

## Prática de ensino de Português como língua estrangeira: abordagem pragmática no ensino de prosódia

Teaching practice of Portuguese as a foreign language: a pragmatic  
approach in teaching prosody

Adriana Nascimento Bodolay<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho visa contribuir para as discussões na área de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), colocando em evidência a relevância de serem incorporadas práticas que considerem a prosódia um componente de inserção cultural. Nota-se que, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, são usadas características prosódicas da língua materna, sem atentar-se para as diferenças culturais da expressão dos afetos sociais que podem interferir na composição da face positiva. A partir da evidência de que o espaço da prosódia em manuais didáticos de PLE é inexistente, embora a literatura já tenha ressaltado a importância desse conteúdo para o ensino da área, propõe-se aqui um roteiro de atividade, com base na Teoria dos Atos de Fala e na descrição prosódica dos atos de ordem e pedido no Português. O fundamento é usar descritores dos aspectos contextuais envolvidos na enunciação e demonstrar a forma como se articulam com as pistas prosódicas para a significação. O *corpus* a ser utilizado para essa finalidade é composto de vídeos disponíveis no YouTube®. Espera-se que esse material possa ser utilizado por professores de PLE e que contribua para um melhor desempenho dos estudantes estrangeiros que desejam se comunicar em Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Prática de ensino. Português como Língua Estrangeira. Prosódia. Atos de fala.

**Abstract:** This paper aims to contribute to the discussions in the area of teaching Portuguese as a Foreign Language (PFL) by highlighting the relevance of incorporating practices that conceive of prosody as a component of cultural insertion. In the process of learning a foreign language, it is noticed that prosodic characteristics of the first language are used, without considering the cultural differences in the expression of social affections that may interfere in the composition of the positive face. Based on the evidence that the prosody space in PFL textbooks is non-existent, although the literature reinforces the importance of this content for the teaching of the area, an activity guide is proposed here, based on the Theory of Acts of Speech and prosodic description of directive speech acts in Portuguese. The foundation is to use descriptors of the contextual aspects involved in the enunciation and to demonstrate the way in which they articulate with the prosodic clues for meaning. The corpus to be used for this purpose is composed of videos available on YouTube™. This material is expected to be used by PFL teachers and to contribute to a better performance of foreign students who wish to communicate in Portuguese.

**Keywords:** Teaching practice. Portuguese as foreign language. Prosody. Speech acts.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Programa de Pós-Graduação em Educação, Diamantina, MG, Brasil. Endereço eletrônico: [adriana.bodolay@ufvjm.edu.br](mailto:adriana.bodolay@ufvjm.edu.br).

## Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar e discutir a importância da prosódia no ensino de Português como Língua Estrangeira. Insere-se, nesse sentido, nos estudos sobre português como segunda língua, pois consideramos aqui o contexto de imersão, em que alunos falantes de diversas origens vêm ao Brasil para aprender Português.

Nesse sentido, é necessário considerar que os aspectos que envolvem a língua – os conhecimentos de morfologia (da ordem do funcionamento das palavras), da organização do léxico em sentenças e o significado que perpassa esses níveis – dependem da compreensão do uso pelos falantes da língua estrangeira. Orientações sobre ensinar como a gramática da língua estrangeira funciona, em termos de regras de formação de palavras ou do uso normativo da elaboração de sentenças, nem sempre podem garantir um resultado eficiente, se o aprendiz não compreende o uso não normativo que falantes da língua materna fazem dessas informações.

Além disso, é necessário considerar que esse funcionamento, quer seja fonológico, morfológico ou sintático, está envolto em outros contextos: as situações semântico-discursivas, o contexto situacional e o contexto cultural, conforme sugere Gonçalves Segundo (2014). Pensando nisso, há que se considerar que o significado não se constrói apenas com o uso de palavras, mas se expressa em outras formas não verbais, ou o que Reis (2001) define como pragmática da entonação: relação existente entre a produção do enunciado e a atribuição de sentido feita pelos interlocutores. Incluem-se, aí, no rol de informações que deixamos explícitas, as atitudes.

A expressão dessas atitudes faz parte dos aspectos culturais e articula-se com a língua-alvo a ser aprendida. Tal questão não se verifica, entretanto, exclusivamente no âmbito da escolha das palavras, mas, sobretudo, na prosódia: a expressão do significado a partir de elementos que se relacionam com entonação, acento e ritmo. Portanto, é fundamental que as aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE) abordem as questões prosódicas como parte do conteúdo. A temática é tão relevante que o assunto faz parte, atualmente, do roteiro de avaliação do CELPE-BRAS<sup>2</sup>.

Diante disso, este estudo parte da seguinte questão: de que forma é possível tornar explícita a importância de aspectos prosódicos na aprendizagem do português para aprendizes estrangeiros? Objetivando discutir essa e outras questões, neste texto, articulamos os conhecimentos da Linguística Teórica, área com a qual me relaciono desde o doutorado, bem

---

<sup>2</sup> Exame de proficiência aplicado a aprendizes de Português como Língua Estrangeira (vide <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>).

como outros campos do conhecimento, como a Linguística Aplicada, o estudo sobre materiais didáticos de PLE, tendo como base empírica pesquisas realizadas pelos meus orientandos. Por essa razão, a abordagem aqui proposta agrega os descritores de Van Dijk (1992), bem como a ideia de Gumperz (1992) sobre pistas contextuais, numa perspectiva pragmática, portanto, de uso da língua, associados à Teoria dos Atos de Fala (TAF), de Austin (1990) e Searle (1981). Partimos do princípio de que a instrução explícita sobre esses elementos pode contribuir para que os alunos construam um conhecimento sobre PLE de modo a se expressarem com mais polidez (GOFFMAN, 1967; GRICE, 1979).

No presente artigo, esse debate é apresentado em quatro seções. Na primeira, conceituamos a prosódia, bem como destacamos suas funções, buscando correlacioná-la com a cultura. Na segunda, dedicamo-nos à apresentação do espaço da prosódia em livros didáticos de PLE, conforme pesquisa de Melo (2017). Na terceira, sugerimos um caminho para o ensino de prosódia em PLE, a partir de teorias pragmáticas da linguagem. Por fim, na quarta, apresentamos um piloto de atividade com base em descritores contextuais.

### **Prosódia: conceito de funções**

A prosódia compreende o campo da linguística que analisa aspectos sonoros para além dos fones, ou segmentos, tais como entonação, melodia, ritmo, acento, dentre outros, e que contribuem para a produção de sentidos na língua. Torna-se, nesse sentido, recurso essencial, mas nem sempre perceptível ao aprendiz estrangeiro de Língua Portuguesa. Couper-Kuhlen (1986) faz um histórico do uso do termo. Considerada por Hirst e Di Cristo (1998) como um universal linguístico, o termo tem origem no Grego “para se referir às características da fala que não são indicadas ortograficamente, especificamente ao tom e ao acento melódico”<sup>3</sup> (COUPER-KUHLEN, 1986, p. 1), ou, nas palavras de Barbosa (2012), apenas “sintonia com o canto”. Por essa razão, associava-se a aspectos melódicos da língua falada. No século II a. C., num sentido mais estrito, passou a referir-se àqueles aspectos que não estavam de alguma forma ligados às vogais e consoantes, restringindo-se a distinções de acento nas palavras. A autora afirma que a ideia de análise prosódica foi retomada por Firth na década de 1940, a partir da teoria de Fonologia Prosódica, para além da percepção de força e tom, que eram tratados como sinônimos de prosódia por linguistas da época.

No que tange à tradição norte-americana, o termo prosódia confunde-se com suprassegimento; todavia, segundo adverte Couper-Kuhlen (1986), os termos não são

---

<sup>3</sup> Minha tradução de “to refer to features of speech which were not indicated in orthography, specifically to the tone or melodic accent” (COUPER-KUHLEN, 1986, p. 1).

sinônimos. Há fenômenos, como duração vocálica, coarticulação, assimilação, por exemplo, que extrapolam o nível do segmento (portanto, suprasegmental), mas que não dizem respeito à prosódia. A questão se estende quando se pensa no nível da fala: enunciados falados trazem em si mais informações do que apenas prosódia, propriamente dita, como é o caso das informações não linguísticas (tosse, qualidade da voz, dentre outros) ou, nos termos de Crystal (1969), *paralinguísticos*.

Do ponto de vista histórico, das tradições britânicas e americanas, o estudo da entonação percorreu caminhos distintos. Dos níveis de Pike (1945) às configurações propostas por Liberman (1975), no que se refere aos estudos americanos, às análises de tons e melodias, da escola britânica, que pressupunha relação entre acento e melodia, uma abordagem a partir de traços, mais econômica em termos de descrição de um sistema, tornou-se o caminho teórico e metodológico dos estudos prosódicos de Crystal (1969). Entretanto, modelos fonológicos mais atuais demonstram um retorno aos princípios de análise da entonação, baseados nas proposições de Bolinger e Lieberman.

Sumariamente, Cagliari (1992) divide a prosódia em três grupos de elementos:

- Elementos da melodia da fala: tom, entonação, tessitura.
- Elementos da dinâmica da fala: duração, mora, pausa, tempo, acento, ritmo.
- Elementos da qualidade da voz: volume, registro, qualidade da voz.

Cabe ressaltar que, em uma aula de PLE, não é necessário tratar de cada um desses elementos. Quando se aborda a questão de pronúncia, de certa forma, esses aspectos são considerados. Um exemplo disso é ao se trazer a prosódia lexical, mostrando-se a posição das sílabas átonas e tônicas. Contudo, como podemos observar no texto de Cagliari (1992), essa é uma questão muito mais complexa. No nível do enunciado também é visível que alguns pontos são tratados, como a diferença entre asserções e questões, cuja diferença, em Português, se dá exclusivamente no nível da entonação, sendo essa uma de suas funções.

Fonágy (2003) propõe 14 funções para a prosódia, entretanto, a única abordada em manuais de PLE é a função modal, responsável por distinguir tipos de enunciados (MELO, 2017). Dessa forma, ao diferenciar uma pergunta de uma declaração, é essa função que utilizamos. De forma simplificada, conforme descrito na literatura, uma questão total tem movimento melódico ascendente na última sílaba tônica do enunciado, ao passo que uma asserção tem movimento melódico descendente.

Além da função modal, destacamos uma das elencadas por Fonágy (2003): a função expressiva. Sobre essa, que é utilizada para veicular emoções e atitudes, contudo, não há

referência nos materiais analisados por Melo (2017). Consideramos relevante distinguir esses dois conceitos para localizarmos a discussão no âmbito do ensino de PLE.

Inicialmente, ressaltamos Barbosa (2012), que defende que a prosódia está

[...] associada a fatores linguísticos como acento, fronteira de constituinte, ênfase, entoação e ritmo, a fatores paralinguísticos como marcadores discursivos (e.g., “né”, “entendo”, “an-han”) e **atitudes proposicionais** (e.g., “confiante” e “duvidoso”) e **sociais** (e.g., “hostil” e “solidário”), além de tratar de fatores extralinguísticos como as emoções (BARBOSA, 2012, p. 13, grifos nossos).

Vale diferenciar que, se por um lado, a emoção é um estado do falante; atitude é um tipo de comportamento (FONÁGY, 1993). Couper-Kuhlen (1986), citada por Antunes (2007), define que emoções são

externalizações de estados emocionais não monitorados, determinadas puramente pela fisiologia, que são presumidamente universais; enquanto atitudes seriam expressões cognitivamente monitoradas, convencionadas e integradas ao código linguístico (CUPER-KUHLEN, 1986 *apud* ANTUNES, 2007, p. 79).

Sobre as atitudes do falante, é importante o trabalho de Pike (1945). Em uma obra motivada pelo contexto de ensino de Inglês como língua estrangeira a falantes de Espanhol, o autor elabora um sistema notacional em que segmenta a melodia em níveis de modo a categorizar padrões entonacionais. O autor afirma que “A distinção de significado, portanto, não deve ser definida pelo tipo de sentença em que ocorrem as entonações, mas sim pela atitude do falante no momento em que os enunciados são proferidos” (PIKE, 1945, p. 10)<sup>4</sup>.

Notamos, então, a relação entre o significado e atitude ressaltada pelo autor. Defendemos que tal questão seja considerada na abordagem do ensino de língua estrangeira, porque dela depende não somente a compreensão dos motivos por que usamos um perfil melódico para dizer algo, como também determina quais as escolhas que fazemos para esse fim.

Para além da distinção do que vem a ser atitude, é necessário considerar ainda que essa é capaz de representar níveis informacionais diferentes. Wichmann (2000) demonstra essas nuances, conforme podemos visualizar a seguir (Figura 1):

---

<sup>4</sup> Minha tradução de “The distinctiveness of meaning, therefore, must not be defined by grammatical sentence type in which the intonations occur, but by the attitude of the speaker at the time the utterances are given” (PIKE, 1945, p. 10).

Figura 1 - Entonação expressiva e entonação atitudinal

<b>Expressive intonation</b> reflects ...	and ...	<b>Attitudinal intonation</b> reflects ...
<b>emotion</b>	<b>propositional attitude</b> Opinion, belief, knowledge about a person or issue	<b>speaker behaviour</b> Intended and/or perceived in a given context
He is (feeling).  <i>happy</i> <i>angry</i> <i>sad...</i>	I am  <i>critical</i> <i>impressed</i> <i>disapproving...</i>	You are being  <i>condescending</i> <i>friendly</i> <i>rude...</i>

Fonte: Wichmann (2000, s.p.).

Neste trabalho, não vamos nos ater à discussão sobre a entonação expressiva, que se liga ao campo das emoções, por se tratar de uma forma de dizer cognitivamente não monitorada. Antes, interessam-nos a entonação atitudinal, bem como a atitude proposicional, conforme delimitado pela autora na Figura 1. A diferença entre ambas está no fato de que a primeira revela o comportamento do falante ao dizer, e a segunda, como esse próprio falante se vê ao proferir algo.

Isso significa que, ao fazer uma pergunta, é possível mostrar-se impressionado ou crítico, interessado ou incerto. Sendo assim, perguntar não é um ato neutro. Ao contrário, são informações que formam camadas de significação a serem interpretadas pelo ouvinte, das quais o falante fornece pistas. Para um falante nativo, tais aspectos podem passar despercebidos. É certo que tais configurações prosódicas que são utilizadas para expressar esses comportamentos variam de uma cultura para outra. O fato de ser um comportamento monitorado cognitivamente contribui para que essas pistas possam ser descritas e ensinadas em aulas de língua estrangeira.

Portanto, ao proferir um enunciado, um falante não se restringe apenas a comunicar o seu conteúdo proposicional. Podemos deduzir, então, que o *como* se diz talvez seja a informação mais relevante do que o próprio o *quê*. Tendo em vista que isso acontece, é válido nos perguntar: i) quais são as pistas prosódicas que um falante nativo de Português utiliza para expressar certos comportamentos e ii) de que forma é possível ensinar ao aprendiz de PLE os aspectos prosódicos envolvidos nesse processo.

Um aspecto que consideramos fundamental e que orienta este trabalho é que língua e cultura são indissociáveis. Embora seja possível verificar que há práticas de ensino de língua



estrangeira que se restringem à explicação do funcionamento gramatical, na nossa percepção há elementos que podem contribuir para uma visão mais holística dos recursos linguísticos selecionados por cada uma. Se para os falantes nativos, certos elementos de base cultural parecem gerais, o mesmo não acontece com o aprendiz de língua estrangeira.

Porter e Samovar (1997, *apud* GODOI, 2005, n.p.) afirmam que

[...] uma definição de cultura [deve ser] baseada nos seguintes componentes: 1) os artefatos, ou absolutamente todos os objetos físicos (a cultura material); 2) todos os conceitos, incluindo-se os sistemas de crenças, valores e representações éticas (a cultura mental); 3) os modelos de comportamento, que podem ser vistos e entendidos como realizações das categorias conceituais (a cultura social).

Partindo dessa perspectiva, se entendermos cultura dessa forma, e de acordo com o que expusemos anteriormente, então é possível afirmarmos que um comportamento social tem correlação com a expressão prosódica.

Vale salientar o que diz Meniconi (2009) sobre a importância de uma abordagem comunicativa, com base nos aspectos culturais, nas aulas de língua estrangeira. O trabalho da autora refere-se ao Espanhol, mas aplica-se a PLE. São fatores que não contribuem para uma abordagem pragmática da língua a falta de conhecimento sobre o contexto de interação, os participantes da cena comunicativa, além de enunciados inapropriados das atividades.

Gutierrez (2009) segue a mesma perspectiva para o ensino de Inglês. A autora ressalta que é a dimensão pragmática que permite ao aprendiz de língua estrangeira expressar-se social, cultural e discursivamente. Portanto, a tendência, quando se desconhecem as estratégias para se expressar numa língua estrangeira, é espelhar-se na sua experiência de língua materna. Assim, um falante nativo de Francês traz ritmo e entonação específicos da sua língua-mãe, de tal forma que somos capazes de reconhecer que se trata de um francês falando Inglês, por exemplo. O mesmo acontece com italianos, ingleses ou alemães. Não se trata de reconhecer os aspectos segmentais puramente, mas de buscar estruturas prosódicas de modalidades de enunciado, ao se proferir um ato de fala.

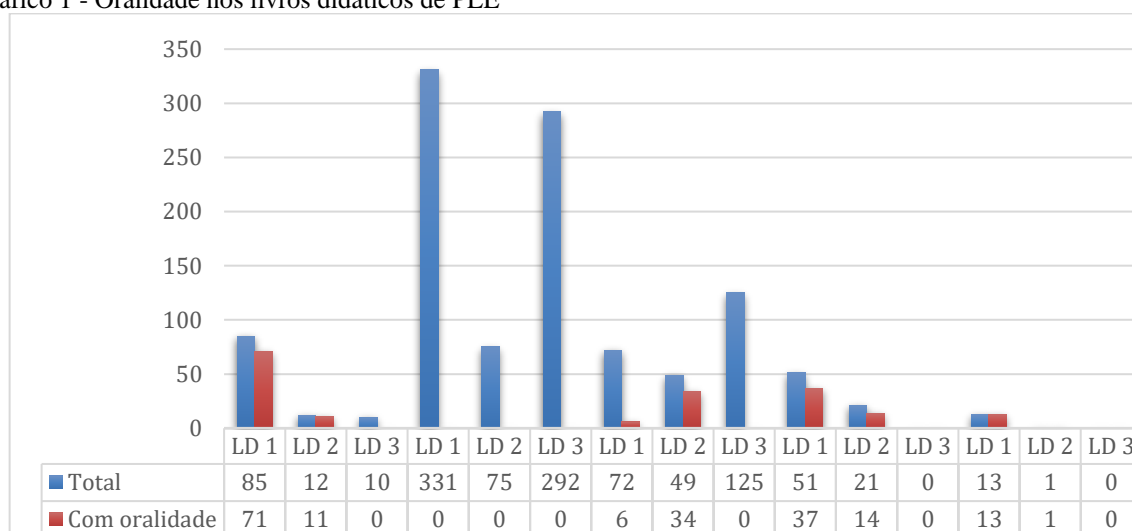
Vale notar, entretanto, que a entonação atitudinal é variável de língua para língua. A melodia utilizada por um falante de Japonês pode fazê-lo parecer educado para um nativo de sua língua, mas soar como desinteressado para um falante de outra. É nessa lacuna cultural que se apresenta um problema para os aprendizes de PLE: como parecerem educados num contexto de imersão sem ter uma instrução explícita do funcionamento dos elementos prosódicos?

## O espaço da oralidade em livros didáticos de PLE

A questão que finaliza a seção anterior motivou a pesquisar a forma como a prosódia é abordada em manuais didáticos de PLE usados nos cursos de Português para Estrangeiros (MELO, 2017). Nesse trabalho, um dos objetivos de Melo é fazer uma investigação em manuais didáticos<sup>5</sup>, procurando, nas atividades propostas, o espaço da oralidade, pois a prosódia insere-se nesse campo.

De início, um dos problemas relatados pela autora diz respeito à noção de oralidade e oralização, conforme já apontado por Marcuschi (2001). Boa parte das atividades que levam o rótulo de oralidade, na verdade, são repetições de estruturas produzidas pelo professor, não se revelando um momento de apropriação das estratégias de produção oral. Uma vez separadas as atividades de oralidade, o resultado encontrado pela autora segue sintetizado no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Oralidade nos livros didáticos de PLE



Fonte: Adaptado de Melo (2017).

Dos livros analisados, todos apresentaram pelo menos alguma atividade de oralidade. Mas, proporcionalmente ao espaço das atividades de habilidades escritas, a oralidade praticamente inexistente. O LD<sup>6</sup>1 é o que apresenta mais atividades de oralidade: 71, num total de 85; o LD2 possui 11 atividades de oralidade, num total de 12 que trabalham com habilidades orais; e o LD3 não oferece tarefas de oralidade, embora se encontrem 10 atividades que remetem às habilidades orais. Por outro lado, o LD3 apresenta o maior número de atividades que conjuga duas habilidades, chegando a 125 tarefas.

<sup>5</sup> Selecionamos, para o presente trabalho, apenas os resultados relativos a três livros didáticos.

<sup>6</sup> Livro didático.



Em outra perspectiva, apresentamos os resultados de Melo (2017), comparando o espaço da oralidade de forma relativa (Gráfico 2):

Gráfico 2 - Espaço da oralidade nos livros didáticos de PLE

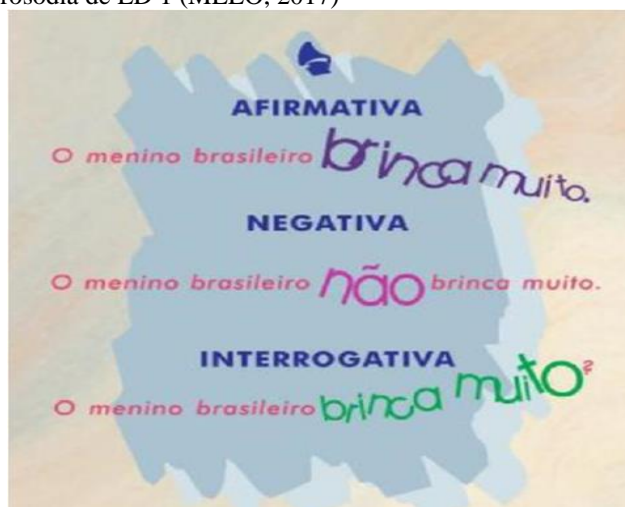


Fonte: Adaptado de Melo (2017).

Observando sob esse ângulo, notamos que a oralidade corresponde a 16% das atividades no LD1; 8% no LD2; e não consta em LD3. Podemos concluir, portanto, que esse tipo de tarefa é bastante restrito nos materiais investigados pela autora, tendo seu espaço preterido às atividades escritas. Evidencia-se, portanto, a partir dessa investigação, uma lacuna no âmbito da produção científica brasileira, para a qual convergem diferentes campos disciplinares, dentre eles, a Linguística, os estudos de Linguística Aplicada e da Didática. Cabe salientar a necessidade de produção de material didático que coloque em evidência a oralidade, uma vez que esse aspecto é fundamental da comunicação e da qual depende os falantes de língua estrangeira em situação de imersão.

No que se refere à prosódia, de acordo com Melo (2017), apenas dois dos livros apresentaram algum tipo de atividade sobre o assunto: LD1 e LD3. Mesmo assim, restringiram-se a apresentar aspectos modais da entonação, conforme os exemplos (Figuras 2 e 3) a seguir:

Figura 2 - Atividades de prosódia de LD 1 (MELO, 2017)



Fonte: Melo (2017, p. 96).

Figura 3 - Atividades de prosódia de LD3 (MELO, 2017)

#### 4. Entonação ou melodia dos enunciados

Os enunciados (frases) têm uma certa oscilação quando falamos.  
As sílabas tônicas (fortes) são as que mais se sobressaem:

##### Exemplos

Ontem vendi minha casa.

Quero um apartamento grande.

Eu prefiro morar no centro da cidade.

Vamos comprar um terreno.

Quando nos comunicamos, os enunciados têm começo e fim.  
Às vezes, existem pausas ou interrupções na mesma oração.

Fonte: Melo (2017, p 116)

O que observamos no exemplo da Figura 2 é o uso das letras em tipos gráficos de cores e tamanhos diferentes, bem como a mudança de altura dessas letras, para oferecer ao aprendiz uma ideia de pauta musical para representar a melodia e mostrar ênfase em alguns itens lexicais, associada às modalidades de enunciado. Assim, o aluno deve reproduzir o enunciado afirmativo com o final descendente com foco estreito em “brinca muito”. Essa mesma estratégia prosódica é empregada com o item “não” no enunciado negativo, embora não haja indicação de como funciona a melodia do restante do enunciado. Nesse caso, pressupõe-se o uso do tom nivelado. O último exemplo dado pelo LD1 contrasta com a representação de melodia afirmativa, mostrando que o final do contorno melódico de uma interrogativa em Português é ascendente.

Da mesma forma que LD1, o LD3 (Figura 3) também apresenta uma notação para representar a melodia de alguns enunciados. O método utilizado é representar a melodia com linhas para indicar a mudança de altura. Os quatro enunciados apresentados no exemplo são declarativos.

A vantagem da forma utilizada pelo LD1 é que visualmente a escolha feita para mostrar as diferenças melódicas parece mais interessante para que o aluno imagine o movimento melódico. Embora pareça interessante, do ponto de vista do ensino da prosódia, contudo, ambas as notações contribuem pouco para o aprendiz compreender como funciona a entonação do Português. Não é demonstrado ao aluno em que contexto de uso, por exemplo, cabe cada um desses perfis melódicos, pressupondo-se que há apenas uma única forma de proferir uma asserção. Além disso, não são abordados aspectos atitudinais da prosódia, tampouco as questões culturais da pragmática da entonação.

Os resultados de Melo (2017) sugerem que a discussão sobre o ensino de prosódia é um ponto a ser abordado, tanto do ponto de vista teórico, quanto prático. Faz-se necessário, portanto, debruçar sobre essa temática e propor caminhos para que o conteúdo passe a figurar os conteúdos a serem tratados nas aulas de PLE.

### **A teoria dos atos de fala como possibilidade de ampliação do ensino de prosódia em PLE**

Considerando o que apresentamos até aqui, é indispensável trazer à discussão quais conhecimentos sobre prosódia são relevantes para serem ensinados aos alunos de PLE e de que forma esses podem ser abordados em sala de aula. O recorte proposto aqui tem como base a perspectiva pragmática, pensada a partir das descrições de uso da língua.

A Teoria dos Atos de Fala (TAF) de Austin (1990), desenvolvida por Searle (1981), oferece um quadro que contribui para uma tipologia de atos na qual é possível resgatar a relação entre locutor e alocutário na situação comunicativa. Considerado por Searle (1981) como a unidade mínima da comunicação, o ato de fala delimita o que se ensinar em aulas de PLE. Entretanto, não basta apenas pensar em situações (como saudações, como se comunicar em um restaurante, em um aeroporto): é preciso decompor a cena enunciativa em elementos menores e deixar explícito que cada um dos elementos que fazem parte dela pode ser determinante para as escolhas prosódicas.

Um exemplo disso são os atos diretivos: aqueles em que o alocutário realizará algo. O detalhamento feito por Vanderveken (1990) identifica 45 tipos de atos diretivos, que vão desde uma sugestão até uma petição, passando por ordem e pedido. Cada um desses atos apresenta diferença em algum aspecto da decomposição da força ilocucionária. Bodolay (2009, p. 90) analisa um ato de ordem da seguinte forma:

Nos atos diretivos de ordem, o locutor espera uma ação futura do alocutário, sendo L<sup>7</sup> hierarquicamente superior a A<sup>8</sup>, proferindo um enunciado com a presença de um verbo na forma presente do indicativo e A não será lesado pela ação que cometerá. Devemos notar que o fato de L ser do sexo masculino ou feminino pode, numa situação em que A seja do sexo oposto, ser um fator a determinar o uso de uma ou outra estratégia prosódica (BODOLAY, 2009, p. 90).

A partir dessas condições preparatórias, é importante pensar em outro fator que contribuirá para a escolha do perfil melódico a ser utilizado pelo locutor: a expressão de cortesia ou autoridade. Nesse sentido, contribui a teoria da polidez de Goffman (1967) e Grice (1979). A máxima da cooperação e da preservação da face pressupõe que o locutor buscará a manutenção da face positiva, o que resulta no uso de estratégias de cortesia e polidez, mesmo que seja um enunciado de ordem. Ao contrário do que se afirma nos manuais estudados por Melo (2017), apenas a inserção da partícula “por favor” em enunciados como “traz o café, por favor” não ameniza o caráter autoritário de uma ordem. Como demonstrado por Bodolay (2009), são as pistas prosódicas que exercem esse papel. Agregar, portanto, uma abordagem a partir de descrições de usos de perfis melódicos no Português Brasileiro é importante contribuição dos estudos desenvolvidos na área para aplicação em sala de aula de PLE.

Mas, o que um aluno de PLE precisa saber sobre prosódia? Propomos, dentre várias possibilidades, a escolha de alguns parâmetros que são relevantes para diferenciar alguns atos de fala, sobretudo tendo como fundamento as descrições feitas por Moraes e Rilliard (2018) para o Português Brasileiro. São eles: proeminência silábica, movimento melódico, tessitura e registro<sup>9</sup>.

Retomando a primeira questão apresentada na seção 2 deste artigo, sobre as pistas prosódicas que falantes nativos de Português usam para expressar determinados comportamentos, vamos nos restringir a apresentar o que ocorre em atos diretivos de ordem e pedido, ambos descritos por Bodolay (2009). A seguir, na Figura 4, apresentamos dois perfis melódicos para os enunciados “Traz o café”:

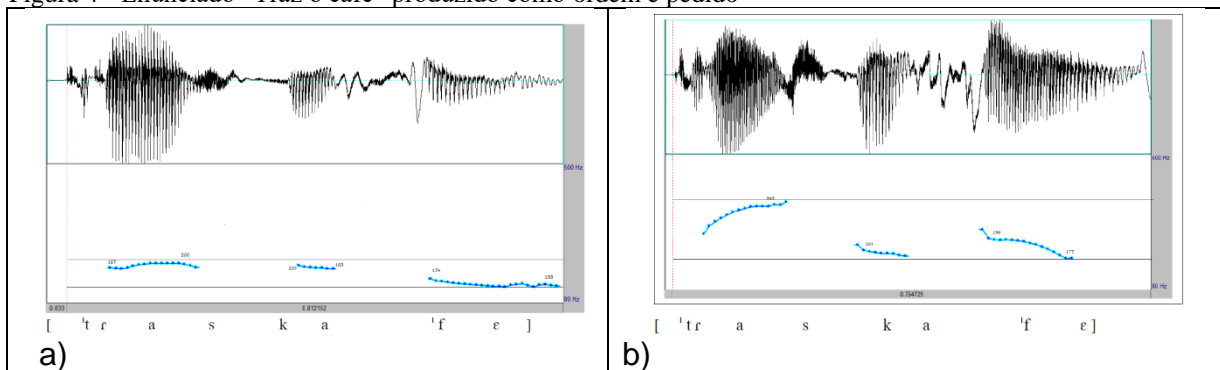
---

<sup>7</sup> L é o locutor.

<sup>8</sup> A é o alocutário.

<sup>9</sup> Para uma discussão mais ampliada sobre esses conceitos, sugerimos ver também Bodolay (2014).

Figura 4 - Enunciado “Traz o café” produzido como ordem e pedido



Fonte: Bodolay (2009, p. 100-101).

A Figura 4 (a e b) é um documento acústico obtido no programa Praat®. Tanto em a) quanto em b), na parte superior, temos a forma de onda e na parte inferior a curva de F0, correlato acústico da melodia. Ambos os enunciados foram produzidos por uma falante adulta de Português Brasileiro, variante mineira. Em a), temos um perfil melódico de ordem, enquanto em b) temos um pedido. Do ponto de vista prosódico, algumas diferenças podem ser apontadas, embora do ponto de vista da construção do enunciado tenhamos exatamente a mesma sequência de fones (“Traz o café”). A interpretação de que se trata de uma ordem ou pedido depende, portanto, de fatores pragmáticos e das pistas prosódicas dadas pelo locutor.

Detendo-nos sobre as diferenças prosódicas, podemos observar que: 1) o movimento melódico sobre a sílaba tônica do verbo é nivelada em a) e ascendente em b); 2) esse movimento observado em b) confere maior saliência à tônica do verbo, gerando um contraste que não se observa em a); 3) o espaço melódico da produção de b) é notadamente maior que o de a), o que pode ser verificado pelas linhas verticais que passam pelo ponto mais alto e pelo ponto mais baixo da curva melódica, o que chamamos de tessitura; 4) o registro, item relacionado à altura em que se realiza o perfil melódico, é mais baixo em a). Todas essas características prosódicas, observadas acusticamente, são necessárias para que o interlocutor interprete a) como ordem e b) como pedido.

Numa situação comunicativa real, o locutor pode fazer uso do perfil prosódico de um pedido num contexto em que poderia, pelas condições preparatórias do ato de fala, proferir uma ordem. Essa escolha depende das intenções do locutor, sobretudo se quiser amenizar o efeito de autoridade característico de uma ordem. Por essa razão, é relevante compreender as pistas contextuais em que ocorre a cena enunciativa.

Notamos, assim, que a noção de contexto é fundamental para descrevermos de forma mais precisa os elementos a serem observados e considerados pelos aprendizes. Segundo Van Dijk (1992), esse delimita fatores como as regras socialmente impostas e aspectos culturais

que interferem no cenário físico-biológico e que dele fazem parte. Então, à luz de uma abordagem pragmática para o ensino de PLE, faz-se necessário considerar que elementos como o lugar físico (público ou privado) e o social (institucional seja formal ou informal), além da posição dos participantes da cena enunciativa (papel social e *status* dos locutores), as propriedades (sexo e idade), as relações (dominação, autoridade) e as funções (patrão e empregado, mãe e filho), bem como o fato de manter uma face positiva com o interlocutor são dados fundamentais para as escolhas prosódicas a serem feitas pelo falante.

### Atividade piloto: aplicando os descritores

A partir do que apresentamos até aqui, elaboramos descritores a serem utilizados para localizar os atos produzidos em fala atuada, disponíveis no YouTube®. A escolha de vídeos de fala atuada se justifica porque os falantes nativos a reconhecem como sua língua materna, não sendo, portanto, utilizadas estratégias prosódicas diferentes daquelas que são empregadas pelos locutores de sua língua. Sobre a escolha da plataforma, os vídeos têm fácil acesso, são gratuitos, sendo possível utilizá-los em sala de aula como material autêntico<sup>10</sup>.

Com base na proposta de Van Dijk (1992), os descritores ficam organizados, conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Descritores das cenas enunciativas

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Público ou privado	Posição (papel social, status)
Institucional/ formal ou informal	Propriedades (sexo, idade)
	Relações (dominação, autoridade)
	Funções (pai, garçõnete)
	Pistas prosódicas

Fonte: Adaptado de Van Dijk (1992).

Como pistas prosódicas, selecionamos aquelas que são relevantes para diferenciar uma ordem de um pedido, conforme abordamos anteriormente, a saber: proeminência silábica, movimento melódico, tessitura e registro. Após decidir sobre os descritores necessários, debruçamo-nos sobre a segunda questão que motiva este texto: procuramos elaborar um roteiro para abordar o ensino de prosódia aos aprendizes de PLE.

<sup>10</sup> Documentos orais ou escritos que permitem o contato com a língua e a cultura. Segundo Coste (1970), nas palavras de Mauro (2013, p. 20): “é aquele endereçado na origem ao falante nativo da língua em questão e não produzido tendo em mente aprendizes dessa língua”.

Para tanto, elaboramos uma atividade piloto que utiliza um vídeo do canal Porta dos Fundos®, intitulado *Português fluente*<sup>11</sup>. A primeira parte da atividade é assistir a esse vídeo, anotando as informações relativas ao Quadro 1. A seguir (Figura 4), mostramos uma parte da cena que compõe o referido esquete.

Figura 4 - Cena do vídeo *Português fluente*



Fonte: Canal Porta dos Fundos.

No vídeo, há participação de dois locutores do sexo masculino (Antônio Tabet, o locutor, e Rafael Portugal, o alocutário). Desse, selecionamos o enunciado a ser analisado (*Senta aí, Rogério*), cuja estrutura sintática é uma oração seguida de um vocativo. Aplicando-se os descritores, no que se refere às categorias, temos, então uma cena que acontece num ambiente privado (escritório do chefe), no contexto institucional formal. Quanto às subcategorias, observamos a posição de prestígio do locutor sobre o alocutário. Como propriedades, registramos que o locutor é do sexo masculino, com idade, aparentemente, superior ao do alocutário. Sobre as relações, observamos autoridade de quem fala e as funções são de patrão e empregado. Do ponto de vista da TAF, portanto, trata-se de um enunciado diretivo com força ilocucionária de ordem.

No que se refere ao uso da prosódia, observamos que a modalidade do enunciado é uma ordem seguida de vocativo. Para cada uma, é necessário atentar para as pistas utilizadas. Na primeira parte do enunciado, que nos interessa neste trabalho, caracteriza-se uma proeminência na sílaba tônica do verbo, com movimento melódico ascendente na tônica (do verbo) e descendente nas demais sílabas, até o final do enunciado. A tessitura é larga, e o registro é alto, considerando que se trata de um falante do sexo masculino. Essas

---

<sup>11</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BOtg6dGTnLc>. Acesso em: 26 jun. 2020.



características descritas correspondem ao que Bodolay (2009) relaciona com um enunciado de pedido. Portanto, embora todos os elementos que compõem a cena nos levassem a categorizá-lo como ordem, a configuração melódica é de um pedido. Isso acontece pelo motivo já elencado anteriormente: a manutenção da face positiva do falante. De modo a amenizar o caráter autoritário de uma ordem e, conseqüentemente, as informações negativas que virão a seguir (o anúncio da demissão do funcionário em função das suas habilidades com a Língua Portuguesa padrão), o locutor opta por parecer cortês, pedindo ao alocutário que se assente.

Após as observações feitas pelo professor, no que tange aos descritores, a sugestão é desenvolver atividades de *role playing*<sup>12</sup> para que os alunos possam produzir enunciados de ordens e pedidos. A dramatização permite que o aprendiz experimente papéis diferentes na encenação discursiva. Trata-se, portanto, de exercitar um comportamento linguístico com base em uma situação hipotética, em que o professor fornece tanto as pistas contextuais, conforme anteriormente descrito, quanto a atitude do falante.

Tomando por princípio a abordagem comunicativa, Richter (1998) descreve oito componentes de um *role playing*. Embora o objetivo do autor seja discutir o uso desse tipo de técnica para o ensino de língua materna, a proposta também se aplica ao ensino de línguas estrangeiras. Sugerimos incluir, aos procedimentos detalhados por Richter (1998), a pragmática da entonação, de modo que esse tópico se torne um conteúdo a ser aprendido, assim como aqueles que tradicionalmente já são abordados.

Outro exemplo desse tipo de atividade, direcionada para alunos de PLE, é descrito por Duarte (2015). A autora destaca que o contexto de estabelecimentos comerciais proporcionaria situações comunicativas em que os atos de ordem e pedido são potencialmente utilizados, o que pode ser bastante explorado na sala de aula.

Vale ressaltar que, nesse tipo de atividade, os aprendizes criam os enunciados, o que se relaciona à imprevisibilidade do uso da linguagem, como aponta Richter (1998), adequando os elementos prosódicos a cada atuação. É recomendável que o professor interfira nos ensaios, mostrando as melhores estratégias para que o aluno demonstre polidez em Língua Portuguesa, para além do uso de expressões como *por favor*. É recomendável, também, que se faça uma abordagem intercultural, promovendo uma comparação entre as formas de expressar atitudes na língua materna do aluno e em Língua Portuguesa.

---

<sup>12</sup> Segundo Rabelo e Garcia (2015, p. 587) essa é uma “técnica na qual alunos são convidados a atuar em determinado contexto, interpretando papéis específicos. Solicita-se aos alunos que atuem de acordo com o esperado em sua situação real”.

É relevante destacar que as tarefas a serem propostas pelos professores não devem se restringir aos enunciados diretivos. Para isso, sugerimos o trabalho de Moraes e Rilliard (2018), em que os autores, a partir de um grupo de atos de fala, propõem descrições prosódicas, tendo como fundamento os correlatos acústicos.

As nuances aqui apontadas somente podem ser notadas se agregarmos, portanto, a análise dos elementos contextuais à entonação, numa perspectiva pragmática. Do nosso ponto de vista, é fundamental que a atividade de *role playing* tenha como ponto de partida a observação desses fatores.

### **Considerações finais**

Buscamos argumentar, neste trabalho, sobre a relevância da prosódia no processo comunicativo. Tal aspecto da linguagem não tem como função apenas distinguir modalidades de enunciados, mas vai além disso: reflete comportamentos sociais que, por sua vez, está relacionado com a cultura da língua que se tem como alvo ensinar. Configura-se, assim, a pragmática da entonação, em que utilizamos de pistas prosódicas para significar.

Demonstramos, também, a escassa inserção de atividades sobre a oralidade em manuais didáticos de PLE. Se, por um lado, a oralidade é pouco abordada, o ensino de prosódia é ínfimo, restringindo-se a mostrar aos aprendizes apenas a diferença existente entre as modalidades de enunciados. Conforme discutimos, à prosódia não cabe apenas esse papel.

Por essa razão, julgamos ser necessária a compreensão do funcionamento das pistas prosódicas nas interações verbais. Nesse caso, são fundamentais dois elementos: a escolha de materiais autênticos, como sugerimos aqui, vídeos com fala atuada disponíveis na internet, bem como o uso de descritores contextuais que contribuam para a análise de como ocorre essa integração. Como prática de oralidade, atividades de *role playing* configuram exercícios de baixa complexidade e que podem ser feitos resgatando-se os elementos da cena enunciativa.

### **Referências**

- ANTUNES, L. B. **O papel da prosódia na expressão de atitudes do locutor em questões**. 2007. 306 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2007.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BARBOSA, P. Conhecendo melhor a prosódia: aspectos teóricos e metodológicos daquilo que muda nossa enunciação. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 11-27, jan./jun 2012.

CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 23, p. 137-151, jul/dez 1992.

COUPER-KUHLEN, E. **An introduction to English prosody**. Londres: Arnold, 1986.

CRYSTAL, D. **Prosodic systems and intonation in English**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

BODOLAY, A. **Pragmática da entonação**: a relação prosódia/contexto em atos diretivos no português. 2009. 303 f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

BODOLAY, A. O papel da prosódia em enunciados de ordens e pedidos. **Revista Vozes dos Vales**, Diamantina, v. 6, p. 1-28, 2014. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/O-papel-dapros%C3%B3diaem-enunciados-de-ordens-e-pedidos.pdf>. Acesso em: fev. de 2016.

DUARTE, I. Textos orais: análise da conversa informal e ensino de Português Língua Estrangeira. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 17, p. 56-72, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78734/2/101212.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

FONÁGY, I. As funções modais da entonação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 25, p. 25-65, jul./dez. 1993.

FONÁGY, I. Des fonction de l'intonation: essay de synthese. **Flambeau**, Tóquio, v. 29, p. 1-20, jan. 2003.

GODOI, E. Pragmática: a cultura no ensino de línguas. **Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, n. 9, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/9/01.htm>. Acesso em: 05 jun. 2020.

GOFFMAN, E. **Interactional ritual essays on face to face behavior**. New York: Pantheon Books, 1967.

GONÇALVES SEGUNDO, P. Linguística sistêmico-funcional e análise crítica do discurso: explorando convergências e explicitando especificidades. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 1282-1297, set./dez. 2014.

GRICE, P. Logic and conversation. *In*: COLES, P.; MORGAN, J. L. (Eds.). **Syntax and Semantics III: speech acts**. New York: Academic Press, 1979. p. 41-58.

GUMPERZ, J. Contextualization and understanding. *In*: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Orgs.). **Rethinking context: language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 229-252.

GUTIERRES, A. Relevância da pragmática e da teoria dos atos de fala para o ensino de inglês como língua estrangeira: tratamento dado a *greetings* em materiais didáticos. **The Specialist**, v. 29, n. esp., 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/6211/0>. Acesso em: 7 mai. 2020.

HIRST, D.; DI CRISTO, A. **Intonation systems**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

LIBERMAN, M. **The intonational system of English**. 1975. 324 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, 1975.

MARCUSCHI, L. A. Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. *In*: GÜNRTNER, E.; HERHUTH, M. J. P.; SOMMER, N. (Eds). **Contribuições para a Didática do Português Língua Estrangeira**. Frankfurt: TFM, 2001. p. 15-39.

MAURO, L. R. **Material autêntico e tarefas no ensino-aprendizagem do italiano como língua estrangeira**: entre a teoria e a prática didática. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2013.

MELO, M. C. **Ensino da prosódia nos atos diretivos de ordem e pedido para falantes estrangeiros aprendizes de português brasileiro**: uma análise de materiais didáticos. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

MENICONI, F. C. Los directivos em los diálogos de los libros didácticos de ELE. **Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**. Valencia, v. 9, p. 1-13, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=921/92152528005>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MORAES, J. A.; RILLIARD, A. Describing the intonation of speech acts in Brazilian Portuguese: methodological aspects. *In*: FELDHAUSEN, I.; FLIESSBACH, J.; VANRELL, M. del M. (Eds.). **Methods in prosody**: A Romance language perspective (Studies in Laboratory Phonology 6). Berlin: Language Science Press, 2018. p. 229-262.

PIKE, K. **The intonation of American English**. Michigan: University of Michigan Publications, 1945.

RABELO, L.; GARCIA, V. L. Role-play para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e relacionais. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 39, p. 586-596, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n4/1981-5271-rbem-39-4-0586>. Acesso em: 22 out. 2020.

REIS, C. A entonação no ato de fala. *In*: MENDES, E.; OLIVEIRA, P.; BENNIBLER, V. (Orgs.). **O novo milênio**: interfaces linguísticas e literárias. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2001. p 221-229.

RICHTER, M. G. Role-play e ensino interativo de língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 89-113, 1998. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v1n2/Richter6.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

SEARLE, J. **Os actos de fala**: um ensaio de filosofia da linguagem. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

VANDERVEKEN, D. **Meaning and speech acts**: principles of language use. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

WICHMANN, A. The attitudinal effects of prosody, and how they relate to emotion. *In*: COWIE, R.; DOUGLAS-COWIE, E.; SHRODER, M. (Ed.). **Proceedings ISCA, workshop on pitch and emotion**, New Castle, setembro de 2000. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a627/2101b42d3e2481427227c2393f2aadaf75bb.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

### **Sobre a autora**

*Adriana Nascimento Bodolay* (Orcid iD <https://orcid.org/0000-0003-3346-0903>)

Doutora e mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela mesma instituição. É professora do Curso de Letras e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Campus Diamantina.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em novembro de 2020.