: Consciência. *Noticing*. Pragmática. Percepção. Julgamento

¹ O *noticing*, conforme Schmidt (1990), é caracterizado como uma ação subjetiva que não pode ser controlada, pois se assemelha a um *insight* que ocorre no aparelho cognitivo do aprendiz quando ele se depara com um estímulo linguístico. O ato de notar algo representa o nível mais baixo de atenção ao insumo, quando ocorre o registro da ocorrência de algum evento. Assim, o *noticing* diz respeito a coletar as evidências presentes na superfície do insumo. Este trabalho acredita não haver, em português, correspondente ideal para o substantivo *noticing* cunhado por Schmidt em 1990. Por isso, optou-se pela manutenção do termo em inglês.

Fonte de financiamento: Não há.

Conflito de interesse: As autoras declaram não a ver.

Data de recebido: 01 Set 2024. Revisões requeridas: 25 Jun 2025. Data de aprovado: 07 Ago 2025.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution-Non-Commercial-No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

Abstract

The foreign language classroom constitutes a space where different languages and cultures meet, leading to diverse ways of participating in communication. Pragmatics, aligned with the grammatical component of language, can help learners in both understanding and negotiating meaning, as well as in producing meaningful utterances. Considering that English language learners may not always perceive pragmatic elements present in texts (oral, written, visual, etc.), this paper analyzes the contribution of explicit instruction to the development of pragmatic awareness in these learners. The quali-quantitative study was conducted with Portuguese/English Language and Literature students from a public university, divided into two groups: an experimental group (advanced level) and a control group (intermediate-advanced level). The methodology included a pre-instructional phase, an intervention phase using explicit instruction (conducted only with the experimental group), and a post-instructional phase. Results from a perception and judgment test revealed that explicit instruction, focused on noticing, significantly contributed to the development of pragmatic awareness in the students from the experimental group. This result points to the possibility of planning English lessons focused on developing intercultural learners who need to combine grammatical and pragmatic components to understand and produce meaning in an increasingly multicultural society.

Keywords: Awareness. Noticing. Pragmatics. Perception. Judgment.

1 INTRODUÇÃO

A sala de aula de língua estrangeira² (LE) é um contexto que contempla diversas realidades, pensamentos e formas de se enxergar o próximo e, conseqüentemente, o mundo. Tanto estudantes quanto professores já devem ter passado por situações jocosas, e por vezes constrangedoras, em que um enunciado dito de determinada forma acabou por significar muito mais (quicá diferentemente) do que a intenção genuína do falante. Ademais, a educação em língua estrangeira (*Foreign Language Education*) é permeada por situações de negociação de sentido, de conflitos relacionados à compreensão e produção de sentidos, bem como conflitos relacionados às relações de poder presentes nos discursos.

Nesse contexto, onde duas ou mais línguas estão em contato, pode-se hipotetizar que a aprendizagem consiste em compreender e produzir sentidos. Ao abordar aspectos que caracterizam a pedagogia relacional, Becker (2012), com base na psicologia genética piagetiana, afirma que a aprendizagem se dá quando se cria um ambiente fecundo para ela, quando existe a possibilidade de recriar conhecimentos que a humanidade anteriormente já criou, pois somente se aprende aquilo que é recriado, ressignificado para si. No entanto, a jornada a ser percorrida entre aquilo que é lido, enunciado, e aquilo que o interlocutor compreende nem sempre é tão límpida e sem obstáculos a serem contornados ou removidos. No que tange aos processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, isso significa dizer que utilizar a língua-alvo é bem mais do que a simples emissão de enunciados bem estruturados. Questões relativas à pragmática, ao discurso, à ideologia, influenciam aquilo que é produzido pelo falante, e a compreensão de um significado reside no entendimento desses elementos aliados à forma linguística escolhida por quem tem uma intenção comunicativa.

A Pragmática figura como o elemento linguístico que, combinado ao componente gramatical, auxilia o falante a conferir sentido ao seu enunciado. Dessa forma, para usar uma língua, para produzir sentido, o falante precisa observar o contexto em que ocorre a comunicação, bem como os interlocutores envolvidos, para, então, escolher as formas linguísticas que irão compor seu enunciado. Tal tarefa não é considerada simples quando se pensa em aprendizes de LE como falantes capazes de manipular dois sistemas linguísticos, a língua materna e a língua-alvo da aprendizagem. O aparato cognitivo do aprendiz está

² O presente trabalho não fará distinção entre os termos LE (língua estrangeira) e L2 (segunda língua), que serão utilizados de forma intercambiável. Também não haverá a distinção proposta por Krashen (1982; 1985) entre aquisição e aprendizagem, visto que este estudo está ancorado no paradigma conexcionista, que defende a interação dos conhecimentos de ordem implícita e explícita (Ellis, 2005).

bastante comprometido com sua língua materna, devido à experiência significativa de anos de uso desta (Macwhinney, 2001). Por outro lado, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as diversas mídias têm propiciado aos aprendizes experiências com outras línguas que transcendem as paredes da escola e que permitem ao falante o contato com diferentes culturas e discursos a partir dos quais podem transitar entre a língua/cultura materna e as línguas/culturas com as quais eles têm contato (Kramsch, 1998).

A interação entre os dois sistemas linguísticos permite que o aprendiz lance mão de conhecimentos da sua L1 para compreender o funcionamento da L2 ou para preencher lacunas na comunicação por meio da estratégia da transferência linguística, a qual pode funcionar ou falhar.

Estudos no campo da Pragmática têm demonstrado que os padrões pragmáticos de uma língua diferem conforme as normas e convenções culturais de cada língua (Naiditch, 1998; Brown; Levinson, 1987; Schauer, 2006). Logo, a transferência pragmática é passível de levar ao erro, podendo ser considerada a força geratriz de uma situação engraçada, de uma situação de incompreensão ou de uma situação de que o falante não queira mais lembrar. Além disso, pesquisas têm mostrado que muitas vezes o aprendiz não é capaz de perceber uma inadequação pragmática por desconhecer as regras que refletem os aspectos pragmáticos da LE (Bardovi-Harlig; Dörnyei, 1998).

Partindo do pressuposto de que os aprendizes podem não perceber aspectos pragmáticos da língua-alvo, este artigo visa analisar a possível contribuição da instrução de caráter explícito acerca da pragmática da língua inglesa. Nesse sentido, o trabalho³ de instrução explícita, realizado com professores de inglês em formação inicial, teve como principal objetivo chamar a atenção dos aprendizes para o aspecto pragmático da língua, presente tanto no insumo⁴ quanto no contexto em que esse insumo foi produzido. Partiu-se da hipótese de que os aprendizes de inglês mais proficientes (nível avançado) obteriam melhores escores no julgamento pragmático.

A justificativa para a escolha da instrução de caráter explícito sobre a pragmática na sala de aula de LE está baseada em três principais argumentos: 1) Muitos professores de LE no Brasil não têm a oportunidade de vivenciar uma experiência em uma comunidade linguística em que inglês seja falado diariamente – muito embora a tecnologia e a *Internet* possam oportunizar alguns tipos de experiência (Thorne, 2006) – e tampouco dedica sua atenção aos aspectos pragmáticos da língua; 2) frequentemente, os estudantes são avaliados com questões que testam o conhecimento gramatical da língua-alvo, desde as avaliações realizadas em sala de aula até os testes de proficiência aplicados por diferentes órgãos certificadores (Bardovi-Harlig, 2001); e 3) os materiais didáticos utilizados para o ensino de línguas, em sua maioria, carecem de seções que foquem no aspecto cultural, discursivo, pragmático e simbólico da língua, reforçando muitas vezes estereótipos e sentidos dados como absolutos (Silva, 2016; Duboc, 2012).

Assim, a escolha do tema em foco pretende contribuir para a discussão acerca da aprendizagem da pragmática e a importância da formação oferecida ao professor de LE, responsável pelo ensino, pela mediação, pela seleção e, possivelmente, pelo desenho de materiais didáticos, colaborando para a formação de sujeitos capazes de se posicionar criticamente e perceber as relações de poder presentes nas interações que se dão *dentro* e *fora* da sala de aula.

2 REVISITANDO AS NOÇÕES DE COMPETÊNCIA QUE ALICERÇAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ao se pensar em Competência Comunicativa (CC), faz-se necessário referenciar o trabalho de Chomsky (1965), responsável por cunhar o termo “competência linguística”, trazendo para

³ Este estudo é parte integrante de uma dissertação de mestrado.

⁴ Os termos insumo ou *input* serão utilizados de forma intercambiável ao longo do texto.

o centro da discussão a antinomia competência/desempenho. Em síntese, a competência se refere ao conhecimento linguístico inato do falante no nível da sentença. Já o desempenho faz referência ao uso da língua em situações reais de comunicação. Consoante às concepções de Chomsky, se o falante possui um conhecimento gramatical inato, não haveria a necessidade de se considerarem as possíveis contribuições oriundas das interações entre os falantes e o estímulo linguístico, que seria percebido como pobre, por carregar consigo aspectos como a ambiguidade, o ruído e todas as variáveis de origem sociolinguística e discursiva.

A proposição de Hymes acerca da noção de CC diz respeito ao uso da língua dentro de um contexto social. Para Hymes (1972), o conceito de CC deveria incluir aspectos como a interação, o contexto, a cultura – aspectos esses que podem ser resumidos como o conhecimento da língua e a capacidade de usá-la, ou seja, “quando falar, quando silenciar, sobre o que falar com quem, onde e de que maneira”⁵ (Hymes, 1972, p. 277, tradução nossa). A partir da proposição de Hymes, paulatinamente, passou-se a incluir variáveis de ordem cultural necessárias às pesquisas desenvolvidas nos campos da pragmática e do discurso. O reflexo dessa quebra de paradigma também pôde ser percebido no âmbito pedagógico, conforme Kramsch (2006, p. 249, tradução nossa):

A revolução comunicativa, da forma como aconteceu depois dos movimentos sociais ocorridos nos anos 60 na Europa, foi também uma revolução social. Em vez da obediência à norma gramatical ou ao domínio de *drills*, o ideal de ensino comunicativo de línguas favoreceu um espírito democrático de diálogo e de interação⁶.

Portanto, a noção de CC rompe com uma visão teórica e pedagógica que desconsidera a dimensão social da comunicação e oportuniza espaço para o diálogo de cunho político, que abordará a questão de acesso, inclusão e exclusão de falantes por conta de saberem ou não uma língua, para o diálogo de cunho histórico e ideológico e para a emergência de uma pedagogia situada calcada na negociação de sentidos. Ao revisitar a noção de CC, Canale e Swain (1980) adicionam três componentes ao seu construto, a saber, a competência gramatical, a sociolinguística e a estratégica. As noções desenvolvidas até esse momento posicionavam a pragmática dentro da competência linguística, sob a forma de regras de uso da língua. Canale (1983), três anos após a adição dos três componentes, acrescenta a competência discursiva, a qual diz respeito à habilidade para compreender e produzir a linguagem para além do nível da sentença, para reconhecer as pistas linguísticas utilizadas a fim de que se chegue à coesão e à coerência textual. Uma década após a publicação do conceito de CC de Canale e Swain (1980), Bachman (1990) desenvolve uma concepção de CC que posiciona no mesmo nível o conhecimento da língua e a habilidade para se usar esse conhecimento.

O modelo construído pelo autor é composto pelos seguintes componentes: (a) a competência linguística, formada pela competência organizacional (relacionada aos aspectos morfológicos, fonológicos, sintáticos e semânticos) e pela competência pragmática (relacionada ao uso da linguagem contingenciada pelos contextos e pelos interlocutores, além das convenções compartilhadas por uma determinada comunidade de fala); (b) a competência estratégica; e (c) os mecanismos psicofisiológicos do aparato cognitivo do falante e a habilidade de produção da linguagem como um fenômeno físico. Apesar de a pragmática ter sido, pela primeira vez, de forma explícita, posicionada em um modelo de CC, professores e pesquisadores tiveram dificuldade em fazer a transposição pedagógica desse

⁵ No original: “*when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner*” (Hymes, 1972, p. 277).

⁶ No original: “*The communicative revolution, coming as it did after the social upheavals of the 1960s in Europe, was also a social revolution. Rather than obedience to the grammatical law or to the drillmaster, the ideal of communicative language teaching (CLT) favored a democratic spirit of dialogue and interaction*” (Kramsch, 2006, p. 249).

modelo para as práticas desenvolvidas em sala de aula, para os materiais didáticos e testes de proficiência.

Ainda assim, a partir da inserção da pragmática no âmbito das discussões sobre aquisição da L2, a constatação de Hymes (1972) de que a forma sem as regras de uso não faz o menor sentido começa a motivar investigações acerca desse conhecimento tão interessante e capaz de fazer com que as palavras e estruturas que os falantes utilizam assumam os mais diferentes sentidos. Crystal (1985, p. 240, tradução nossa, grifos nossos) concebe a pragmática em relação ao contexto de sala de aula como “o estudo da língua do ponto de vista dos seus usuários, especialmente *das escolhas que fazem, das restrições que percebem* ao utilizar a língua e *dos efeitos que o uso tem sobre os seus participantes* durante o ato comunicativo.”⁷

O modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Turrell (1995) e Celce-Murcia (2007) faz um resgate do papel desempenhado pelo contexto e pelos elementos paralinguísticos importantes para a compreensão de sentido (entonação, ritmo, silêncios, tom de voz, gestos, entre outros), além de reconhecer a importância das questões culturais no ensino de línguas. Tal modelo tem sido amplamente utilizado por educadores e elaboradores de materiais didáticos por conseguir orientar a *transposição* dos elementos da CC para a esfera da prática.

No entanto, de acordo com o Conselho da Europa⁸ (2001), somente a competência comunicativa não dá mais conta da sala de aula bi/multilíngue, onde ocorre o contato entre diversas línguas e culturas. Sercu (2004) aponta para a necessidade de se organizar um trabalho a partir de uma perspectiva intercultural. Nessa mesma linha, Kramsch (1998; 2006; 2011) argumenta que, ao longo da vida, o aprendiz ocupa um terceiro lugar entre a sua própria cultura e a cultura da(s) língua(s) que está aprendendo. Essa posição entre as duas línguas/culturas permite ao aprendiz o desenvolvimento de uma terceira perspectiva, que lhe possibilita olhar e reconhecer aspectos da outra língua/cultura, bem como da sua própria língua e cultura, podendo alterar as percepções de si mesmo e do mundo. É justamente desse espaço da interculturalidade que pode emergir a Competência Simbólica (Kramsch, 2006), necessária para que o aprendiz seja, de fato, competente na comunicação no mundo globalizado e no contexto plural da sala de aula contemporânea. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da pragmática em sala de aula pode ser um primeiro passo para a aprendizagem intercultural e o alcance das demais competências – simbólica e comunicativa.

3 A ATENÇÃO AO ASPECTO PRAGMÁTICO DA LÍNGUA INGLESA NA SALA DE LE

As pesquisas realizadas na área da Pragmática por muito tempo focaram no produto oriundo das interações e trabalharam com a distinção entre falantes nativos e não nativos. De modo geral, as pesquisas tinham uma orientação predominantemente sociolinguística e pouco desenvolvida na área da Psicolinguística. Kasper e Schmidt (1996) publicaram um artigo com questões referentes ao desenvolvimento da competência pragmática, focando no produto das interações, mas também nos processos envolvidos no desenvolvimento dessa competência, tais como a transferência, o papel do insumo e da proficiência, o papel exercido pela instrução, entre outros. Tal publicação abriu caminho para que a pragmática pudesse ser estudada no campo da aquisição/aprendizagem.

Os estudos realizados sobre a variável proficiência têm revelado resultados que apontam direções distintas. Por um lado, as investigações conduzidas por Naiditch (1998) e Takahashi (1996) não verificaram nenhum efeito significativo no nível de proficiência em relação à percepção das estruturas da pragmática da L1 transferidas para a pragmática da L2. Os

⁷ No original: “*Pragmatics is the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication*” (Crystal, 1985, p. 240).

⁸ O Conselho da Europa é o órgão responsável pela elaboração do Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas, o qual é utilizado para a elaboração de livros didáticos globais e testes de proficiência. Disponível em: <https://rm.coe.int/1680459f97>. Acesso em: 14 nov. 2023.

autores constataram que até mesmo os aprendizes de nível avançado desconhecem ou ignoram as regras pragmáticas da língua a ser aprendida. Por outro, existem estudos que verificaram influência significativa da variável proficiência. Dentre eles, destaca-se o estudo de Takahashi e Beebe (1987) sobre o ato de fala da recusa com um grupo de Inglês como Língua Estrangeira (LE e um de Inglês como Segunda Língua (SL). Os autores observaram que os aprendizes de ESL menos proficientes foram mais diretos ao recusar algo em relação aos mais proficientes. Curiosamente, a proficiência não exerceu efeito algum no desempenho do grupo de LE, fato que os autores atribuem a não disponibilidade do insumo autêntico.

Em relação à instrução, é possível questionar se a pragmática pode ser ensinada. A resposta para essa indagação encontra amparo no argumento de Schmidt (1990; 1993; 1995) de que a simples exposição à evidência positiva da língua-alvo não é suficiente para que alguém aprenda pragmática. Há uma série de pistas linguísticas e fatores do ambiente sala de aula competindo dentro do aparato cognitivo do aprendiz no momento do processamento (Macwhinney, 2001). O aspecto pragmático e as informações advindas do contexto geralmente não são salientes à atenção dos aprendizes e, provavelmente, não serão notados, apesar da exposição ao insumo linguístico.

Este estudo parte de uma perspectiva em que o foco no sentido é essencial para que a aprendizagem ocorra, porém, nem todos os elementos da língua poderão ser apreendidos se a atenção do aprendiz estiver direcionada somente ao sentido. O foco na forma é necessário e desejável, sendo possível ser alcançado por meio de práticas pedagógicas alicerçadas no contexto e nos princípios comunicativos de aprendizagem de línguas. Dessa forma, a interação, o insumo linguístico, a atenção e a consciência são elementos fundamentais no processo de aprendizagem de uma língua.

Ao se discutir a questão da consciência do aprendiz, deve-se, obrigatoriamente, retomar os conceitos desenvolvidos por Schmidt (1990) acerca da consciência e do papel da atenção, que serão importantes para a caracterização da instrução formal. O desenvolvimento de estudos sobre a consciência não nega a relevância do conhecimento adquirido de forma implícita, mas aponta para a possibilidade da aprendizagem consciente por meio da atenção ao insumo. Conforme o Schmidt (1995), o termo “consciência como ciência” (*awareness*) pode ser categorizado em diferentes níveis: (a) o ato de notar (*noticing*), que representa o nível mais baixo de atenção ao insumo; e (b) o ato de entender (*understanding*), caracterizando o nível mais alto. A adoção da concepção de ciência como *awareness* neste estudo refere-se à detecção consciente de aspectos linguísticos no estímulo e no contexto que cerca esse insumo. Para que o aprendiz possa notar algo, ele precisa lançar mão da atenção. A fim de exemplificar a diferença entre os termos *notar* e *aprender* em relação à pragmática, Schmidt (1993) afirma que o *notar* refere-se à ação de reconhecer que existem duas formas de se realizar um pedido, como em “*Could you pass me the salt?*” e “*Would you mind passing the salt?*”⁹, ao passo que a distinção entre os contextos nos quais tais pedidos deveriam ser feitos diz respeito ao nível de entendimento (Schmidt, 1995, p. 30).

A aprendizagem de uma LE, em ambiente formal, pode ocorrer quando o insumo linguístico for registrado de forma consciente pelo aprendiz. Em se tratando do aspecto pragmático, é preciso chamar a atenção do aprendiz para os detalhes que dizem respeito à pragmática, ao contexto de produção e aos interlocutores envolvidos na interação. O professor de LE, em contexto brasileiro, tem o papel de sistematizar os aspectos que caracterizam a língua-alvo da aprendizagem e chamar a atenção para tais aspectos a fim de que possa haver o processo de *notar* (*noticing*) para aprender. Ademais, o professor é responsável pela escolha de textos, vídeos, imagens, que dentro de um contexto comunicativo oportunizarão o acesso ao insumo. Ainda, a grande circulação de textos facilitada pela globalização e pela *internet* permite ao professor formas variadas de prover o insumo linguístico para os estudantes e a reflexão sobre as formas, as imagens, as posições

⁹ As duas questões podem ser traduzidas, respectivamente, por “Você poderia me passar o sal?” e “Você se importaria de me passar o sal?”.

ocupadas e as relações de poder expressas por meio da linguagem. Ao retomar a noção de “Terceiro Lugar”, ocupado pelos falantes de uma LE, Sercu (2004) defende que a competência comunicativa reside na capacidade de o aprendiz negociar sentidos a partir das situações interculturais vivenciadas em sala de aula, propiciadas pelos professores e materiais e pelas mídias às quais ele tem acesso:

Visto de uma perspectiva intercultural, pode-se dizer que o que um aprendiz de língua estrangeira precisa aprender para alcançar a competência comunicativa não é como se adaptar a qualquer uma das culturas estrangeiras presentes e esquecer sua própria identidade cultural. Em vez disso, a tarefa dos participantes em tal situação intercultural será negociar, por meio de pistas implícitas ou explícitas, um sistema situacionalmente adequado de padrões (inter)culturais e regras linguísticas e pragmáticas de interação¹⁰ (Sercu, 2004, p. 120, tradução nossa).

A sala de aula de LE é reconhecida como um ambiente onde os sentidos são negociados e ampliados. Trabalhar o aspecto pragmático da língua inglesa é uma das formas de ampliar esses sentidos e “equipar” os estudantes para que possam entender a intencionalidade da comunicação que envolve falantes de diferentes partes do globo.

4 METODOLOGIA

O estudo em tela foi realizado a partir da pesquisa de Bardovi-Harlig e Dörnyei (1998) e teve como objetivo investigar se alunos proficientes, futuros professores de inglês como LE, conseguiam perceber inadequações pragmáticas na L2, e que papel a atenção ao insumo, ativada pela instrução explícita, poderia desempenhar frente às situações de escolhas pragmáticas na percepção e na produção dos sujeitos participantes da pesquisa. Participaram desta investigação alunos do curso de Licenciatura em Letras, habilitação em Português e Inglês e respectivas literaturas, de uma universidade pública gaúcha. Tais estudantes cursavam o quinto e o sétimo semestres da graduação e foram divididos em dois grupos, conforme o resultado obtido no teste de proficiência linguística. Como o papel que a variável proficiência pode exercer sobre o julgamento pragmático era um dos focos deste estudo, optou-se pela utilização de um teste validado, o *Oxford Placement Test 2* (Allan, 2004), que consistia em 100 questões que avaliavam principalmente a competência gramatical dos participantes e 100 questões que avaliavam a habilidade de compreensão oral. O grupo experimental era composto de sete estudantes, classificados como nível avançado, e o grupo controle, de oito estudantes, no nível intermediário-avançado. A divisão dos grupos em relação ao nível de proficiência foi imperativa, pois um dos objetivos da pesquisa era verificar se a variável proficiência poderia influenciar a percepção dos estudantes sobre as inadequações e adequações de ordem pragmática. Na realidade, partiu-se da hipótese de que os estudantes mais proficientes obteriam escores significativamente melhores no julgamento pragmático devido às seções de caráter explícito acerca do aspecto pragmático da língua inglesa, especialmente na realização de pedidos.

A investigação foi desenvolvida em três fases, a saber: (1) a fase pré-instrucional; (2) a fase de intervenção via instrução explícita; e (3) a fase pós-instrucional. Dois instrumentos foram utilizados na fase pré e pós-instrução. O primeiro deles, o Instrumento de Produção Pragmática na L2 (*Discourse Completion Test*), pedia que o participante lesse a descrição de uma determinada situação, adicionada de informações contextuais. Neste artigo, são discutidos os resultados oriundos do segundo instrumento utilizado.

¹⁰ No original: “From an intercultural perspective, it can be said that what a foreign language learner needs to acquire in order to achieve communicative competence is not how to adapt to any of the foreign cultures involved and forget their own cultural identity. Instead, the task of the participants in such an intercultural situation will be to negotiate, through implicit or explicit cues, a situationally appropriate system of (inter)cultural patterns and linguistic and pragmatic rules of interaction” (Sercu, 2004, p. 120).

O segundo instrumento foi um *teste de julgamento e percepção pragmática e gramatical*, desenhado por Bardovi-Harlig e Dörnyei¹¹ (1998). O teste é caracterizado pela exibição de um vídeo seguido de um questionário em que o participante realiza o julgamento de enunciados. Além de ler o enunciado, o participante tem a oportunidade de observar a interação e analisar o contexto, o grau de familiaridade entre os falantes, bem como as relações de poder que o ouvinte exerce relativamente ao falante e vice-versa. São apresentados 20 cenas/enunciados, divididas em: a) oito pragmaticamente adequados, porém agramaticais; b) oito gramaticalmente adequados, mas pragmaticamente inapropriados; e c) quatro cenários que atendem tanto às condições de adequação pragmática quanto gramatical. Os cenários mostram professores interagindo com alunos, alunos interagindo com outros alunos, e alunos interagindo com professores e outros funcionários da universidade. Portanto, há diferentes níveis de distância social e familiaridade entre os interlocutores que precisam ser percebidos pelos participantes. Um exemplo da primeira questão do teste pode ser observado na Figura 1 que segue.

1. The teacher asks Peter to help with the plans for the class trip.

T: OK, so we'll go by bus. Who lives near the bus station? Peter, could you check the bus times for us on the way home tonight?
P: No, I can't tonight. Sorry.

A sentença a ser julgada aparece sob o seguinte formato:

1. ! No, I can't tonight. Sorry.

Was the last part appropriate / correct?

☐ ☐
Yes No

If there was a problem, how bad do you think it was?

Not bad at all ____:____:____:____:____ Very bad

Figura 1 - Exemplo do teste de julgamento e percepção pragmática.
Fonte: Bardovi-Harlig e Dörnyei (1998, p. 244).

Para completar a tarefa, o participante precisa julgar se a sentença está adequada. Caso não esteja adequada, é preciso classificar a severidade da inadequação em uma escala com seis pontos, que variam entre aceitável e muito ruim (Figura 2).

10. ! Tell me how to get to the library.	Was the last part appropriate/correct? ☐ ☐ Yes No
	If there was a problem, how bad do you think it was?
	Not bad at all ____:____:____:____:____ Very bad

Figura 2 - Exemplo do teste de julgamento em que um pedido pragmaticamente inadequado.
Fonte: Bardovi-Harlig e Dörnyei (1998, p. 244).

O exemplo mostrado na Figura 2 tem como contexto (vídeo) um estudante pedindo ao seu professor as direções para chegar à biblioteca. Apesar de a sentença estar gramaticalmente adequada, esperar-se-ia que o estudante utilizasse um verbo modal como *can* ou *could* como recurso de polidez ao se dirigir a um professor.

¹¹ O teste de julgamento e percepção foi gentilmente cedido por Zoltan Dörnyei para a realização deste estudo.

A fase instrucional, ocorrida em sala de aula, teve a participação do grupo experimental. Esta fase foi caracterizada pelo recebimento de insumo autêntico, seguido de práticas pedagógicas que oportunizaram o exercício de *notar* (*noticing*) o aspecto pragmático do insumo, o contexto, os falantes envolvidos na interação, entre outros. É importante quier destacar que os professores em formação inicial (Licenciatura em Letras), do grupo experimental, participaram de forma voluntária das aulas de caráter explícito em um período extra às suas aulas formais na faculdade. Por meio da fase instrucional foi possível investigar sobre o papel que a atenção ao *input*, ativada pela instrução explícita, desempenha em situações em que o falante precisa decidir se um enunciado está pragmaticamente adequado às situações que requerem a realização de um ato em fala. O período de intervenção pedagógica consistiu em cinco sessões (aulas) que tiveram como principais objetivos: (1) fornecer *input* autêntico para que as características pragmáticas pudessem ser notadas; (2) explorar o aspecto pragmático-linguístico do *input*, isto é, a forma, a estrutura linguística utilizada para conferir sentido a um enunciado, e também o aspecto sócio-pragmático, que diz respeito às questões de polidez, diretividade, formalidade, distância social e contexto; e (3) auxiliar o aprendiz a notar as características pragmáticas do *input* por meio de atividades direcionadas ao aumento da atenção e da consciência. Em decorrência da intensificação e do realce do insumo (*input enhancement*), o aprendiz vivenciou oportunidades de *noticing* voltadas para o desenvolvimento de sua competência pragmática.

Cabe mencionar que esta é uma pesquisa de natureza mista, isto é, quantitativa e qualitativa. O recorte feito para este artigo aborda os resultados do teste de percepção e julgamento, que geraram resultados quantitativos. Os demais instrumentos utilizados, tais como o instrumento de produção escrita, são de natureza qualitativa. Creswell e Clarck (2017) afirmam que a utilização de um método misto na pesquisa pode ser relacionada às múltiplas maneiras de se “ver” e “ouvir” um determinado fenômeno, além de formas variadas de se responder à questão da pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do desempenho dos participantes no teste de julgamento partiu das hipóteses de que aprendizes de inglês, no contexto brasileiro, não apresentam o mesmo grau de consciência quanto ao julgamento de inadequações gramaticais e pragmáticas e de que o nível de proficiência não influencia o grau de consciência do aprendiz no que diz respeito à pragmática da LE. Cabe reiterar que os participantes, aprendizes bilíngues, foram divididos em dois grupos e testados individualmente.

5.1 Amostra do desempenho dos participantes do nível intermediário (grupo controle)

Na fase pré-instrucional, os sujeitos de nível intermediário obtiveram um melhor desempenho na percepção de erros de ordem gramatical do que no julgamento de inadequações pragmáticas. No entanto, esse comparativo de desempenho não é estatisticamente significativo. Ainda assim, esses resultados se apresentam em consonância com a pesquisa conduzida por Bardovi-Harlig e Dörnyei (1998) quanto a um maior reconhecimento dos erros gramaticais (Tabela 1).

Tabela 1. Percentual de acertos no julgamento de desvios gramaticais e pragmáticos

Sujeitos	Acertos gramaticais	Acertos pragmáticos
1	62,5	50
2	62,5	50
3	75	87,5
4	87,5	75
5	37,5	50
6	87,5	37,5
7	87,5	37,5
8	75	100

Fonte: elaborada pelas autoras, com base no teste de percepção e julgamento (2025).

O desempenho do grupo controle difere da hipótese levantada no estudo, segundo a qual os aprendizes apresentariam níveis significativamente diferentes de consciência em relação às violações pragmáticas e gramaticais.

5.2 Amostra do desempenho dos participantes do nível avançado (grupo experimental)

Os participantes do grupo experimental obtiveram um melhor desempenho no julgamento pragmático (Tabela 2), mas essa diferença não foi estatisticamente significativa. Contudo, esse resultado motiva investigar até que ponto uma maior consciência a respeito da pragmática se reflete em uma produção pragmática adequada. Esperar-se-ia que o grupo avançado percebesse com mais propriedade as inadequações gramaticais.

Tabela 2. Percentual de acertos no julgamento de desvios gramaticais e pragmáticos

Sujeitos	Acertos gramaticais	Acertos pragmáticos
1	37,5	100
2	62,5	50
3	87,5	62,5
4	75	75
5	50	100
6	87,5	62,5
7	37,5	75

Fonte: elaborada pelas autoras com base no teste de percepção e julgamento (2025).

Ambos os grupos apresentaram um comportamento semelhante em relação à percepção das inadequações gramaticais, apontando para a proficiência linguística como uma variável de pouca influência na questão da percepção gramatical, particularmente, confirmando a hipótese deste estudo relacionada à proficiência. Tal resultado pode ser derivado do fato de os aprendizes de nível avançado estarem mais preocupados com questões que concernem à fluência e à possibilidade de entendimento em uma interação do que com a acurácia gramatical dos enunciados proferidos em uma interação.

5.3 Comparativo das amostras após as sessões de instrução explícita para o grupo experimental

A comparação dos resultados coletados na primeira etapa (pré-teste de julgamento e percepção) e na última fase desta investigação (pós-teste de julgamento percepção) possibilitou a verificação de um aumento estatisticamente significativo da percepção pragmática dos aprendizes do grupo experimental, pois estes perceberam um maior número de violações pragmáticas, superando a percepção das inadequações gramaticais. Para que os dados pudessem ser analisados, foi rodado o teste não paramétrico de *Mann-Whitney*, por se tratar da comparação entre dois grupos diferentes em duas condições distintas (o grupo controle não participou das sessões de instrução explícita, ao passo que o grupo experimental tomou parte em todas as sessões). A Figura 3 que segue representa o comparativo entre os dois grupos.

Pré-teste	Grupo	Mínimo	Mediana	Máximo	Teste de Mann-Whitney – Valor de p
Pragmáticos	Experimental	2	5,5	8	0,211 ^{ns}
	Controle	3	4	7	
Gramaticais	Experimental	4	5,5	7	0,481 ^{ns}
	Controle	3	6	7	
Pós-teste					
Pragmáticos	Experimental	6	6	8	0,018 *
	Controle	3	5	7	
Gramaticais	Experimental	4	6	7	0,371 ^{ns}
	Controle	5	6	7	

* Diferença significativa no nível de 5%

^{ns} Diferença não significativa no nível de 5%.

Figura 3. Comparação dos dados do pré e pós-testes relativos ao teste de julgamento e percepção
Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Mülling (2007).

Se feita a comparação dentro do grupo experimental, é possível perceber um aumento significativo da percepção das violações pragmáticas por parte dos aprendizes. Esse aumento é um indicador positivo do efeito da intervenção pedagógica de caráter explícito, realizada ao longo de cinco sessões, com o objetivo de oportunizar a atenção ao insumo linguístico e ao contexto.

Este estudo revelou que os aprendizes de inglês (grupos controle e experimental) apresentaram um grau de consciência semelhante no que tange à percepção de violações de ordem pragmática e gramatical. Esperava-se que os aprendizes mais proficientes tivessem um maior desempenho no reconhecimento das inadequações gramaticais, uma vez que o currículo que orienta a jornada formativa dos aprendizes é primordialmente voltado para o ensino das formas gramaticais, sem muito espaço para questões de ordem pragmática, cultural e simbólica, por exemplo. Diferentemente do estudo de Bardovi-Harlig e Dörnyei (1998), nesta investigação, conduzida entre sujeitos bilíngues brasileiros, foi possível verificar que o grau de proficiência linguística não exerceu efeito sobre o grau de consciência gramatical ou pragmática. Uma questão intrigante reside no fato de os aprendizes do grupo controle terem percebido mais violações gramaticais que os aprendizes do grupo experimental. Esperar-se-ia que ambos os grupos percebessem mais inadequações gramaticais e, mais que isso, que os aprendizes do nível avançado de proficiência apresentassem desempenho superior aos do nível intermediário no que tange à percepção das violações gramaticais. Possivelmente, os aprendizes do nível intermediário preocupam-se de maneira mais intensa com a questão da acurácia, com a organização da estrutura da frase, do que com os aspectos pragmáticos da língua.

Os resultados advindos do comparativo entre os dois grupos indicam que a atenção ao aspecto pragmático da linguagem pode ter espaço na sala de aula de LE por meio de

atividades que oportunizem o desenvolvimento desse aspecto pelos estudantes de língua inglesa. Kramersch (2021), ao refletir sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, afirma que, para muitos aprendizes de línguas, a linguagem é um reflexo de uma realidade objetiva, composta de elementos como dinheiro, empregos e bens de consumo. Contudo, pensar somente em um espelhamento da realidade significa ignorar a natureza simbólica do sistema simbólico que é a linguagem, que “não só representa ou informa, mas afeta nossas emoções, nossas identidades, como nos posicionamos *vis-à-vis* e como somos vistos pelos outros”¹² (Kramersch, 2021, p. 3-4, tradução nossa). Para que o aprendiz possa se posicionar discursivamente, ele precisa entender a linguagem como um sistema atravessado por jogos de poder de ordem pragmática, discursiva e simbólica. Tais jogos estão presentes tanto na sua língua materna quanto na língua-alvo da aprendizagem e podem ser melhor percebidos quando a atenção do estudante for direcionada para o aspecto pragmático da língua, aliado à sua gramática e aos aspectos contextuais.

O número reduzido de participantes deste estudo pode ser um fator limitador, bem como a utilização de um teste de proficiência que não avalie as quatro habilidades (leitura, compreensão oral, produção oral e produção escrita) necessárias para o desenvolvimento linguístico e para as interações que ocorrem na vida cotidiana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, ao investigar a percepção das violações de ordem pragmática e gramatical por aprendizes de inglês como LE, demonstrou a importância de se oportunizarem práticas pedagógicas focadas no *noticing* para a ampliação da competência pragmática. Os resultados indicam que a atenção ao insumo linguístico e aos elementos que compõem o contexto, viabilizada por meio das aulas (sessões) com foco na instrução explícita, contribuiu significativamente para o incremento na percepção das inadequações pragmáticas dos estudantes que participaram das aulas voltadas ao desenvolvimento de uma consciência pragmática.

O avanço no sentido de uma maior percepção das características pragmáticas pode ser um primeiro passo em direção ao desenvolvimento de uma compreensão intercultural que permita ao aprendiz de língua inglesa, cuja jornada pode ser atravessada por diferentes línguas e culturas, interpretar enunciados de forma crítica, perceber as relações de poder presentes nos discursos/interações e produzir enunciados/textos que atendam tanto às condições gramaticais quanto às pragmáticas. Aos professores de língua inglesa fica o desafio de planejar práticas pedagógicas que contemplem o aspecto pragmático da língua-alvo por meio da atenção à multimodalidade linguístico-textual e às diferentes perspectivas dos falantes de língua inglesa que habitam diferentes partes do globo.

Futuras pesquisas poderiam investigar diferentes contextos nos testes de percepção – restaurantes, lojas, família –, a fim de verificar variações que podem ocorrer em diferentes ambientes e com diferentes interlocutores. Ademais, faz-se necessário investigar se um maior nível de consciência pragmática corresponderia a uma produção oral e escrita pragmaticamente adequada.

Finalmente, mais pesquisas sobre a promoção do *noticing*, o desenvolvimento linguístico-pragmático e a avaliação desses aspectos a médio e longo prazos precisam ser realizadas para que se pense em estratégias formativas para o aprendiz intercultural da escola de hoje.

¹² No original: “symbolic systems that, like language, images or music, Introduction 3 do not just represent and inform, but act on our emotions, our identities, how we position ourselves *vis-à-vis* others and how we are viewed by others” (Kramersch, 2021, p. 3-4).

REFERÊNCIAS

- ALLAN, D. *Oxford Placement Test*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2004.
- BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BARDOVI-HARLIG, K. Empirical evidence of the need for instruction in pragmatics. In: ROSE, K.; KASPER, G. (Ed.). *Pragmatics in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001. p. 13-22.
- BARDOVI-HARLIG, K.; DÖRNYEI, Z. Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatics vs. grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, [S.l.], n. 32, p. 233-259, 1998.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. C. *Politeness: some universals of language usage*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.
- CANALE, M. From communicative competence to language pedagogy. In: RICHARDS, J. SCHMIDT, R. (Ed.). *Language and Communication*. London, UK: Longman, 1983. p. 2-27.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: JORDA, E. A. S. M. P. S. (Ed.). *Teaching intercultural language use and language learning*. Dordrecht, NL: Springer, 2007. p. 41-57.
- CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; TURRELL, S. A pedagogical framework for communicative competence: content specifications and guidelines for communicative language teaching. *Issues in Applied Linguistics*, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 13-29, 1995.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: The M.I.T Press, 1965.
- COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment /CEFR/*. Cambridge, Strasbourg: CUP, 2001.
- CRESWELL, J.W.; CLARCK, V. *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications, 2017.
- CRYSTAL, D. *A dictionary of linguistics and phonetics*. 4nd ed. Oxford: Blackwell, 1985.
- DUBOC, A. *Atitude Curricular: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de Inglês*. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2012.
- ELLIS, N. At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, [S.l.], n. 27, p. 305-352, 2005.
- HYMES, D. H. On communicative competence. In: _____. PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics. selected readings*. Harmondsworth, UK: Penguin, 1972. p. 269 293.
- KASPER, G.; SCHMIDT, R. Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, [S.l.], n.18, p. 149-169, 1996.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- KRAMSCH, C. From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, [S.l.], v. 90, n. 2, p. 244-266, 2006.
- KRAMSCH, C. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, [S.l.], v. 44, n. 3, p. 354-367, 2011.
- KRAMSCH, C. *Language as symbolic power*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- KRASHEN, S.D. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman, 1985.
- MACWHINNEY, B. The competition model: the input, the context, and the brain. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: CUP, 2001. p. 69-90.
- MÜLLING, L. *Notar e aprender: o papel da instrução explícita na aquisição da pragmática da L2*. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2007.

Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/11/Notar_e_aprender-Lydia_Tessmann.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

- NAIDITCH, F. *Transferência pragmática, cultura e interlíngua*: o caso dos pedidos de permissão. 1998. 191f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- SCHAUER, G. A. Pragmatic awareness in ESL and EFL contexts: contrast and development. *Language Learning*, [S.l.], n. 56, n. 2, p. 269-318, 2006.
- SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 11, p. 129-158, 1990.
- SCHMIDT, R. Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In: KASPER, G.; BLUM-KULKA, S. (Ed.). *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1993. p. 21-42.
- SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention in learning. In: _____. (Ed.). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, Hawaii, 1995. p. 1-63.
- SERCU, L. Intercultural communicative competence in foreign language education: integrating theory and practice. In: ST. JOHN, O.; VAN ESCH, K.; SCHALKWIJK, E. (Ed.). *New insights into foreign language learning and teaching*. Frankfurt: Peter Lang, 2004. p. 115-130.
- SILVA, G. *Representações culturais por docentes de língua inglesa: um paralelo entre representações, língua inglesa e cultura*. 2016. 146f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/44264>. Acesso em: 19 out. 2021.
- TAKAHASHY, S. Pragmatics transferability. *Studies in Second Language Acquisition*, [S.l.], n. 18, p. 189-223, 1996.
- TAKAHASHY, S.; BEEBE, L. M. The developmental of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT Journal*, [S.l.], n. 8, p. 131-155, 1987.
- THORNE, S. L. Pedagogical and praxiological lessons from internet-mediated intercultural foreign language education research. In: BELZ, J. A.; THORNE, S. L. (Ed.). *Internet-mediated intercultural Foreign Language Education*. Boston, MA: HEINLE CENGAGE Learning, 2006. p. 2-30.

Contribuição dos autores.

As autoras contribuíram igualmente na idealização, escrita e leitura crítica do artigo.