

Notar e aprender: o efeito da instrução explícita na percepção de inadequações pragmáticas

Lydia Tessmann Mülling¹, Márcia Cristina Zimmer²

1 Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)

2 Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)

lydiatm@gmail.com, márcia.zimmer@gmail.com

Resumo: *Este estudo tem como objetivo analisar o papel que a instrução de caráter explícito desempenha em relação à aquisição da pragmática da L2, nesta pesquisa, a língua inglesa. Investiga-se, portanto, se alunos proficientes, futuros professores de inglês como língua estrangeira, conseguem perceber inadequações pragmáticas e produzir pedidos em inglês como L2, e que papel a atenção ao insumo, ativada pela instrução explícita, pode desempenhar frente às situações de escolhas pragmáticas na percepção e na produção dos sujeitos da amostra. Dezesete alunos, estudantes de Letras – Inglês da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), tiveram sua produção pragmática analisada por dois avaliadores e realizaram um teste de percepção e julgamento acerca de enunciados que continham violações tanto de ordem pragmática quanto gramatical. Para analisar o efeito desempenhado pela instrução explícita, os dados foram coletados em duas etapas: uma anterior à instrução explícita e uma posterior à instrução. A análise dos dados e comparação entre as duas etapas demonstrou o efeito benéfico da instrução explícita tanto em relação à percepção de enunciados pragmaticamente inadequados quanto à produção de pedidos em língua inglesa. Assim, a instrução acerca da pragmática auxiliou os aprendizes a prestar atenção ao aspecto pragmático do insumo junto à análise do contexto que ambienta o ato comunicativo.*

Abstract: *This study aims to investigate the role played by explicit instruction on L2 pragmatic acquisition. The main objective of the present study is to find out whether high-proficient students are able to recognize pragmatic violations in English. The analysis carried out through the comparison of students' performances in different moments indicates that the instruction enabled the development of perception on pragmatic violations.*

Palavras-chave: pragmática da L2, instrução explícita, percepção, cognição, conexionismo

1. O paradigma conexionista e a aprendizagem de L2

Para se estudar o papel da percepção do aprendiz no que diz respeito ao processamento do insumo, ativado pela instrução de caráter formal, é necessário estabelecer, primeiramente, como ocorre o processo de aprendizagem de L2 de acordo com uma abordagem de cunho conexionista.

O conexionismo estuda a aquisição da linguagem como um processo de construção e desenvolvimento orientado pelo insumo e com grande dependência do ambiente. Assim sendo, a aquisição de uma língua emerge em função da frequência dos aspectos da forma presentes no insumo, gerando a noção de aprendizagem guiada pela distribuição probabilística de características do insumo (MaCWHINNEY, 2001; 2006; ZIMMER e ALVES, 2006). Para o conexionismo, o insumo é considerado rico o suficiente para possibilitar que o falante faça generalizações e elabore uma série de hipóteses com base nas características do insumo.

No que diz respeito ao aparato cognitivo, McClelland e Mukanata (2003) explicam que o processamento em modelos conexionistas ocorre por meio da ativação e propagação de impulsos elétricos nas redes neuronais. Todas as operações ocorridas dentro do aparato cognitivo acontecem através de processamentos simultâneos no cérebro de forma paralela – PDP . Assim, se uma das conexões estiver comprometida, o processamento não será interrompido dentro das redes neuronais dada capacidade de outras conexões compensarem essa supressão. O conexionismo busca explicar como as informações são processadas no cérebro e como se dá a aquisição e o desenvolvimento de um conhecimento com bases teóricas ancoradas nos conhecimentos da neurociência (McCLELLAND *et al*, 1995; McCLELLAND e MUKANATA, 2003; ZIMMER, 2004; POERSCH, 2005). No conexionismo, o conhecimento oriundo do processamento do insumo é armazenado nas conexões entre os neurônios. Conforme as experiências vividas pelo indivíduo, novas conexões são efetuadas junto ao reforço de conexões já existentes. A aprendizagem ocorre a partir do reforço de certos padrões elétricos, fato este que contribui para a relevância da frequência e da disponibilidade do insumo no processo de construção de um conhecimento. A propagação das conexões revela-se como um sistema dinâmico e contínuo, retratando a aprendizagem como um processo que ocorre gradativamente, uma vez que as redes neuronais passam por mudanças sutis, conforme a experiência do aprendiz. Ao se refletir sobre a dinâmica do modelo conexionista, percebe-se a sintonia entre o conceito de interlíngua utilizado por R. Ellis (1994b, p.359), que postula um sistema que é construído pelo aprendiz durante sua trajetória como aprendiz e falante de uma L2. Logo, a idéia de gradualidade presente no dinamismo e na continuidade do modelo conexionista também se revela no complexo e interessante sistema construído por falantes bilíngües durante o percurso orientado pelo insumo a que são expostos (ZIMMER, 2006).

Ainda sobre o processo de aprendizagem, MacWhinney (2001) sugere que a aprendizagem se dá a partir da interação entre o insumo, o contexto e o aprendiz. Esse tripé é visto dentro de um modelo denominado como Modelo de Competição (*Competition Model*), que aborda tanto a aprendizagem da L1 quanto a da L2 como um processo gradual de construção orientado pelo desempenho que não está calcado em universais lingüísticos de estruturas, mas em universais da estrutura cognitiva. O modelo em questão apresenta o desenvolvimento da linguagem como fruto da aprendizagem e da estratégia da transferência. A aprendizagem é orientada por dados: o aprendiz é exposto ao insumo e percebe, ou não, pistas lingüísticas que o levarão a fazer generalizações e levantar hipóteses sobre o funcionamento da língua. Da competição entre as pistas lingüísticas (*cues*) – que podem ser de natureza fonológica, sintática, morfológica, semântica ou pragmática – provém o nome ‘*Competition*’, pois o aprendiz precisa fazer algumas escolhas entre tais estruturas nos momentos de compreensão e produção, e também porque determinadas formas do insumo são mais salientes para o aprendiz o que outras.

A compreensão de uma língua é baseada na percepção das regularidades do insumo. Se a exposição ao insumo for freqüente e regular, as sinapses são reforçadas e o

desenvolvimento da competência em L2 pode vir a ocorrer (McCLELLAND *et al.*, 1995; McCLELLAND e MUKANATA, 2003; BYBEE e McCLELLAND, 2005; ZIMMER, 2006, 2007a,b; POERSCH, 2005; MacWHINNEY, 2001). Vários aspectos do insumo competem entre si no momento do processamento: as palavras competem entre si durante a ativação lexical, frases competem entre si dentro do processo de ordenamento sintático, sons competem pela inserção na sílaba, diferentes formas competem entre si dentro de um determinado contexto no que concerne à pragmática e assim por diante.

Um dos fatores responsáveis pelo reforço das sinapses no processamento do insumo é a frequência de exposição. Segundo N. Ellis (2005, p.45), o aprendiz “tende a perceber as análises sintáticas e pragmáticas de novos enunciados baseado na frequência de outros enunciados previamente percebidos”. Em conformidade com N. Ellis (*op. cit.*), quanto mais o falante é exposto a um determinado insumo, mais o conhecimento oriundo de tal experiência vai sendo reforçado nas conexões entre os neurônios, possibilitando a associação de um novo conhecimento a um conhecimento anteriormente estabelecido.

Em conformidade com uma perspectiva conexionista de aquisição de L2, a frequência configura, então, um fator determinante no processo de aprendizagem, visto que o processamento das pistas lingüísticas depende da percepção do aprendiz e a aprendizagem da língua emerge da experiência do mesmo, da análise das características da forma do insumo. Logo, aprender é, também, notar as pistas e saber como utilizá-las. No entanto, o aprendiz não nota todas as características do insumo. Por isso, entender como o insumo pode ser estruturado, sistematizado para que o aprendiz perceba como aliar forma e função se revela como um grande desafio para os professores de língua estrangeira.

São necessárias algumas considerações sobre a distinção entre os aprendizes de L1 e L2. Primeiro, a criança que está descobrindo como a linguagem funciona apresenta um sistema cognitivo altamente flexível (no sentido de plasticidade cerebral) porque o seu aparato cognitivo ainda não está comprometido com outras tarefas (RHODE e PLAUT, 1999, 2003; MacWHINNEY, 2002). Ao contrário das crianças, os aprendizes adultos de L2 apresentam uma rede neuronal bastante entrincheirada com o conhecimento da L1. Segundo, as crianças possuem um amparo social constituído por pais, familiares, babás que possibilitam que a elas se concentrem em tarefas específicas ao passo que os aprendizes de L2 estão, muitas vezes, envolvidos com compromissos sociais, obrigações de emprego que tem a L1 como base, e dessa forma, acabam se distraindo e não prestando atenção aos detalhes da forma do *insumo*. Apesar das diferenças apresentadas, os dois tipos de aprendizes – crianças e adultos – mostram-se engajados em tarefas semelhantes: entender o sentido das palavras, diferenciar sons, intercalar o sentido sintático com o lexical e compreender os sentidos semânticos e pragmáticos (MacWHINNEY, 2006). O processamento de tais tarefas na L1 influencia o processamento, e, conseqüentemente, a compreensão e a produção em L2. Logo, pensar em um modelo de aquisição de L2 que não leve em conta o papel desempenhado pela L1 parece ser uma concepção muito limitadora. Diante de tal constatação, MacWhinney (2002) propõe um Modelo Unificado para a aquisição de L2 em consonância com o Modelo de Competição (MacWhinney, 2001) que postula que a aprendizagem de adultos de L2 é orientada pelas pistas lingüísticas presentes na forma do insumo.

Tendo em mente as considerações feitas acima, faz-se necessário ressaltar a importância da transferência lingüística e a sua relação com a noção de interlíngua, revisitada a partir do referencial conexionista.

1.2 A transferência e a interlíngua na perspectiva conexionista

O aparato cognitivo humano apresenta a interconectividade neuronal como uma propriedade relevante no que tange ao papel da transferência na aquisição da L2 (MacWHINNEY, 2001; ZIMMER, 2004, 2007b). Como foi visto na seção anterior, o paradigma conexionista vê a aquisição de uma língua como emergente, em função da frequência de aspectos da forma presente no insumo, ou seja, a aquisição decorre da experiência do aprendiz com a língua-alvo do processo. Ao discutir princípios da cognição humana que auxiliam na aquisição, Bybee e McClelland (2005) argumentam que o conhecimento sobre a língua e seu uso é extremamente sensível à frequência do uso e à experiência do aprendiz. Dessa forma, as seqüências lingüísticas utilizadas com mais frequência tornam-se mais acessíveis ao aprendiz e melhor integradas ao seu aparato cognitivo. Um exemplo de sistema altamente acessível e integrado é a L1 do aprendiz, construída mediante a considerável e significativa exposição ao insumo lingüístico.

Contudo, conforme ressalta Zimmer (2007a,b), é possível que se cogite a hipótese de que na aquisição de L2 a variável frequência não funcione da mesma maneira como atua na L1, isto é, a frequência de exposição ao léxico da L2, às formas e ao insumo sonoro é diferenciada da exposição de tais fatores na L1. Na sala de aula de L2 o aprendiz é exposto à língua-alvo através da fala do professor, da interação com os colegas, das tarefas de compreensão oral e escrita e de materiais impressos que geralmente conferem a esse contexto um caráter artificial em que o contato com a L2, na maioria das vezes, ocorra somente nos dias letivos. Percebe-se então, o significativo comprometimento neuronal do aprendiz com a sua L1 e um comprometimento em constante mutação com a L2 que é alvo da aprendizagem. Logo, o aprendiz opera dois sistemas lingüísticos singulares, porém o sistema cognitivo humano caracteriza-se pela grande interconectividade, propiciando a interação entre L1 e L2. Tal interação permite que o aprendiz lance mão de conhecimentos de sua L1 para compreender o funcionamento da L2 ou para tentar suprir uma deficiência lingüística por meio da estratégia da transferência.

A interlíngua, então, figura como um sistema permeável, dinâmico, de caráter emergentista, que vai sendo gradualmente construído pelo aprendiz mediante a exposição ao insumo lingüístico e o processamento desse insumo. Conforme Zimmer (2006), a visão conexionista sobre a transferência fundamenta-se no modelo *HipCort* proposto por McClelland *et al.* (1995). Segundo esse modelo, o cérebro humano possui dois sistemas complementares de memória e aprendizagem, denominados de sistema hipocampal e neocortical. No hipocampo, a aprendizagem ocorre rapidamente, mas de forma rudimentar, ao passo que no neocórtex o processo de aprendizagem se revela mais lento, gradual, porém mais refinado. De um lado, o hipocampo é responsável pela memorização rápida de estruturas, mas não incrementa a sistematização do conhecimento. De outro, o neocórtex auxilia a compreensão e sistematização do que está sendo aprendido, pois integra o conhecimento novo ao sistema de conhecimento previamente estabelecido.

Com base nesses dois sistemas, a aprendizagem tem como ponto de partida o hipocampo, que armazena traços de memória que podem ser reativados de forma explícita. No córtex, as forças das conexões são incrementadas e o conhecimento novo é associado a itens já codificados no sistema cortical. McClelland *et al.* (1995) defendem a complementaridade entre o processamento dos dois sistemas, pois um conhecimento oriundo do hipocampo pode ser gradualmente integrado ao córtex por meio de re-instanciações sinápticas, que são responsáveis pela integração de um conhecimento novo ao conhecimento prévio. Um trabalho intenso e significativo com o sistema do

hipocampo – como a instrução explícita de natureza comunicativa - pode auxiliar o aprendiz a não transferir seqüências lingüísticas que são tidas como formas desviantes da língua-alvo, visto que o aprendiz processa de forma consciente alguns aspectos do insumo.

1.3 O papel da consciência do aprendiz e a noção de *noticing*¹ no processo de aquisição da pragmática da L2

Para um melhor entendimento do termo consciência como ciência (*awareness*), o autor propõe sua categorização em diferentes níveis: o ato de notar (*noticing*) representa o nível mais baixo de atenção ao insumo, ao passo que o ato de entender (*understanding*) encontra-se no nível mais alto de consciência. O presente estudo adota a concepção de ciência como *awareness* que diz respeito à detecção consciente de aspectos lingüísticos contidos no estímulo e no contexto que envolve esse estímulo. O aprendiz de L2 é exposto a uma determinada quantidade de *insumo* que pode ser detectada ou não. Assim, o processo de *noticing* requer *awareness* e essa, por sua vez, pressupõe a atenção. Logo, a atenção à forma é de suma importância dentro do conceito de *noticing*. Schmidt (1995) concebe *noticing*, dentro de um nível mais baixo de consciência, como “o registro da ocorrência de algum evento” de forma consciente, ao passo que o entendimento refere-se ao “reconhecimento de um princípio geral, regra ou padrão” (*op.cit.* p.29).

Dessa forma, o ato de notar diz respeito a coletar as evidências presentes na superfície do insumo, de forma seletiva, dada à competição entre os vários aspectos do insumo e ao fato de o aprendiz se distrair facilmente com outras tarefas cognitivas durante o processamento. O entendimento refere-se a ir além da informação percebida na superfície, a um nível mais profundo de abstração relacionado à identificação de padrões lingüísticos e o funcionamento da língua. Ao exemplificar a diferença entre os termos notar e entender, o autor menciona como tal diferença pode ser analisada no nível pragmático. Notar que existem duas formas de se realizar um pedido, como em ‘Could you pass me the salt?’ e ‘Would you mind passing me the salt?’, diz respeito à atenção à superfície do insumo; logo, refere-se ao *noticing*. Contudo, distinguir o contexto e que pedidos devem ser feitos, levando em conta a questão da polidez, diz respeito ao nível de entendimento (Schmidt, 1995, p.30).

O ato de notar o insumo lingüístico pressupõe perceber a superfície do insumo, que, por conseguinte, demanda atenção ao enunciado. Logo, para o insumo ser efetivamente notado, ele precisa ser percebido. A percepção refere-se ao simples registro das formas utilizadas, ao passo que o *noticing* diz respeito ao estar ciente de que existem diferentes formas que podem ser utilizadas em determinados contexto, ou seja, é uma coleta de evidências que vem a facilitar o processamento do insumo no nível mais alto de consciência, o entendimento.

1.4 A Instrução Explícita: uma abordagem conexionista

A partir do modelo *HipCort*, proposto por McClelland et al. (1995), e da proposição de interface dinâmica entre os conhecimentos de ordem implícita e explícita, defende-se a idéia de complementaridade entre tais conhecimentos (N. ELLIS, 2005). A aprendizagem de uma LE por um falante adulto depende da exposição do falante à língua-alvo. Além do papel atribuído ao insumo dentro do processo de aprender, é preciso resgatar a importância dos dois elementos do tripé proposto por MacWhinney (2001): o aparato cognitivo do aprendiz, local onde ocorre o processamento, e o contexto, local onde a interação é possibilitada. Todavia, ainda que o aprendiz seja

exposto ao insumo, tal exposição não garante que todos os aspectos da forma do *insumo* serão notados e processados. Por isso, a instrução explícita é inserida dentro do tripé com a função de auxiliar o aprendiz a prestar atenção aos detalhes da forma do insumo que muitas vezes passam despercebidos pelo aprendiz, e que conseqüentemente, deixam de ser processados.

A instrução explícita de cunho conexcionista está calcada na interface dinâmica entre os conhecimentos implícito e explícito, que atuam de forma complementar e colaborativa no momento do processamento do insumo lingüístico. Para se entender essa dinamicidade, é necessária a retomada do modelo *Hipcort* (McCLELLAND *et al.*, 1995), que postula que o conhecimento explícito é, inicialmente, processado no sistema do hipocampo. Dentro desse sistema se encontram as memórias de curto prazo que são construídas rapidamente e são facilmente evocadas. Dada a rapidez de acesso desse conhecimento, grande parte das situações de monitoramento e situações em que existe uma lacuna na comunicação são solucionadas por esse conhecimento declarativo, rapidamente tangível e facilmente descrito que possibilita a reflexão sobre que estrutura usar e como utiliza-la. Diferentemente do conhecimento explícito, o conhecimento implícito está situado no sistema neo-cortical, onde as memórias de longo prazo são armazenadas. Tais memórias são definidas pela estabilidade, pela alta capacidade de construção e engramação de conhecimento, mas a construção de conhecimento ocorre de forma e lenta e gradual, em total dependência da exposição do aprendiz à exposição à L2, por exemplo.

Considerando a interface entre os dois sistemas, a instrução explícita desempenha o papel de auxiliar a consolidação das informações da memória de curto prazo no sistema de memórias de longo prazo. Ao discutir o papel da instrução explícita, Zimmer e Alves (2006, p.134) pontuam que esse tipo de instrução, inserida dentro do paradigma conexcionista, exerce a função de “ativar o processamento hipocampal em relação a detalhes do insumo que poderiam passar despercebidos”, evitando a automatização de um padrão lingüístico desviante da L2, fenômeno identificado na literatura como fossilização. Por meio da instrução de caráter explícito, memórias que primeiramente dependiam do hipocampo, vão gradualmente se tornando independentes dele. À medida que o aprendiz é capaz de notar os dados do insumo, ele passa a relacionar o que percebeu com informações previamente engramadas nas conexões. Mediante a freqüência e a disponibilidade do insumo-alvo, ocorre o gradual processo de consolidação com o córtex. Cabe ressaltar a gradualidade do processo, pois a consolidação não se dá num piscar de olhos; assim como a interlíngua do aprendiz é construída e organizada ao longo de uma caminhada, a consolidação é possibilitada pela exposição ao insumo que precisa estar disponível, ser freqüente e trabalhado em pequenas doses dentro de um contexto comunicativo.

2. O estudo empírico

Em consonância com o estudo realizado por Bardovi-Harlig e Dörnyei (1998), investiga-se se alunos proficientes, futuros professores de inglês, apresentam-se conscientes quanto às inadequações pragmáticas presentes no teste de julgamento e a relação entre o grau de severidade atribuído aos erros pragmáticos e gramaticais em um contexto brasileiro, o qual é composto por grupos de estudantes, em sua maioria, monolíngües que são ensinados por professores cuja língua materna é a mesma, ou seja, o português brasileiro. Neste artigo, será analisada a seguinte hipótese:

- A instrução explícita exerce um efeito positivo sobre a percepção pragmática. Isso deverá ser corroborado por um aumento significativo no desempenho dos sujeitos no julgamento das inadequações pragmáticas no pós-teste.

2.1 O método

Participantes

Nesta seção o método utilizado para conduzir este estudo é descrito. Com o intuito de investigar o papel da instrução explícita sobre a aquisição da pragmática da L2, este estudo, envolvendo um grupo experimental e um grupo de controle, foi desenvolvido em três fases: 1) a fase pré-instrucional; 2) a fase de intervenção via instrução explícita; e 3) a fase pós-instrucional. Para a realização desta pesquisa escolheu-se trabalhar com os alunos do Curso de Licenciatura em Letras – habilitação português/inglês da UFPEL. Esses alunos cursavam o quinto e o sétimo semestre do curso e foram divididos em dois grupos homogêneos conforme o nível de proficiência lingüística de cada participante. Ambos os grupos, experimental e de controle foram formados por 8 alunos do grupo avançado e 9 no grupo intermediário-avançado advindos de qualquer uma das turmas, quer seja Inglês V, quer seja Inglês VII. A divisão dos grupos em relação ao nível de proficiência lingüística está relacionada ao segundo objetivo, que foi investigar se a variável proficiência pode influenciar a percepção tanto de inadequações quanto de adequações pragmáticas e a produção da realização de pedidos. Cabe ressaltar que todos alunos que foram classificados como aprendizes de nível avançado foram alocados no grupo experimental, e os que foram classificados como aprendizes do nível intermediário-avançado, no grupo controle.

2.1.1 Os instrumentos

O teste de julgamento e percepção pragmática e gramatical foi gentilmente cedido por Zoltán Dörnyei, que enviou o vídeo com o teste para que pudesse ser usado nesta pesquisa. O teste apresenta vinte cenários, divididos 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 gramaticais. 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.

Os itens a serem julgados foram alocados em quatro grupos de cinco cenários com os enunciados-alvo do julgamento. Cada grupo apresenta dois cenários com enunciados agramaticais, mas pragmaticamente adequados, dois cenários pragmaticamente inadequados, mas gramaticalmente corretos e um cenário com um enunciado que obedece aos dois tipos de adequação.

Cabe ressaltar que o teste de julgamento e percepção contempla quatro atos de fala: a) pedidos de desculpa; b) realização de pedidos; c) recusas; e d) sugestões. No entanto, não há uma divisão homogênea quanto à ocorrência de cada ato de fala, sendo oito atos referentes à realização de pedidos e os doze restantes distribuídos igualmente entre os três atos de fala, a saber: pedidos de desculpa, recusas e sugestões.

Quanto à execução do teste, o participante, primeiramente, escuta as instruções para a realização do mesmo e também pode lê-las no questionário em que fará o julgamento. Após ouvir as instruções, assiste a uma cena que mostra uma inadequação pragmática e a narradora do vídeo explica que a resposta dada pelo falante da cena não foi adequada, e ensina como marcar a resposta no questionário. Os participantes são instruídos, a no primeiro momento, somente a assistir a cena, e depois, assistir a cena novamente e marcar a resposta no questionário. Para que os participantes identifiquem o

enunciado alvo do julgamento o vídeo mostra uma tela azul com um ponto de exclamação. Este sinal precede o enunciado que será avaliado. Caso o enunciado seja considerado inadequado, o participante deve julgar a severidade da inadequação em uma escala que oscila entre 1 e 6. A avaliação deste teste foi dividida em duas etapas: a identificação das inadequações pragmáticas e gramaticais e a avaliação do grau de severidade das inadequações identificadas. No que diz respeito à identificação de enunciados inadequados, o aprendiz deveria simplesmente responder se o enunciado alvo do julgamento estava pragmática ou gramaticalmente apropriado. Cabe ressaltar, conforme explicitado anteriormente, que os aprendizes deveriam perceber oito inadequações de ordem pragmática e oito de gramatical, sendo quatro enunciados adequados, tanto pragmática quanto gramaticalmente. A cada acerto, isto é, ao identificar uma inadequação, o aprendiz recebia 1 ponto. Dessa forma, em caso de 100% de acertos no teste, o participante acumularia um total de 16 pontos, uma vez que os quatro enunciados adequados não foram computados nesta pesquisa. Com relação à segunda etapa do teste, após a identificação de uma inadequação, os participantes deveriam atribuir valores em uma escala cujos extremos variavam entre 1, para um enunciado satisfatório, e 6 para um enunciado considerado muito ruim. O referido teste foi aplicado na fase pré- e pós-instrucional em conformidade com a hipótese do estudo

2.1.2 Instrumentos utilizados na fase instrucional

A fase instrucional, ocorrida no ambiente de sala de aula, foi caracterizada pelo recebimento de *input* autêntico, seguido pela sua manipulação² e pelo exercício de notar as características que o compõem, principalmente no que tange ao aspecto pragmático. Por meio da fase instrucional foi possível a investigação 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 tratamento consistiu de cinco sessões de instrução explícita com o grupo experimental, ministradas através de roteiros de aulas e teve como principais objetivos (1) fornecer *input* autêntico para que as características pragmáticas pudessem ser notadas; explorar o aspecto pragmalingüístico do *input*, isto é, a forma, a estrutura lingüística 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 realce do *input* (*input enhancement*), o aprendiz vivenciou oportunidades de *noticing* voltadas para o desenvolvimento de sua competência pragmática.

No que diz respeito à facilitação do processamento do *input* lingüístico dentro do ambiente instrucional, foram estabelecidas três maneiras de se trabalhar o *input* dentro de atividades consoantes aos princípios comunicativos de ensino e aprendizagem: uma que privilegiou o aspecto pragmalingüístico, outra caracterizada pela comparação entre formas, e uma terceira que destacou o aspecto sócio-pragmático do *input*. O aspecto pragmalingüístico consistiu em fornecer ao aprendiz a informação metapragmática, ou seja, auxiliá-lo a refletir sobre a relação entre a forma, a estrutura e a função. Já a comparação entre formas foi caracterizada pela comparação entre enunciados produzidos por falantes nativos de inglês e por falantes brasileiros, especialmente no que tange à produção do ato de fala realização de pedidos. Finalmente, o aspecto sócio-

² Por manipulação do *input* entende-se a prática de atividades que envolvem o insumo lingüístico-alvo da aprendizagem.

pragmático refere-se à observação de características presentes no ato comunicativo, tais como polidez e formalidade.

2.2 O efeito exercido pela instrução explícita no que tange à percepção do aspecto pragmático do insumo

A hipótese descrita previa um efeito positivo do trabalho de instrução explícita sobre a percepção pragmática. O efeito da intervenção pedagógica seria corroborado através do aumento significativo na percepção das violações pragmáticas pelos aprendizes do grupo experimental no pós-teste de julgamento e percepção.

Assim, para que a terceira hipótese pudesse ser testada, o grupo experimental participou de 5 sessões de instrução explícita, com 90 minutos de duração, em que foram discutidos e explicitados os aspectos pragmalingüísticos e sócio-pragmáticos a serem considerados quando da realização de pedidos na L2. Após o período de instrução explícita com o grupo experimental, o teste de julgamento e percepção foi novamente aplicado para testar a terceira hipótese na etapa pós-instrucional. As duas seções seguintes tratarão, respectivamente, da descrição e da discussão acerca dos dados relativos à terceira hipótese.

2.2.1 Descrição dos resultados relativos à terceira hipótese

Os resultados relativos à terceira hipótese dessa investigação foram coletados durante a terceira etapa da pesquisa, a fase pós-instrucional. A análise detalhada dos dados referentes ao desempenho dos participantes do grupo experimental no teste de julgamento e percepção aponta para uma evidência positiva em favor da instrução explícita acerca da pragmática do inglês (L2).

A comparação dos resultados coletados na primeira etapa (pré-teste de julgamento e percepção) e na última fase desta investigação (pós-teste de julgamento e percepção) possibilitou a verificação de um aumento estatisticamente significativo da percepção pragmática dos aprendizes do grupo experimental, pois esses perceberam um maior número de violações pragmáticas, superando a percepção das inadequações gramaticais. Uma análise dos valores percentuais (ver tabela 1) em relação à percepção das violações pragmáticas revela que no pré-teste os aprendizes do grupo experimental perceberam 67,2% das violações pragmáticas, ao passo que no pós-teste este valor percentual aumentou de forma significativa para 79,69%. Curiosamente, a percepção gramatical dos aprendizes, que no momento do pré-teste era de 70,3%, apresentou uma queda para 68,75%.

Tabela 1- Estatísticas descritivas para números absolutos e relativos (%) de acertos referentes ao teste de julgamento e percepção (comparação do pré e pós-testes) do grupo experimental

			<i>Mínimo</i>	<i>Mediana</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>
Grupo Experimental	Pré	Pragmáticos	2	5,5	8	5,38	1,69
		Gramaticais	4	5,5	7	5,63	1,30
		Pragmáticos (%)	25,0%	68,8%	100,0%	67,2%	21,1%
		Gramaticais (%)	50,0%	68,8%	87,5%	70,3%	16,3%
	Pós	Pragmáticos	6	6	8	6,50	0,76
		Gramaticais	4	6	7	5,50	1,07
		Pragmáticos (%)	75,0	75,0	100,0	79,69	9,30
		Gramaticais (%)	50,0	75,0	87,5	68,75	13,36

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). Os resultados obtidos podem ser observados na tabela 8, que segue abaixo.

Tabela 2 - Comparação dos dados do pré e pós-testes relativos ao teste de julgamento e percepção

Pré-teste	<i>Grupo</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Mediana</i>	<i>Máximo</i>	<i>Teste de Mann-Whitney – Valor de p</i>
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%.

Na comparação entre grupos na etapa do pré-teste, é possível perceber que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em relação à percepção das inadequações pragmáticas e também em relação à percepção das inadequações gramaticais. No entanto, no pós-teste é possível observar que existe uma diferença estatisticamente significativa entre o desempenho do grupo experimental e o do grupo controle no que tange à percepção das violações pragmáticas ($p = 0,018$), relação que não foi verificada na percepção das inadequações gramaticais ($p = 0,371$).

A comparação feita dentro do grupo experimental revela o aumento significativo da percepção das violações pragmáticas por parte dos aprendizes, como se pode observar na tabela 3, abaixo. Esse aumento significativo não se repete em relação à percepção das inadequações gramaticais, haja visto o decréscimo na percepção dos enunciados que apresentavam algum tipo de problema relacionado à forma. O aumento estatisticamente significativo da percepção pragmática dos aprendizes indica o efeito positivo e eficaz oriundo do trabalho de instrução explícita. Assim, é notável que o trabalho pedagógico em questão se mostrou benéfico no sentido de ter servido como um meio a partir do qual os aprendizes passaram a notar os detalhes input, detalhes esses relativos aos elementos formais (aspectos pragmalingüísticos) e à composição do contexto (sócio-pragmáticos).

Tabela 3 - Evolução no número de acertos do pré em relação ao pós-teste no Grupo Experimental

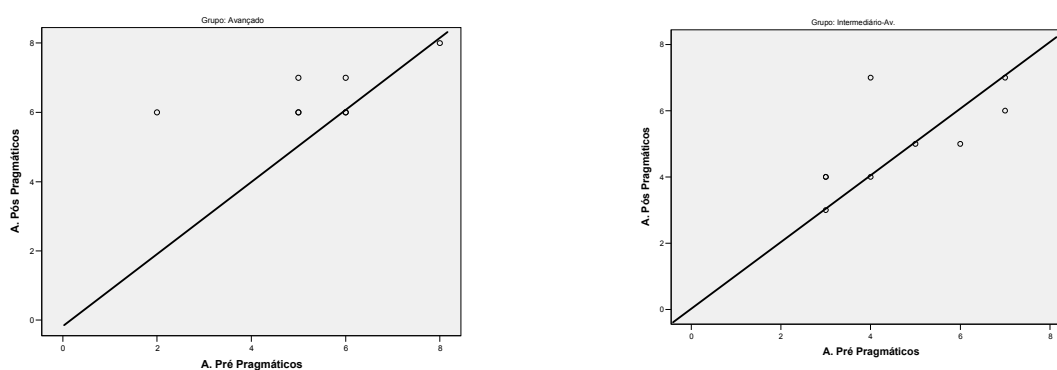
	<i>Resultado</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Teste de Wilcoxon – Valor de p</i>
A. Pragmáticos	Pós < Pré	0	0,0%	0,031 *
	Pós > Pré	5	62,5%	
	Pós = Pré	3	37,5%	
A. Gramaticais	Pós < Pré	3	37,5%	0,406 ^{ns}
	Pós > Pré	4	50,0%	
	Pós = Pré	1	12,5%	

* Diferença significativa no nível de 5%

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

Ratificando o efeito benéfico da instrução explícita, a tabela acima indica que a única evolução significativa quanto à percepção de inadequações pragmáticas,

constatada por meio da comparação do pré e do pós-teste, se deu dentro do grupo experimental. Resumindo, com base na comparação dos dados do pré e do pós-teste, é possível observar o aumento significativo da percepção pragmática por parte dos participantes do grupo experimental, que receberam a instrução explícita acerca da pragmática da L2, especialmente em relação à realização de um ato de fala específico, o pedido. Os resultados obtidos através da comparação dentro do grupo e entre os grupos revelam que o ato de prestar atenção ao aspecto pragmático do *input* se reflete no aumento da percepção pragmática do aprendiz (no nível de *noticing*). Schmidt (1990, 1993, 1995) argumenta que a aprendizagem requer *awareness* quanto às estruturas-alvo da aprendizagem, e essa afirmação encontra subsídio neste estudo: os aprendizes que exercitaram sua atenção em relação ao insumo lingüístico, essencialmente ao aspecto pragmático, apresentaram um desempenho significativamente superior ao outro grupo, bem como aos resultados obtidos no pré-teste dentro do seu próprio grupo, como se pode observar nos gráficos abaixo:



Figuras 1 e 2: Gráfico de comparação (dentro do grupo experimental e controle) entre o desempenho dos aprendizes no teste de julgamento e percepção no pré e pós-teste.

Portanto, a hipótese que previa o efeito positivo quanto à percepção pragmática em decorrência do trabalho de instrução explícita foi corroborada. A hipótese previa que a instrução explícita surtiria um efeito positivo em relação à percepção de enunciados que continham violações pragmáticas. Através dessa hipótese, então, foi verificado o efeito da instrução explícita da pragmática da língua inglesa (L2), ou seja, o efeito de se ensinar, de se chamar atenção dos alunos para a informação específica do insumo relacionada à pragmática.

O êxito da instrução explícita, evidenciada através do desempenho do grupo experimental no teste de percepção e julgamento (pré-teste), pode ser atribuído a alguns aspectos que foram considerados quando da elaboração das aulas para esse grupo. Cabe lembrar que se tomou um imenso cuidado para que as sessões de instrução explícita estivessem inseridas dentro de um ensino comunicativo que privilegiasse as quatro habilidades – ler, falar, escrever e ouvir – e que, dessa forma, não explorasse unicamente a pragmática da L2.

Para que um conhecimento qualquer seja aprendido e crie uma memória, é necessário que o sistema hipocampal registre essa experiência repetidas vezes. A experiência com o insumo, a freqüência com que o aprendiz é exposto ao *input* é de suma importância visto que o hipocampo, responsável pela formação de novas memórias, dificilmente retém na memória de curto prazo um *input* acidental ou que não tenha sido disponibilizado ao aprendiz com uma freqüência suficiente para ensejar o processo de consolidação, conforme o proposto no modelo *HipCort* (McCLELLAND *et al.*, 1995). Em se tratando da aprendizagem de uma L2, Zimmer (2007) ressalta que a

freqüência pode não desempenhar o mesmo papel que desempenha na L1, pois o aprendiz de uma L2 não possui experiências com a língua-alvo da aprendizagem na mesma proporção que possui com a L1. Com base nessa hipótese, cabe ao professor de LE propiciar e desenvolver condições para que seu grupo de alunos tenha oportunidade de exposição ao estímulo lingüístico. Contudo, cabe lembrar que somente a exposição implícita ao insumo não seja condição suficiente para que ocorra a aprendizagem. O exercício de se prestar atenção à característica pragmática do input e ao contexto, aliada à freqüência de exposição, pode levar o aprendiz à aprendizagem da pragmática da L2 (SCHMIDT, 1990, 1993, 1995, 2001; MacWHINNEY, 2001, 2006).

3. Referências Bibliográficas

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. *O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade*. Dissertação de Mestrado. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2004.

_____, Ubiratã K.; ZIMMER, Márcia Cristina. Perceber, notar e aprender: uma visão conexionalista da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Ano 3, n.5, 2005.

BARDOVI-HARLIG, K. Empirical evidence of the need for instruction in pragmatics. In: ROSE, Kenneth; KASPER, Gabriele (Ed.). *Pragmatics in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001. p 13-32.

_____, K.; DÖRNYEI, Zoltán. Do language learners recognize pragmatics violations? Pragmatics vs. grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, n. 32, p. 233-259, 1998.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. *Politeness: some universals of language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BYBEE, Joan; McCLELLAND, James. Alternatives to the combinatorial paradigm of linguistic theory based on domain-general principles of human cognition. *The Linguistic Review*, n. 22, p. 381-410, 2005.

ELLIS, Nick. *Implicit and explicit learning of languages*. New York: Academic Press, 1994

ELLIS, N. Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 24, p.143-188, 2002.

_____. At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, n.27, p. 305-352, 2005.

_____. Language acquisition as rational contingency learning. *Applied Linguistics*, n. 27, p. 1 – 24, 2006.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP. 1994.

_____. A theory of instructed second language acquisition. In: ELLIS, Nick (ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press, 1994, p. 79-114.

_____. *Form-focused instruction and second language learning*. Blackwell Publishing, 2001.

_____. The representation and Measure of L2 explicit knowledge. University of Auckland, New Zealand. Artigo obtido através de comunicação com o autor, em 2 de março de 2006.

FINGER, Ingrid. *Metáfora e significação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

MACWHINNEY, Brian. The competition model: the input, the context, and the brain. In: ROBINSON, Peter. (Ed.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: CUP, 2001. p. 69-90.

_____. A unified model of language acquisition. In: KROLL, Judith; De GROOT, Annette. (Eds). *The handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches*. Oxford: OUP, 2004, p. 130-177.

_____. Emergentism – use often and with care. *Applied Linguistics*, n.27, p. 729-740, 2006.

McCLELLAND, J.L.; RUMELHART, D.E. Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition. *Psychological and Biological Models*, v.2. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

_____; McNAUGHTON, Bruce; O'REILLY, Randall. Why there are complementary learning systems in the hippocampus and neocortex: insights from the successes and failures of connectionist models of learning and memory. *Psychological Review* v. 102, n. 103, p. 419-457, 1995.

MOZZILLO, Isabella. A conversação bilíngüe dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira. In: HAMMES, Walney; VETROMILLE-CASTRO, Rafael. (Org.). *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: o ensino e a pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 287-324.

MUKANATA, Yuko; McCLELLAND, James. Connectionist models of development. *Developmental Science*, n. 4, p. 413-429, 2003.

NAIDITCH, Fernando. Transferência pragmática, cultura e interlíngua: o caso dos pedidos de permissão. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

NIEZGODA, K.; RÖVER, C. Pragmatic and gramatical awareness. In: ROSE, Kenneth.; KASPER, Gabriele (eds.). *Pragmatics in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001, p. 63-79.

POERSCH, J. M. . A new paradigm for learning language: connectionist artificial intelligence. *Linguagem & ensino*, Pelotas-RS, v. 8, p. 161-183, 2005,

ROHDE, D. L. T. e PLAUT, D. C. Connectionist models of language processing. *Cognitive Studies*, v.10, p.10-28, 2003.

ROSE, Kenneth.; KASPER, Gabriele. *Pragmatics in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.

SCHMIDT, Richard. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 1990, p. 129-158.

_____. Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In: KASPER, G.; BLUM-KULKA, S. (eds), *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1993, p. 21-42.

_____. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention in learning. In: SCHMIDT, Richard (ed). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, Hawaii, 1995, p. 01-63.

_____. Attention. In: ROBINSON, P. (ed.). *Cognition and second language instruction*. New York: Cambridge University Press, 2001, p. 03-33.

ZIMMER, Márcia Cristina. *A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

ZIMMER, Márcia Cristina. *O efeito da frequência e da consistência do insumo na aprendizagem da leitura em língua estrangeira*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007a.

_____. Um estudo conexionista da transferência do conhecimento fonético-fonológico do PB (L1) para o inglês (L2) na leitura oral. In: POERSCH, Marcelino; ROSSA, Adriana. *Processamento da linguagem e conexionismo*. Santa Cruz: EDUNISC, 2007b.

_____. A aprendizagem hebbiana, o modelo HipCort e a produção oral em L2: uma abordagem conexionista. *Anais do 7º ENAL*, PUCRS, 2006, p.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. ; SILVEIRA, R. . A aprendizagem de L2 como processo cognitivo: a interação entre conhecimento implícito e explícito. *Nonada* (Porto Alegre), v. 9, p. 157-174, 2006.