

## A PRAGMÁTICA COGNITIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

### *COGNITIVE PRAGMATICS IN THE PROCESS OF TEACHING-LEARNING A FOREIGN LANGUAGE*

Marina Xavier Ferreira<sup>1</sup>

Sebastião Lourenço dos Santos<sup>2</sup>

**RESUMO:** Nossa comunicação é essencial para que possamos interagir nas atividades que efetuamos em sociedade. O processo de ensino-aprendizagem é uma delas. Tendo em vista esses pressupostos e utilizando como aporte teórico a Teoria da Relevância de Dan Sperber e Deirdre Wilson (1986), analisamos três casos de sala de aula de língua estrangeira, com o objetivo de descrever como ocorrem os processos inferenciais dos alunos. Acreditamos que, com esse breve estudo, poderemos contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e no ensino como um todo. Palavras-chave: ensino-aprendizagem; cognição; relevância.

**ABSTRACT:** Our communication is essential for us to interact in activities that we perform in society. The teaching-learning process is one of them. Given these assumptions and using as theoretical support the Theory of Relevance by Dan Sperber e Deirdre Wilson (1986), we analyze three cases of foreign language classroom, in order to describe how the students' inferential processes occur. We believe that with this brief study, we can contribute to the process of teaching-learning a foreign language and in the education as a whole.

Keywords: teaching-learning; cognition; relevance.

A comunicação entre pares foi o que proporcionou a manutenção e sobrevivência dos homens no mundo até os dias de hoje. A partir da linguagem verbal podemos interagir com as pessoas com as quais convivemos e, nesse processo,

---

<sup>1</sup>Graduanda em Letras, UEPG.

<sup>2</sup> UEPG.

intercambiar informações diversas, seja no ambiente familiar, laboral, de ócio ou escolar.

As mais conceituadas perspectivas teóricas sobre aquisição da linguagem — behaviorista, gerativista, interacionista, connexionista ou cognitivista —, embora diverjam em concepções e postulados, concordam que a partir dos seis anos de idade as crianças já dominam, com bastante habilidade e competência, os principais recursos linguísticos que permitem a comunicação com desenvoltura, ainda que estejam por consolidar o conhecimento subjetivo sobre os significados semântico-pragmáticos (QUADROS; FINGER, 2013). Dentre as principais atividades linguístico-sociais que experimentamos como seres sociais, se sobressai a que vivenciamos no ambiente escolar, pois é na escola que o ser humano se aprimora como ser pensante, não apenas sobre os conhecimentos linguístico-gramaticais, mas também, e principalmente, como ser sócio-cultural.

No processo de formação escolar, as discussões que tratam dos métodos e técnicas sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras têm ganhado destaque nas últimas décadas. Há uma preocupação em como devem ser as ações metodológicas em sala de aula, e, pensando nisso, alguns estudiosos propõem várias hipóteses, métodos e enfoques de como fazer o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira mais produtivo (PÉREZ, 1999; ABADIA, 2000). Para iluminar um pouco o tema, neste estudo discorreremos brevemente sobre como e quais regras inferenciais atuam no processo ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Assumindo uma perspectiva cognitivista (SANTOS, 2014b), traçamos como objetivo deste estudo descrever, pelo viés da pragmática cognitiva, como ocorrem os processos inferenciais no contexto do ensino-aprendizagem de língua espanhola, tendo como base os conhecimentos sócio-culturais e linguísticos, além das escolhas conversacionais feitas pelos alunos e professores no ato da comunicação. Nossa hipótese é de que a recorrência às inferências cognitivo-pragmáticas é que consolidam

as estratégias didático-pedagógicas entre professores e alunos de língua estrangeira, fazendo com que o processo ensino-aprendizagem seja mais eficiente e, em consequência, estes interlocutores se comuniquem eficazmente.

Para dar conta do objetivo proposto e consolidar a hipótese, utilizamos como referencial teórico a Teoria da Relevância de Dan Sperber e Deirdre Wilson (1986) e como *corpus* a análise de três situações linguístico-conversacionais retiradas de observações realizadas no “Curso de Línguas para a Comunidade”, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, durante os meses de março a novembro do ano de 2014.

Embasados nos estudos de Herbert P. Grice (1965), Sperber e Wilson publicam em 1986 a Teoria da Relevância (TR), em que aprofundam questões não tratadas com profundidade por Grice. Na perspectiva relevantista, para que haja comunicação entre duas ou mais pessoas, a intenção por parte do falante deve ser explícita e reconhecida pelo(s) interlocutor(es). Assim, para a TR, comunicar não implica somente transmitir informações, mas “comunicar uma intenção de comunicar algo”. Segundo Sebastião Lourenço dos Santos

A intenção como componente pragmático aparece primeiramente no artigo *Meaning* de Grice (1957), que propôs uma análise do que é para um indivíduo *F* significar algo através de uma elocução. Conforme Sperber e Wilson essa proposta de Grice previa o seguinte postulado: “[F] queria dizer algo por meio de *x*” é (mais ou menos) equivalente a “[F] tenciona que o enunciado de *x* produza algum efeito significativo num ouvinte através do reconhecimento dessa intenção”. (SANTOS, 2014a, p. 120).

A TR prevê dois tipos de intenções. A primeira é a intenção de comunicar algo e diz respeito à necessidade que os seres humanos sentem de se comunicar uns com os outros (intenção comunicativa); refere-se à necessidade de contar, de informar, fatos novos (intenção informativa). Logo, em um intercâmbio conversacional o ouvinte deve inferir que o falante tem a intenção de comunicar-se com ele e, também, que tem a intenção de informar algo novo.

Subjacente à intenção comunicativa, o falante deve comunicar uma informação que atinja o nível de relevância esperado pelo ouvinte, para que este acredite que aquela informação é verdadeira e que ela vale a pena ser inferida. Todavia, o ouvinte terá confiança na informação apenas se confiar no falante e que este está falando (ou não) a verdade.

Santos explica que

Sperber e Wilson (op cit) conceituam a relevância como uma propriedade psicológica que faz com que uma entrada de dados valha a pena ser processada em termos de efeito e esforço cognitivo de processamento, porque modifica e reorganiza suposições disponíveis. O efeito cognitivo, por sua vez, pode fortalecer suposições existentes, contradizê-las ao fornecer evidências decisivas contrárias ou combinar suposições existentes para calcular implicações contextuais. (SANTOS, 2009, p. 66).

Na ótica relevantista, a informação a ser comunicada não será passada e recebida da mesma maneira entre falante-ouvinte, mas de modo que cada um terá sua representação mental, diferente um do outro.

De acordo com Santos (2014b), a informação será representada na mente do ouvinte não porque os indivíduos têm um armazém de coisas e objetos concretos, mas porque têm sim diferentes representações (mentais) dessas coisas e objetos, uma vez que cada indivíduo “tende a ser altamente idiossincrático”, isto é, cada um tem envolvido em seu contexto mental suas experiências, sua história, seus conhecimentos sociolinguísticos, seus conhecimentos enciclopédicos, etc.

Portanto, a relevância no (e do) ato comunicativo nunca será a mesma para todos os participantes de uma conversação, pois nunca teremos dois ou mais ambientes cognitivos iguais e, muito menos, níveis de relevância iguais.

Para a pragmática, o contexto é outro fator crucial para que possa ocorrer a comunicação humana, pois afeta diretamente a interpretação do enunciado, fazendo

com que cada elocução tenha diferentes significados em cada contexto, tanto em um contexto geral, como em um contexto mental específico.

Segundo Santos, o contexto pode ser conceituado como

[...] um ambiente abstrato, dinâmico, vivo, comum, mas não idêntico, a dois ou mais participantes de um intercâmbio conversacional que, de acordo com as contingências circunstanciais, orienta, restringe ou amplia a linguagem humana na tomada de decisões dos interlocutores, enriquecendo ou saturando com informações linguísticas e não linguísticas relevantes à produção e a interpretação de significados comunicados e inferidos conversacionalmente pelos interlocutores. (SANTOS, 2013, p. 703).

O contexto também é dependente das experiências dos interlocutores, afetando sempre o significado final do processamento (a implicatura). Assim, cada participante de um ato conversacional tende a compreender de forma diferente novas informações, ainda que inseridos em um mesmo contexto conversacional.

Mesmo assim, e de forma complexa, os falantes e ouvintes tentam comunicar-se com a expectativa de que o que dirão ou o que ouvirão é relevante, e tendo em mente que o interlocutor tem um conhecimento “semelhante” ao seu para entender as formas implícitas da elocução. Dizemos “semelhante”, porque não acreditamos que existam conhecimentos compartilhados pelo simples fato de ninguém ter seu ambiente cognitivo igual ao do outro. Apenas há conhecimentos semelhantes, mas não idênticos.

Uma elocução é, do ponto de vista comunicativo relevantista, dividida em duas partes. A primeira é a parte explícita e a segunda, a implícita. O ouvinte deve decodificar a primeira e inferir a segunda até que chegue a um ponto em que as duas se coadunam e formam um só significado. Para que isso aconteça, ele terá de utilizar seus conhecimentos enciclopédicos e, caso não disponha de nenhum que possa servir como subsidio para essa tarefa, terá dificuldades e provavelmente não entenderá a elocução.

Sperber e Wilson (1986) afirmam ainda que a intenção do falante é causar uma modificação no ambiente cognitivo do ouvinte e, para que isso aconteça, ele (o falante) deverá utilizar-se de procedimentos e elocuições que acredite serem relevantes para o ouvinte. Este, por sua vez, irá analisar cognitivamente se aquilo é relevante e irá processar a informação nova por um princípio de custo benefício cognitivo: conseguir um maior efeito cognitivo com um menor esforço no processamento. Sperber e Wilson chamam este princípio de Princípio de Relevância.

Segundo o Princípio de Relevância, o ouvinte acreditará que a elocução é mais relevante se ela exigir um menor esforço cognitivo de processamento para um efeito maior. Esse princípio também será a meta que o ouvinte tende a estabelecer a fim de processar informações novas. Essa meta será, para a TR, a relevância ótima.

Quando o falante explicita uma intenção de comunicar-se com o ouvinte, este terá de recorrer ao seu ambiente cognitivo para avaliar as suposições feitas a partir do enunciado emitido pelo falante. Para Sperber e Wilson (1986), um ambiente cognitivo é um conjunto de suposições armazenadas e disponíveis na mente do falante-ouvinte ao qual ele recorre quando processa informações. Nesse ambiente cognitivo, encontram-se todas as informações novas e velhas que são processadas. O resultado do processamento cognitivo das informações instaura-se na memória enciclopédica do ouvinte, dando origem aos conceitos.

Para a TR, existem duas etapas para a obtenção de conclusões não demonstrativas (que não podem ser provadas, apenas confirmadas), que são a formação e a confirmação de hipóteses. Santos (2014b) comenta que a confirmação das hipóteses é um processo puramente lógico regido por regras inferenciais, enquanto que a formação das hipóteses é um processo criativo. O autor ressalta que os êxitos inferenciais são atribuídos aos processos cognitivo-dedutivos de formação das hipóteses, em que a mente utiliza regras de dedução. Enquanto isso, a confirmação das

hipóteses é um fenômeno cognitivo não lógico que tem como critério a relevância da informação.

Uma informação relevante é aquela que modifica e aperfeiçoa o ambiente cognitivo de um indivíduo. Santos (2009) explica, ainda, que os sistemas centrais impõem restrições às relações conceptuais: essas têm de ter “propriedades lógicas que permitam fazer implicações, se contradizerem umas com as outras e se submeterem a regras de dedução” (p. 86). As propriedades lógicas são chamadas de formas lógicas, em que há uma preservação de verdade; uma dedução feita de uma representação verdadeira *P* origina uma representação também verdadeira *Q*.

Temos assim, em nossa memória conceitual, um grande armazém e esquemas de suposições (formas lógicas), os quais no processo dedutivo-inferencial vão se combinar com novos estímulos. As entradas de dados e as suposições são processadas a partir de regras de dedução. Uma regra de dedução, explica Santos (2009), “é uma computação que se aplica às suposições em virtude de sua forma lógica, tanto a uma relação sintática de computação quanto a uma relação semântica” (p. 91).

As regras inferenciais estão intimamente ligadas à veracidade das premissas que incorporam a regra (*P* e *Q*), tendo-se esta condição em relação a um estado de coisas no mundo. Sperber e Wilson (1986) postulam vários tipos de regras inferenciais, das quais destacaremos as mais relevantes para a análise deste trabalho. Os autores consideram que “a mente trabalha com regras dedutivas nas entradas lógicas para os conceitos do tipo ‘e’, ‘se... então’ e ‘ou’” (SPERBER e WILSON, 1986, p.145). Consideramos que uma das regras mais utilizadas no processo de aprendizagem é a regra sintética *modus ponens*, em que:

- |           |                                 |
|-----------|---------------------------------|
| a) Input  | (i) <i>P</i>                    |
|           | (ii) Se <i>P</i> então <i>Q</i> |
| b) Output | <i>Q</i>                        |

A meta cognitiva de relevância é pessoal, ou seja, cada indivíduo tende a ter a sua, que irá nivelar as entradas de informações em nível de relevância. No entanto, essa meta será apenas concluída se o indivíduo conseguir um efeito contextual completo. As informações novas — percepção sensorial e decodificação linguística — são as únicas que têm esse potencial de provocar um efeito cognitivo capaz de modificar uma representação de mundo do indivíduo. Sozinhas, elas não completam o sentido do efeito contextual. Para que esse sentido seja completo, é necessária a junção de uma informação antiga. De acordo com a TR, um efeito contextual é uma síntese de uma informação antiga e uma nova, um resultado da interação das duas informações.

Para explicar o fato de que o falante consiga transmitir sua informação da maneira mais relevante possível, Sperber e Wilson recorrem ao conceito de intenção informativa, isto é, a intenção de tornar manifesta ou mais manifesta alguma coisa para alguém. Os autores chamam esse comportamento de comportamento ostensivo. A ostensão do falante consiste em chamar a atenção do ouvinte para que este saiba que o que o falante está querendo transmitir é realmente relevante.

A ostensão consiste, basicamente, em dar pistas ao ouvinte durante a comunicação; é uma forma de o falante demonstrar sua intenção comunicativa, de deixar explícito que tem algo relevante a dizer. A ostensão é intencional. No entanto, cabe ao ouvinte aceitar esse estímulo ostensivo, podendo considerá-lo verdadeiro ou não.

Pode-se afirmar então que, de acordo com a TR, a comunicação verbal baseia-se num modelo ostensivo-inferencial, em que a parte ostensiva é específica do falante e a inferencial, do ouvinte. O falante dará pistas de sua intenção informativa, enquanto o ouvinte fará inferências para compreender a elocução emitida pelo falante, se essa for relevante. Havendo comunicação, diz-se que há também uma alteração no ambiente cognitivo mútuo do falante e do ouvinte.

A partir desse breve resumo sobre a teoria suporte, analisamos algumas situações linguístico-conversacionais que ocorreram durante um curso de língua estrangeira. Esse curso é oferecido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa para a comunidade e os estudantes da instituição.

As situações foram percebidas durante aulas de língua espanhola, sem que os alunos soubessem que estavam sendo monitorados. De todas as situações que se apresentaram, escolhemos três para analisar neste estudo.

A primeira situação é a seguinte:

Ao entrar na sala a professora ouve de uma aluna:

— ¡Buenos días professora! ¿cómo estás?

— ¡Esoy bien!

— ¡Ah, não! — diz a aluna. É "está" porque (□) é singular, se fosse plural seria "estás".

Notamos que a aluna fez uso da inferência *modus ponens* "Se P então Q" para dizer o que disse. A relação inferencial feita por ela foi de pessoa (2ª pessoa singular "tú" — representado pelo sinal gráfico □ na oração) com gênero/número de acordo com seu conhecimento enciclopédico da língua espanhola: **Se** plural leva "s" (mesa → mesas), **então** os verbos serão usados da mesma maneira; logo: como a professora é uma pessoa só/singular, então **Q** = "¿cómo está?".

Notamos também que a aluna, embora já tenha tido a informação nos primeiros meses do curso, não reconhece o tratamento formal e informal em espanhol para este caso. Se ela tivesse feito o reconhecimento saberia que "¿cómo estás?" é a forma usada para 2ª pessoa do singular no tratamento informal. Ela saberia também que a forma "¿cómo está?" corresponde ao tratamento formal de 2ª pessoa "usted". Portanto, ela equivocou-se na forma como investiu no seu processo cognitivo, o que resultou na correção da professora.

A segunda situação analisada é a seguinte:

A professora dá aos alunos um texto para ler, e com base nele responder a algumas questões. O texto consiste em um diálogo entre Julián e Azucena, que se conheceram há pouco tempo. Nesse diálogo Julián e Azucena estão em um café e conversam um pouco sobre suas famílias. A professora, então, pede aos alunos que reconheçam no texto os pronomes possessivos pessoais.

Os alunos fazem a leitura do texto, procuram os pronomes e respondem “tengo”, “tiene”. A professora diz que esses são verbos e não pronomes possessivos e dá outra oportunidade de resposta.

Os alunos olham de novo o texto e respondem “tus” e “tuyos”, mas eles não sabem explicar como se usa cada um. Então a professora vê que os alunos não têm nenhum conhecimento do assunto e coloca no quadro os pronomes pessoais e os pronomes pessoais possessivos e sua respectiva ordem na frase.

Quando a professora pede aos alunos que reconheçam os pronomes tônicos e pessoais, é já suposto por ela que os alunos têm em mente esse conhecimento linguístico prévio, pois, de acordo com a TR, para que se obtenha a relevância em uma informação nova, o ouvinte deve dispor de informações antigas sobre o assunto, para que essas duas se liguem e aquela nova informação, se for relevante, seja processada.

Segundo Adja Balbino de A. B. Durão (2004), por se tratar de línguas muito parecidas em muitos aspectos formais — sintáticos e semânticos —, os alunos brasileiros aprendizes de espanhol fazem uso do conhecimento gramatical da língua portuguesa para processar e compreender a língua espanhola. No nosso caso, portanto, e ressaltando que estamos tratando do processo formal de aprendizagem da língua estrangeira, isto é, no ambiente escolar, é certo que o aluno brasileiro recorrerá ao conhecimento da língua materna. Caso não disponha de um mínimo conhecimento dos referentes gramaticais de sua língua materna (informações velhas) será difícil, sem uma explicação prévia da professora, ele fazer inferências produtivas para compreender os referentes “pronomes possessivos” da língua espanhola (informações novas).

Certamente os alunos tiveram que formular hipóteses sobre o que seriam esses pronomes possessivos, e certo é também que, nesse processo, recorreram à memória

enciclopédica, e talvez algum deles tenha encontrado alguma informação sobre o assunto. Na perspectiva da TR, a partir da formação de hipóteses os alunos passaram a confirmá-las, de acordo com as pistas e evidências que a professora ia lhes dando (processo ostensivo). A partir desse processo, eles foram utilizando inferências *modus ponens* para que se completasse a confirmação das hipóteses. Então, iniciou-se um enriquecimento desse conhecimento já existente, tornando relevante a nova informação da professora quando os alunos compreenderam e reconheceram esses pronomes e, mais ainda, quando a professora reforçou a ideia, dando uma nova explicação. Sendo assim, o conhecimento adquirido foi enriquecido e fortificado contextualmente.

A terceira e última situação observada é a seguinte: em um exercício de análise do conto *Los Pocillos*, de Mario Benedetti, nos deparamos com as dificuldades dos alunos com o vocabulário. Houve uma implicatura equivocada do significado da palavra *cajón* durante a análise, como podemos verificar na transcrição de um trecho da aula:

Professora: — En el principio del cuento Mariana recibe un regalo de Enriqueta, los pocillos en el cajón.

Aluno A: — ¿Qué es cajón?

Professora: — Un cajón en que vienen los pocillos, generalmente son de madera, no sé si ya vieron.

Aluno B: — Ah! é umas caixas de madeira que eles carregavam as pessoas depois de mortas.

Professora: — No, ¡mira!, en las tiendas, cuando vamos de compras, vamos a comprar platos, ¿ellos no están en cajones?... algunos de madera.

Aluno B: — ¡A, sí!, es que yo pensé que eran “caixas pra” colocar los muertos

Professora: — ¡No!, no es un ataúd para llevar los muertos, ¿sí?

Neste caso, podemos formular duas hipóteses. A primeira é que o aluno B utilizou como referência a sua língua materna, estabelecendo uma relação de semelhança fonêmica das palavras *cajón*, em espanhol, e *caixão*, em português. A

implicação inferencial foi mal sucedida e resultou no equívoco, já que o aluno inferiu que o significado semântico da palavra no texto era “caixão” e não “caixa”.

Como o aluno não dispunha de conhecimento anterior que lhe ajudasse na confirmação de se a “tradução mental” estava correta, ele, por uso da regra *modus ponens*, chegou à seguinte conclusão: **se** as línguas são parecidas, **então** *cajón* só pode ser foneticamente falando parecido com *caixão*, (a premissa **Q** da regra inferencial).

Outro possível motivo para o equívoco do estudante é o significado dicionarizado da palavra. Encontramos no dicionário escolar Michaelis Português/Espanhol (p.64) que *cajón* pode ser tanto “gaveta” como “caixão”. Se o estudante recorreu ao dicionário, enganou-se com a certeza de que estava correto. E neste caso, o equívoco do aluno foi desconsiderar o contexto do conto, que mostra claramente que não havia a menor chance do termo no texto encaixar-se nas definições que o dicionário traz para a palavra.

Se ele não prestou atenção nas diversas pistas (ostensivas) que o texto trazia e não conseguiu também buscar em seu conhecimento de mundo que um jogo de café vem dentro de algum tipo de embalagem, que pode ser também de madeira, como uma caixa, podemos admitir a hipótese de que é porque não compreendeu o fragmento, e até mesmo o texto todo, pois essa citação é o início do conto. Aqui fica clara a importância do contexto para a compreensão inferencial dos alunos nas aulas.

Tanto na primeira como na segunda hipótese, evidenciamos a falta de conhecimento lexical do aprendiz na língua alvo. Ele desconhecia o significado semântico da palavra encontrada no texto e, procurando em seus conhecimentos linguísticos, não o encontrou. Assim, identificamos que se os alunos não tinham conhecimento do vocabulário do conto, uma informação antiga sobre o que está sendo estudado, de acordo com a TR é impossível a compreensão do texto e da discussão na

sua totalidade, haja vista que eles não conseguirão fazer inferências de informações novas.

Portanto, com essas três situações de sala de aula, podemos verificar que os aspectos cognitivo-pragmáticos são essenciais para a boa compreensão e em consequência para a comunicação dos alunos com professores. Na perspectiva da pragmática cognitiva (SANTOS, 2014b) essa é a base que permite explicar não só o processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua, mas a comunicação humana como um todo, pois, como já dissemos, sem comunicação e entendimento não conseguimos realizar nossas tarefas na vida social, muito menos em sala de aula.

Concluimos, assim, que no caso da aprendizagem de uma língua estrangeira, com a falta de alguns elementos linguístico-socio-culturais-contextuais, a mente humana não encontra um consenso entre os processos cognitivos naturais, que são menor esforço e maior efeito para obter uma relevância ótima. Isso acarreta uma dificuldade muito grande para o aluno, que terá que fazer um esforço muito maior para conseguir aprender a língua estrangeira.

Se o aluno não tiver um conhecimento enciclopédico da sua língua materna será um tanto difícil formar hipóteses linguístico-discursivas sobre a língua estrangeira. Se para o aluno não for relevante aprender a língua estrangeira, se tiver dificuldades ou talvez encontrar obstáculos de aprendizagem (aqui nos referimos a desentendimentos com o professor ou não compreender sua metodologia nem sua didática, ou até mesmo não gostar da língua estudada) o processo se tornará mais difícil, e sendo-lhe menos relevante, resulta em maior esforço para fazer inferências produtivas.

Como a mente humana trabalha pelo princípio de maior efeito e menor esforço, o professor de língua estrangeira, no ato ostensivo, deve chamar a atenção do aprendiz ao ponto de que o aluno pense e acredite que lhe é relevante tudo o que o professor está dizendo. Em efeito, se a língua meta não for relevante ao aluno este terá dificuldade de aprendizagem de uma língua diferente da sua.

## REFERÊNCIAS

ABADIA, P. M. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.

DURÃO, A. B. de A. B. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de Español y de españoles aprendices de Portugués*. Londrina: Edeuel, 2004.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (org). *Fundamentos metodológicos da linguística-pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografia*. Campinas: Unicamp, 1982.

MICHAELIS: dicionário escolar espanhol. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

PÉREZ, A. S. *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL, 1999.

QUADROS, R. M. de; FINGER, I. *Teorias sobre aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

SANTOS, S. L. dos S. *A interpretação da piada na perspectiva da teoria da relevância*. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2009.

\_\_\_\_\_. *Contexto e contextualização: quando o significado acontece*. Anais do VII Ciclo de estudos em Linguagem. Ponta Grossa: 2013.

\_\_\_\_\_. Linguagem e cognição: uma abordagem interdisciplinar dos processos de interpretação humana. In Elena Godoy (org). *Coletânea do I Workshop Internacional de Pragmática*. Curitiba: Editora da UFPR, 2014 (b).

\_\_\_\_\_. *O enigma da piada: convergências teóricas e emergência pragmática*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014 (a).

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevância: comunicação e cognição*. Tradução de Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

Submetido em: 06/03/2015

Aceito em: 02/04/2015