

SIMPÓSIO*

A IMPORTÂNCIA DA PROSÓDIA NA ANÁLISE DA INTERAÇÃO

Maria Aparecida C.M.Borges da SILVA ¹(PUC-SP/Faculdades Sant'Anna)

ABSTRACT: *This work aims to analyse the interaction between a teacher and a group of learners of English and emphasize the attitude of the teacher reflected in her speech. It examines the changes in the voice quality of the teacher according to what is done in the classroom. This kind of analysis is important to help understand what happens in the classroom and in the process of language learning and teaching.*

0. Introdução

A interação em sala de aula tem sido tema de discussão de vários trabalhos na área de ensino de línguas nos últimos anos. Refletir sobre o que acontece na sala de aula, aconselham os pesquisadores (Allright and Bailey, 1991, Cavalcanti e Moita Lopes, 1991), pode nos levar a compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem. Na análise dessa interação, vários fatores podem ser levados em consideração: a instituição, o professor, os alunos, o material didático. A atitude do professor poderá influir na participação dos alunos em atividades da sala de aula, refletindo no desempenho e conseqüente sucesso do aprendiz.

A prosódia é uma das formas de indicação da atitude na fala de um indivíduo; é um termo que tem sido utilizado para englobar fenômenos suprasegmentais tais como: entoação, ritmo, velocidade de fala e qualidade de voz.

Analisar aspectos prosódicos da fala, funções modais da entoação, fenômenos paralingüísticos, recursos fonéticos que sinalizam o sentido, são questões, entre outras, que têm sido discutidas e enfatizadas da sua importância, por autores como Cagliari (1993), Fónagy (1993), Laver (1995), Madureira (1996). Laver acredita que se deve explorar a natureza fonética e semiótica da comunicação paralingüística vocal, deixando claro que o tom de voz, que seria parte desta comunicação, tem a função pragmática de indicar o estado emocional ou a atitude do falante². Segundo Cagliari, "os elementos prosódicos servem para ponderar os valores semânticos dos enunciados, sendo uma das formas de que dispõe o falante para dizer ao seu interlocutor como ele deve proceder diante do que ouve." (p.47). Daí a importância de se levar em consideração também esses elementos quando se vai analisar a interação em sala de aula.

O objetivo deste trabalho é analisar a interação de uma professora com um determinado grupo de alunos aprendendo inglês e tentar identificar a postura/atitude da professora através de sua fala durante a realização de algumas atividades de sala de aula. Pretende-se verificar a influência do fator suprasegmental no desempenho e no tipo de interação que ocorre nesse grupo.

* Simpósio "Interação e Construção de Conhecimento".

¹ Agradeço a Prof^a Sandra Madureira pela orientação dada para a elaboração desse trabalho.

² Laver (1995) define comunicação paralingüística: como um conjunto codificado de padrões de comportamento que consiste de todos aqueles traços não-lingüísticos, não verbais (vocal e não-vocal) que os participantes utilizam na conversação. Compreende elementos vocais e não-vocais, cuja escolha e significado são sujeitos a convenções específicas da cultura envolvida e que são aprendidos e imitados.

Na análise da atividade pretende-se discutir as mudanças na qualidade de voz da professora, a entoação utilizada, de acordo com o que está propondo ou realizando na sala de aula e refletir sobre a importância deste tipo de análise para melhor compreender o que acontece na sala de aula e conseqüentemente no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

1. Pressupostos teóricos

Autores como o sociólogo Erving Goffman discutem em seus trabalhos (1959, 1981) a questão da interação. Ele define interação face-a-face como "a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata" (Goffman, 1959:23). Diz ainda:

Um "desempenho" pode ser definido como toda atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros participantes. (p.23)

Na análise dos eventos da sala de aula, Sinclair e Coulthard (1992) se referem à descrição, apresentada em trabalhos anteriores, de uma troca/interação típica de aula de língua entre professor e aluno, consistindo de uma fala inicial do professor, seguida de uma resposta do aluno e conseqüente 'feedback' /retorno do professor. Em situações como estas, que ocorrem constantemente, tanto a fala inicial do professor quanto à forma que apresenta o 'feedback' influenciam consideravelmente a aprendizagem.


Hewings (1992) considera o 'feedback' um fenômeno complexo que se realiza com marcadores como *good, fine, right, ok* ou pela repetição de toda ou parte da resposta do aluno, mas também por meio de canais não-verbais: um suspiro, um movimento da sobrancelha ou da cabeça, podem ser sinais de aprovação ou desaprovação. Para Laver (1995), esses elementos paralingüísticos não-vocais³, como gestos, movimentos do corpo, expressão facial, direção do olhar, proximidade e contatos físicos são ações presentes em interações conversacionais e têm freqüentemente um papel muito importante, pois complementam e dão suporte à atividade da fala.

Segundo Hewings (1992:183), a fala do professor vai acarretar uma resposta mais ou menos significativa ou comunicativa por parte do aluno; em práticas de padrões ('pattern drill'), por exemplo, típicos da abordagem audio-lingual, a interação é muito limitada e proveniente de um estímulo inicial que tem por objetivo fazer com que o aluno produza uma 'amostra' da língua meta. Este autor aponta ainda diferenças entre 'trocas' ('interchange') verbais genuínas (que não são de sala de aula⁴) e as que estão presentes no discurso de sala de aula. No caso desta última, o participante que elicit a resposta, ou seja, o professor, normalmente já sabe ou pressupõe a informação que será dada como resposta. Se a informação não preenche suas expectativas, ele re-inicia a 'troca' até que uma resposta aceitável seja dada (p.186).


³ Comportamento não-verbal não-vocal (Laver 1994)

⁴ Ver discussão sobre a questão em Silva (tese em andamento)

O foco principal do trabalho de Hewings (1992), no entanto, é o papel da entoação no 'feedback' dado pelo professor: a entoação pode informar sobre a aceitabilidade e qualidade do desempenho do aprendiz de L2. Segundo esse autor (p.186), o professor tem três opções: rejeitar a resposta, indicando-a como inaceitável (avaliação negativa); aceitá-la parcialmente (avaliação posterior) ou sinalizar que a resposta foi aceita (avaliação positiva). O aluno vai inferir a opção selecionada por meio/a partir da entoação dada pelo professor à sua fala. O exemplo apresentado por Hewings (p.187), um procedimento muito comum em sala de aula, ilustra claramente como o 'tom' da voz indica necessidade de correção:

Aluno: She cook a chicken.

 Prof.: She...?
 Aluno: She cooked a chicken.

ou então:

Aluno: She cooked a chicken.

 Prof.: She...?
 Aluno: He cooked a chicken.

Na discussão da atividade analisada neste trabalho, iremos identificar procedimentos semelhantes ao apresentado por Hewings.

Viana (1997:125) destaca o papel decisivo dos padrões entoacionais na organização da fala, devido sua relação estreita com a estrutura gramatical, estrutura ilocutória (intenção dos falantes) e estrutura interacional (a maneira como os interactantes organizam suas falas e as estratégias utilizadas nessa organização de acordo com os papéis desempenhados por cada um deles. Complementa a autora: as hesitações, as pausas, o tipo de padrão entonacional fornecerão pistas ao ouvinte, possibilitando a sua interferência (padrão descendente), ou sinalizando para que o ouvinte não interfira, pelo menos momentaneamente, na organização proposicional do falante (padrão ascendente).

O papel do som vocal na construção do sentido é também enfatizado na pesquisa de Madureira (1996), que/a qual analisa os recursos vocais utilizados por um falante em situação de fala natural: uma palestra. Segundo a autora, os recursos fônicos - qualidade e volume de voz, velocidade de fala, melodia e elementos segmentais - foram utilizados pelo indivíduo, "não somente com o propósito de sinalizar envolvimento e estados afetivos, mas também para marcar a incorporação pelo falante da voz das personagens que introduzia nas narrativas que enunciava ao longo da palestra e, marcadamente, para sinalizar seus papéis pessoais, profissionais e discursivos". (p.88)

Vários outros trabalhos destacam a importância de se levar em consideração os elementos prosódicos quando se analisa eventos de linguagem.

Segundo Cagliari (1993:47), "os enunciados de um discurso são sinalizados pela prosódia, colocando certos elementos em destaque e diminuindo o valor

interpretativo que se deve a outros. A prosódia, portanto, visa sempre a um determinado fim no discurso: salientar ou diminuir o valor de algo no texto."(p.49)

Complementa ainda este autor:

Durante um texto, de repente, o falante começa a falar num tom baixo, para fazer ver ao seu interlocutor que aquilo que ele está dizendo com tessitura baixa deve ser interpretado com algo diferente em valor com relação ao resto que se está enunciando: às vezes se pretende colocar algo com valor diminuído, ou como se diz, parenteticamente; às vezes, o objetivo é justamente oposto: destacar um argumento que, por ser óbvio, vem falado em tessitura mais baixa, mas cujo valor argumentativo é justamente dar mais força ao que se está dizendo num tom normal de fala (p.57).

Para Moraes (1993:101), a entoação desempenha determinadas funções, atuando num nível superior ao da palavra, em geral no nível do enunciado. Dentre elas, uma das funções pragmáticas mais prestigiadas é a função modal, "que é a que contribui e eventualmente determina, na ausência de outros índices, a modalidade da frase, a força ilocutória que deve ser atribuída ao enunciado" (p.102). Moraes ainda distingue, ao estudar as modalidades da frase, "o plano formal (sintático) ao qual se referem os termos frase "declarativa", "interrogativa", "imperativa", do plano funcional (pragmático), que caracterizará o valor do ato ilocutório - asserção, questão, ordem etc."(p.102).

Fónagy (1993) alerta para a "flutuação semântica que caracteriza o uso dos termos "modalidade", "atitude", "emoção". Pode-se utilizar a palavra atitude, diz ele,

para designar um comportamento determinado, consciente, controlado, tendo um componente moral, intelectual, opondo-a às emoções, enquanto descargas espontâneas de uma tensão psíquica. Dever-se-ia considerar então a cólera, a alegria, a tristeza, a angústia como emoções; por outro lado, a ironia, a circunspeção, a reprovação, a justificação, seriam atitudes (p.27).

Enquanto que

As modalidades compreendem as atitudes fundamentais com relação ao objetivo da comunicação - apresentação do enunciado como narração de um fato, como hipótese, como desejo, como ordem, como pergunta ou como estímulo que provoca fortes emoções (p.27).

Complementa ainda o autor:

Essas atitudes básicas são marcadas nas diferentes línguas por meio de morfemas determinados, pela ordem das palavras ou por formas de entoação constantes, delimitadas de maneira nítida. (p.27)

2. Metodologia de pesquisa

Os dados da pesquisa foram coletados em uma escola de línguas da capital paulista, durante um curso de adultos com nível intermediário de inglês. O grupo era formado de sete adultos: cinco mulheres - Lena, Estela, Monique, Inês e Marta e dois homens - Francisco e Felipe.

Foram utilizados como instrumentos para coleta de registros: anotações de campo e gravação em áudio.

O livro didático *Spectrum. A communicative course in English*, de (1985)⁵, material básico do curso, segue a abordagem comunicativa e propõe ensinar estruturas e funções lingüísticas básicas, como pedir informação, falar sobre sentimentos, fazer sugestões, desculpar-se ou cancelar planos, o que poderá ser observado em registros de aulas comentados posteriormente.

As atividades, basicamente orais, são sempre voltadas para o conteúdo "gramatical", "funcional", previsto para ser cumprido de acordo com o cronograma da escola.

3. Análise de dados

A atividade a ser analisada, ocorreu durante a apresentação da unidade 11 do livro didático, que tinha como foco a prática das 'funções' *show concern* e *talk about health problems*. A professora começa dando as instruções para a realização da atividade que consistia na dramatização de um pequeno diálogo, com certo grau de improvisação, onde deveriam ser utilizadas as estruturas que estavam sendo ensinadas. Como modelo, realiza a atividade com um aluno, transcrita em parte, a seguir, acrescida de marcações indicativas da prosódia, de acordo com a legenda⁶ abaixo:

RECURSOS VOCAIS	EXEMPLOS DE MARCAÇÕES
ÊNFASE	
1. curva melódica	
ascendente (agudizando)	well
descendente (agravando)	well
ascendente/descendente	well
descendente/ascendente	well
2. intensidade	
letra maiúscula = forte	WELL
letra minúscula = fraco	well
3. velocidade	
→ = rápida	well
.....▶ = lenta	well
4. duração	
três repetições	
de um segmento fônico = alongada	weeell
5. articulação	
___ = força articulatória	<u>well</u>
---- = abrandamento articulatório	<u>well</u>
6. pausas/silêncio	well.....

⁵ Atualmente está sendo utilizada a edição renovada/revista de 1996

⁶ Legendas adaptadas de Gayotto (1996)

(1) Prof. So, here in this dialogue, on the board... you're going to meet a friend, ok, and...think of something...that's not ok with you..., ok? I haven't been sleeping very well, any...any...anything that you haven't been doing properly, ok? And the other one, you'll have to give some kind of advice, all right? So...to ah...Felipe...Felipe, I've haven't seen you for such a long time!

Fe: I have been (...) to be...

Prof. in touch?

Fe: in touch to you

Prof.:(corrigindo) with you

Fe: with you.

Prof. Hã - hã (concordando) (escreve na lousa, repetindo) Be in touch with.

Prof: How have you been?

Fe: I haven't been...doing (...)

Prof: To tell the truth I haven't been sleeping very well. I've been...very....worried (...)

Fe.: You haven't been sleeping well?

Prof. No, I haven't been sleeping well. I'm very worried about a lot of things...at home. What kind of doctor should I go to?

Vozes: (...) Psychologist.

Fe: Yes, a psychologist.

Prof. Do you know...any of you...anyone who is a good psychologist?

Fe: Yes, my mother...is a good one.


Prof: Oh, really?
(Todos riem)

Prof. All right. Thank you. Give me your phone number and I'll get in touch with her.
(Voltando à lição/ atividade anterior) What ways are to give advice?

Observa-se que a professora inicia dando instruções, escolhe um aluno para ser seu interlocutor e representar um papel. Mas o 'papel' de professora se sobressai quando percebe hesitação, erro: ajuda, corrige e volta a 'interpretar'. Encerra a atividade, retoma a posição de professora, controlando a situação e passando a rever a 'função' ensinada.

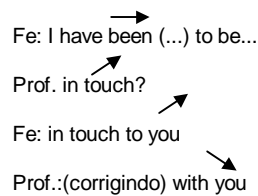
Neste trecho, poderíamos identificar mudança na qualidade de voz da professora, de acordo com a função que está assumindo. Num primeiro momento, ao dar as instruções, observa-se a presença de pausas, pausas preenchidas, marcadores discursivos (*ok, all right, so*), precedidos por alongamentos, elevação de 'pitch' (altura/tom), hesitações (*any...any...anything*). Pausas preenchidas, hesitações, auto-correção, erros sintáticos ou de articulação durante o processamento principalmente de unidades maiores são comuns e considerados regulares na fala espontânea, embora Goffman (1981:183) lembre que lingüisticamente possam ser definidas como 'falhas'. Segundo Swerts (1997), entre outros, essas características refletem o processo mental que subjaz à geração da fala e a procura do item lexical apropriado à situação. De opinião semelhante é Boomer (1965): as hesitações na fala espontânea ocorrem em pontos onde as decisões e escolhas devem ser feitas.

A seguir, a professora incorpora uma fala de personagem, diferente da anterior, ao iniciar a representação de seu papel; observa-se uma entoação ascendente, sem a presença de hesitações. Há uma mudança claramente percebida na maneira que diz o nome do aluno, na frase:



Felipe...Felipe, I haven't seen you for such a long time!

No 'primeiro' *Felipe*, ao escolher o interlocutor, o tom é baixo, com entoação descendente; no 'segundo' *Felipe* o tom é alto, a palavra é alongada e a entoação ascendente, característica sempre presente em sua fala quando 'representando' um papel no diálogo. Quando percebe hesitação por parte do aluno, toma o turno apresentando alternativas:



Fe: I have been (...) to be...

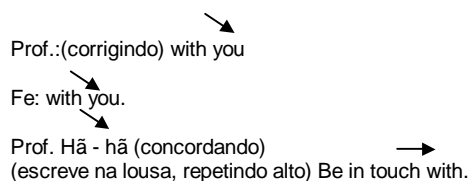
Prof. in touch?

Fe: in touch to you

Prof.:(corrigindo) with you

Segundo Viana (1997:129) "o padrão entoacional atribuído à forma hesitativa é o de tom ascendente. Enquanto não houver a conclusão do pensamento, a concatenação proposicional é toda marcada pelo tom ascendente." Podemos notar que este fato é confirmado nos dados acima. Ao notar erro, a professora corrigi em voz baixa e logo em seguida faz o reforço, aumentando o volume de voz e utilizando entoação descendente. Sua fala nesse momento soa mais firme, categórica. A diferença no volume da voz entre a correção e o reforço é notadamente grande.

Essa situação talvez possa exemplificar o que foi comentado por Cagliari (1993) anteriormente a respeito da tessitura do texto: a correção da professora é feita de tal modo (tom mais baixo) que parece estar 'entre parênteses', para não 'atrapalhar' a conversação que estava em curso.



A professora volta à 'representação', mas ao pedir a recomendação de um psicólogo (*Do you know...any of you...anyone who is a good psychologist?*), um imprevisto acontece, uma 'verdade' vem à tona: Felipe recomenda a mãe, que é psicóloga (*Yes, my mother...is a good one*). O indício de que a 'brincadeira' foi interrompida está no riso dos participantes neste momento. O riso está entre outros 'ruídos', mencionados por Goffman (1981), que podem ocorrer durante uma comunicação. Há, assim, uma 'quebra' no ritmo da 'representação'; a mudança é detonada pela fala do aluno: *A minha mãe é uma boa psicóloga*. Como em outros momentos, nesta mistura de verdade se intercalando ao faz-de-conta na sala de aula, a professora pergunta: *Oh, really?*, que nesta situação parece significar *É mesmo? É verdade?* Esta fala da professora 'mais natural' tem características diferentes de sua fala de quando está 'interpretando'.

Com a frase *All right!*, com o significado provável de - *Acabou a brincadeira, vamos voltar à atividade planejada, ao 'faz-de-conta'*, a professora retoma o 'jogo', agradece a sugestão do aluno e encerra a atividade (*Thank you. Give me your phone number and I'll get in touch with her*). Observa-se que a 'representação' continuou; certamente ela não iria telefonar e se consultar com a mãe do aluno.

Rapidamente a professora retoma o controle da aula, procurando revisar com os alunos, as 'funções/estruturas' ensinadas (*what are ways to give advice?*). Neste momento, utiliza os padrões entoacionais característicos das modalidades expressas nos enunciados declarativos, imperativos e interrogativos (questões totais e parciais⁷) que emite; neste caso específico, o padrão característico de interrogativas. A título de ilustração, 'questões parciais' aparecem nas suas instruções aos alunos com padrões descendentes característicos dessa modalidade, enquanto que nos diálogos de "faz-de-conta" a preferência é por padrões ascendentes.

Observa-se ainda os diferentes significados do marcador discursivo *all right*, na ocorrência *And the other one, you'll have to give some kind of advice, all right?*, ele é utilizado como sinônimo/alternativa de *ok*, significa *vocês entenderam a instrução, vocês sabem o que é para fazer?* ou *estou certa, você concorda comigo*, correspondendo ao nosso informal *tá, né?* Enquanto que na frase - *All right. Thank you*, como referido acima, é um modo de encerrar o que estava sendo feito: *está bem, acabou, vamos retomar a atividade anterior*. Os dois são

⁷ Questão total - se refere à sentença interrogativa simples, sem 'question-word', pede uma resposta do tipo sim/não. Questão parcial - se refere à interrogativa simples com 'question word' (morfeма interrogativo) (MADUREIRA, 1994)

prosodicamente diferentes: na primeira ocorrência, a curva melódica é ascendente: *all right*, na outra, descendente: *all right*.

O mesmo pode-se dizer do marcador *Ok*, utilizado em muitos momentos, tanto pela professora como pelos alunos como alternativa de *good*. As variações de pronúncia vão indicar seu significado: aceitação da resposta, resposta correta, encerramento do turno; equivalendo também aos nossos *tá, né, 'tá certo'*.

Pode-se identificar em outras atividades, comportamento semelhante da professora; determinadas 'estratégias' de correção e reforço, utilizadas por ela, parecem ser constantes quando interagindo com os alunos na sala de aula. Ao perceber hesitação ou erro, vem sempre em auxílio do aluno, dando alternativas, completando frases, repetindo partes da resposta como sinal de concordância. Na realidade, as perguntas não são feitas buscando uma informação, embora a professora se mostre atenciosa e interessada na resposta dos alunos; o objetivo maior é a prática da língua inglesa.

4. Considerações finais

Neste trabalho analisamos aspectos prosódicos da fala de uma professora em interação com um grupo de alunos aprendendo inglês. A análise prosódica feita, levando em consideração aspectos vocais utilizados pela professora na sala de aula, aponta-nos para importância dessas características fônicas para uma interação bem sucedida. Os recursos vocais utilizados pela professora, ao fazer perguntas, ao corrigir, reforçar, guiou o aluno no desenvolvimento das atividades orais, facilitando a fala deste, promovendo a interação e conseqüentemente o desenvolvimento da conversação. Os aspectos prosódicos são importantes em qualquer situação de comunicação oral; a impressão que se passa, o 'como' se fala transmite muitas informações ao ouvinte, podendo ajudar a estabelecer um ambiente de cooperação na sala de aula para que a interação e conseqüente aprendizagem possa ocorrer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, D. and BAILEY, K.M. (1991) *Focus on the Language Classroom*. An Introduction to classroom research for language teachers. Cambridge University Press.
- BOOMER, D.S. (1965) Hesitation and Grammatical Encoding. *Language and Speech*, 8:148-158 apud VIANA, M. (1997) A entoação em contextos hesitativos nas interações temáticas. *Investigações*, 7. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFPE.
- CAGLIARI, L.C. (1993) Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais In ILARI, R. (org.) *Gramática do Português Falado*. vol.II: Níveis de Análise Lingüística. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- CAVALCANTI, M.C. e MOITA LOPES, L.P. (1991) Implementação de pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17: 133-144.
- COULTHARD, M. (ed.) (1992) *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London and New York: Routledge.
- ERICKSON, F. (1986) Qualitative Methods in Research on Teaching in WITTRICK, M. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. 3rd.ed. New York: Macmillan P.Co.
- FÓNAGY, I. (1993) As Funções Modais da Entoação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 25. Campinas, UNICAMP (p. 25-65).
- GAYOTTO, L.H. (1996) A voz do ator. A partitura da ação. PUCSP. Dissertação de Mestrado.

- GOFFMAN, E. (1959) *A representação do eu na vida cotidiana*. 5ª.ed. Petrópolis,RJ: Ed.Vozes, 1992.
(Título original: *The Presentation of Self in Everyday Life*)
- _____ (1981) "The Lecture" in *Forms of Talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- HEWINGS, M. (1992) Intonation and feedback in the EFL classroom. In COULTHARD, M. (ed.) (1992) *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London and New York: Routledge.
- LAVER, J. (1994) *Principles of phonetics*. Cambridge University Press.
- _____ (1995) The phonetic description of paralinguistic phenomena. Stockholm: XIIIth. International Congress of Phonetic Sciences. (p.682-685)
- MADUREIRA, S. (1994) Pitch patterns in Brazilian Portuguese: an acoustic-phonetic analysis. Perth: Proceedings of the Fifth Australian International Conference on Speech Science and Technology. (p.156-159)
- _____ (1996) A matéria fônica, os efeitos de sentido e os papéis do falante. *D.E.L.T.A.*, 12.1: 87-93. PUCSP.
- MORAES, J.A. (1993) A Entoação Modal Brasileira: Fonética e Fonologia. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 25. Campinas, UNICAMP (p.101-111).
- SWERTS, Marc (1997) Filled pauses as markers of discourse structure. (Ms)
- VIANA, M. (1997) A entoação em contextos hesitativos nas interações temáticas. *Investigações*, 7. Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da UFPE.

