

**REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DA
PROSÓDIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Adriana Nascimento Bodolay

Adriana Nascimento Bodolay

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Reflexões sobre a aprendizagem da prosódia do português brasileiro como língua estrangeira

Reflections on Learning the prosody of Brazilian Portuguese as a foreign language

Resumo

O objetivo do presente trabalho é trazer uma reflexão sobre o que os aprendizes de Português como Língua Estrangeira (PLE) sabem sobre a Prosódia do Português Brasileiro (PB), de modo que tal conteúdo possa ser abordado em sala de aula. Aprender a prosódia é uma habilidade que permite que os alunos se comuniquem efetivamente com falantes nativos e aprimora sua compreensão cultural. Nossa experiência com alunos falantes de Espanhol e Crioulo Haitiano demonstrou que o conhecimento sobre o PLE pode revelar diferentes níveis de dificuldade a depender da língua materna. As observações tratadas neste artigo estão relacionadas aos aspectos suprasegmentais da pronúncia. A partir de descrições prosódicas feitas para o PB (Rameh, 1966, Moraes, 1993, Fonágy, 1993), foi possível observar que tanto o acento lexical, quanto o acento frasal devem ser objeto de abordagem na sala de PLE, de modo que os aprendizes possam se expressar de forma a manterem a face positiva na interação verbal. Por fim, buscamos sintetizar nossas impressões dos momentos de conversação com alunos iniciantes na aprendizagem do PB, variante de Minas Gerais, identificando os principais traços de dificuldades prosódicas por eles apresentadas nesse processo.

Palavras-chave: Prosódia, Português Língua Estrangeira, Habilidades Orais, Pragmática da Entonação

Abstract

This study aims to explore the knowledge of Brazilian Portuguese (BP) prosody among learners of Portuguese as a Foreign Language (PFL), with the goal of addressing this topic in the classroom. Prosody enables learners to communicate effectively with native speakers, and enhances their understanding of Brazilian culture. Our experience working with Spanish and Haitian Creole-speaking students has demonstrated that the difficulty level of PFL varies depending on the student's native language. In this paper, we focus on the suprasegmental aspects of pronunciation and analyze prosodic descriptions of BP from various sources (Rameh, 1966, Moraes, 1993, Fonágy, 1993). Our findings indicate that stress and accent are crucial elements to be taught in the PFL classroom, as they enable learners to interact verbally with others while maintaining positive face. Lastly, we synthesize our observations from conversations with beginner students learning BP from Minas Gerais, identifying their primary prosodic challenges.

Keywords: Prosody, Portuguese as Foreign Language, Oral Skills, Intonational Pragmatics.

1. Introdução

O cenário relativo à Língua Portuguesa no mundo aponta que essa é o sexto idioma mais falado do mundo. Os dados do Ethnologue¹ revelam que, como L1 são 236.266.650 de falantes, e, como L2, somam-se mais 27.372.200. A previsão da Comunidade de Países de Língua Portuguesa², por sua vez, prevê que o número de falantes poderá mais que dobrar até o final do século XXI.

O interesse em aprender quaisquer variantes da LP se dá por diversos motivos. Seja pelo contexto acadêmico, empresarial ou para fins humanitários, o fato de essa ser uma institucional, ou seja, falada e escrita em contextos para além do núcleo familiar e das comunidades de origem, faz com que seja considerada uma língua forte, com grandes potenciais de novos aprendizes.

Pensando nesse contexto, essa temática passa a ser importante ponto de investigação, tanto no domínio da Linguística Teórica, quanto da Linguística Aplicada. Para ambos os campos, fazem-se necessários estudos mais aprofundados sobre o assunto, bem como o desenvolvimento de estratégias de ensino/aprendizagem de modo a compreendermos ainda mais a forma como esses aprendizes lidam com a LP nas modalidades falada e escrita, bem como de que maneira esse processo pode ser facilitado.

É notável, no entanto, que materiais didáticos ainda se restrinjam a abordagem de assuntos mais tradicionais, como ensinar sobre a modalidade escrita da língua (Bodolay, 2020; Melo & Bodolay, 2021; Bodolay & Forte, 2023). Quanto à fala, as atividades abrangem basicamente o aspecto segmental da pronúncia. No que se refere ao espaço da prosódia, Melo (2017) demonstra que apenas algumas atividades são desenvolvidas, tocando apenas na diferença entre questão total e declarações e alguns exercícios sobre o uso da entonação para produzir ênfase em alguns enunciados. Como afirma Chun (2002, p. 135) “Traditional programs of pronunciation teaching, however, frequently did not include attention to intonation”.

Para o presente artigo, lançamos duas questões que julgamos ser fundamentais. A primeira é quais são as principais características prosódicas que um falante de PLE precisa conhecer para ter uma comunicação eficiente? E a segunda: que tipo de dificuldade os aprendizes podem encontrar no que se refere à aprendizagem da prosódia?

¹ Disponíveis em <https://www.ethnologue.com/statistics/>.

² Texto divulgado pela Organização das Nações Unidas, disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/126262-mundo-ter%C3%A1-mais-de-500-milh%C3%B5es-de-falantes-do-portugu%C3%AAs-at%C3%A9-final-do-s%C3%A9culo-diz-cplp>.

De modo a responder às duas perguntas, tomamos as aulas de Português para Estrangeiros desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), durante o ano de 2023. Recebemos na instituição seis alunos oriundos da República Dominicana, de Honduras e do Haiti, a partir de um programa de cooperação institucional, em nível de pós-graduação, chamado GCUB³. Tais estudantes foram recebidos no país sem qualquer experiência linguística em LP, o que nos fez classificá-los como nível A1. As aulas de conversação foram ministradas durante uma hora e meia, uma vez por semana, nas dependências da Universidade.

As nossas observações foram sistematizadas para o presente texto. Buscamos compreender como se dá o desenvolvimento da prosódia para esse tipo de aprendiz iniciante. Para isso, optamos por verificar o que acontece no âmbito do acento lexical e acento frasal. Apresentamos, inicialmente, os conceitos relacionados a ambos os fenômenos, buscando correlacioná-los ao Português como Língua Estrangeira. Na última seção, trazemos algumas reflexões acerca do que foi possível verificar na prática com os alunos anteriormente citados, de modo a elucidar algumas dificuldades por eles apresentadas sobre a Prosódia do PB.

2. Prosódia e o ensino de Língua Estrangeira

A prosódia é parte essencial do sistema linguístico, tanto em se tratando de língua materna ou língua estrangeira. No segundo caso, o desenvolvimento dessa competência se torna um aspecto ainda mais relevante, uma vez que conhecê-la e utilizá-la nas situações comunicativas tem como consequência a sua inserção cultural, sobretudo no contexto de aprendizagem em imersão.

Mendes (2013), no seu trabalho sobre uma proposta didática para o ensino de modelos de entonação interrogativa do português do Brasil em Português como Língua Estrangeira (PLE), ressalta que, sem a formação adequada em relação à prosódia, a interlíngua de um aprendiz sempre estará em um nível baixo e existirão vários problemas quanto à sua interação comunicacional. A autora ainda destaca que a entonação não tem sido objeto de estudos até mesmo dentro das pesquisas da área de aquisição fônica de línguas estrangeiras, sendo que alguns estudos delimitam seu campo apenas em descrições sobre entonação de falantes estrangeiros. Mendes (2013) sugere que os falantes nativos da

³ Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras.

língua estrangeira (LE) podem ser mais compreensivos com erros de pronúncia, mas podem ser menos tolerantes com erros de prosódia.

Em trabalhos anteriores (Bodolay, 2020; Bodolay & Forte, 2023), notamos a ausência de um tratamento sistemático dos aspectos prosódicos em material didático para aprendizes de Português como Língua Estrangeira (PLE), o que constitui um fator negativo. Embora haja boas descrições sobre como falantes nativos utilizam a prosódia em diversas situações, desde o contexto experimental até em fala espontânea, pouco se aplica à área específica do PLE, sobretudo no que diz respeito às possíveis dificuldades encontradas pelos estrangeiros no contato com o Português.

Vale salientar que Hirst e Di Cristo (1998) apresentam o conjunto dos fenômenos prosódicos dividido em dois grandes grupos: lexical e não lexical. No primeiro, encontram-se localizados todos os aspectos relativos à palavra, como é o caso do acento e do tom. No segundo, aqueles relacionados à entonação. Nossa abordagem neste texto segue a perspectiva apresentada pelos autores, de forma a organizarmos a reflexão aqui proposta.

No que concerne ao Português Brasileiro (PB), o estudo de Rameh (1962) inaugura a história das pesquisas na área da Prosódia. A preocupação da autora é contrastar aspectos do Inglês aos do Português, de modo a compreender em ambas as línguas para fins didáticos. No seu artigo de 1966, a autora descreve os aspectos do acento de palavra, tom, juntura, padrões de entonação e vocalizações do PB. Sobre esse último item, Rameh (1966) aponta para aquilo que Pike (1945) classificara como atitudes do falante. São apresentadas as configurações para a ênfase, surpresa, indecisão, indicação de conclusão e sinal de pergunta, em que faz uma análise sobre a expressão “não é”. Dentre os pontos analisados pela autora, selecionamos para este trabalho os conceitos de acento de palavra, padrões de entonação e as atitudes do falante.

2.1. O acento de palavra

A definição do acento de palavra pode ser dada a partir de perspectivas diferentes. Trata-se de um elemento prosódico que contribui para a determinação do ritmo nas línguas. Se por um lado há abordagens que o observa do ponto de vista da interação dos acentos lexicais dentro dos enunciados (Halliday, 1970; Reis, 1995; Hirst, Di Cristo, 1998), há quem o defina do ponto de vista da proeminência silábica (Cruttenden, 1997). Para efeito de ensino de PLE, neste texto, o último ponto de vista parece-nos mais relevante. Por esse motivo, apresentamos, a seguir, algumas considerações sobre o assunto.

Na tradição estruturalista, Mattoso Câmara (1953), Rameh (1966) e Staub (1973) tratam o acento de palavra, ou prosodemas, como um elemento fonêmico. Conforme se encontra em Mattoso Câmara (1953), os vocábulos do Português podem conter um acento forte (tônica) ou fraco (átona), sendo possível o acento primário na última sílaba (“boné”), penúltima (“caneca”), antepenúltima (“sábado”) ou na anterior à penúltima (“rítmico”). Quando inseridas em um enunciado declarativo, a última sílaba tônica costuma preservar o seu valor e as demais sílabas tônicas podem ser portadoras de acento secundário. É o que ocorre em “O menino pegou a bola”, em que “menino”, “pegou” e “bola”, isoladamente, têm como sílabas tônicas “ni”, “gou” e “bo”, mas o acento que se sobressai é o do item “bola”, sendo os demais secundários em relação a “bo”. Staub (1973, p. 48) conclui que a sílaba tônica no Português é “a portadora do acento primário ou secundário”.

Do ponto de vista da aprendizagem do Português, quer seja como L2 ou língua estrangeira, esse aspecto é parte constituinte do léxico, conforme apontamos anteriormente. Isso significa que, ao ter contato com um novo vocábulo, o acento de cada palavra está incluso no item. Portanto, ao aprender, por exemplo, a palavra “xícara”, o falante terá a noção de qual sílaba é a mais longa, a mais forte e de tom mais alto (Rameh, 1966). Entretanto, há uma questão sobre o acento de palavra que pode – e deve – ser abordada de forma sistemática: quando há contraste entre os acentos forte e fraco.

Mattoso Câmara (1970, p. 64-5) argumenta que:

Além [do] valor demarcativo, que cria uma juntura suprasegmental, o acento em português é também distintivo, pois serve pela sua posição a distinguir palavras, como em jaca «uma fruta brasileira» e jacá «uma espécie de cesto», caqui «a fruta de origem japonesa» e cáqui «cor de poeira», e assim por diante. É até um processo gramatical de distinguir padrões morfológicos, entre o substantivo, proparoxítono, e a forma verbal, paroxítona, com os mesmos fonemas, do verbo correspondente: rótulo: rotulo (verbo rotular), fábrica: fabrica (verbo fabricar), intérprete: interprete (verbo interpretar).

Reis (1995) faz um estudo detalhado da interação entre o acento de palavra e seu efeito para a entonação e o ritmo no PB. O trabalho, desenvolvido numa perspectiva pluriparamétrica, demonstra o efeito que esse exerce sobre a curva melódica de sentenças declarativas e interrogativas. De acordo com o autor, o acento lexical marca a mudança de direção na frequência fundamental do enunciado, sendo que sua inflexão depende do lugar em que se encontra a sílaba mais saliente da palavra.

No estudo comparativo sobre o Português Brasileiro e o Português Europeu (PE), Frota e Vigário (2000) não apresentam informações específicas sobre a diferença entre o acento lexical do PB e do PE. No entanto, as autoras mencionam que uma das diferenças

fundamentais entre as duas variedades do Português, ambas associadas ao ritmo, é a existência de acentos, para além do acento principal de palavra, seguindo um padrão alternante de sílabas fortes e fracas, que é notada como caracterizadora do PB.

2.2. O acento frasal

Para além do fenómeno do acento de palavra, quando tratamos do domínio do enunciado, surgem novas questões. É relevante refletirmos, por exemplo, para que servem os traços prosódicos no sistema das línguas. Fonágy (2003) enumera algumas dessas funções, dentre as quais nos interessam, sobretudo, a modal, que nos possibilita diferenciar tipos de enunciados, e a expressiva, que usamos para demonstrar as atitudes e as emoções. Dessa forma, como nos interessam essas duas expressões ligadas aos fatos prosódicos, faz-se necessário distinguir os dois conceitos.

Da mesma forma que usamos o acento de palavra para distinguir significados, outros componentes prosódicos são utilizados para diferenciar tipos de sentenças. Moraes (1993, p. 102) caracteriza a função modal como aquela que “contribui e eventualmente determina, na ausência de outros índices, a modalidade da frase, a força ilocucionária que deve ser atribuída ao enunciado”. Partindo dessa ideia para observar a LP, notamos que utilizamos um padrão de entonação para declarar (“Marcelo chegou”) e outro para perguntar (“Marcelo chegou?”). Nessa mesma sequência segmental, usamos, portanto, padrões diferenciados, conforme demonstrado por Moraes (1993): enquanto o movimento melódico em uma asserção corresponde a um descendente na sílaba tônica, na questão total esse movimento é ascendente.

Rameh (1966, p. 29) assim define padrão de entonação:

As combinações dos diversos acentos, tons e junturas constituem um número definido de padrões de intonação que são usados comumente na língua. Esses padrões são caracterizados pela existência de um acento frasal numa certa posição, tons diversos em determinadas posições e uma junção final.

Nesse mesmo trabalho, a autora propõe uma classificação, a partir dos dados produzidos em uma entrevista com um falante da variante fluminense do PB. De forma sintética, Rameh (1966) encontra dez possibilidades de padrões: a) declarações e perguntas com palavras interrogativas, b) declarações e perguntas com palavras interrogativas sem elementos marginais, c) declarações incompletas, d) declarações incompletas sem elementos marginais, e) perguntas sem palavras interrogativas, f) perguntas sem palavras interrogativas

e sem elementos marginais, g) enumeração, h) enumeração com pergunta, i) enunciações em série, e j) pergunta com uma série.

Vale notar que Moraes (1993) separa os enunciados em dois planos. No primeiro, formal, o autor inclui os tipos de frase do ponto de vista sintático, no qual estão categorias como “declarativa”, “interrogativa” e “imperativa”. No segundo, funcional, o critério para observação é o aspecto pragmático da força ilocucionária do ato de fala. Assim, temos “asserção”, “questão”, “ordem”, dentre outros. Como é possível observar, usando a definição de Moraes (1993), do ponto de vista das modalidades, Rameh (1966) trata de dois tipos de frase (declarativas e interrogativas) que correspondem a dois atos de fala distintos (asserção e questão).

Na literatura, são encontradas diferentes formas de descrever os padrões de entonação relativos às modalidades. O modelo autossegmental e métrico (Pierrehumbert, 1980; Frota e Vigário, 2000; Ladd, 2008), por exemplo, propõe-se a analisar a estrutura entonativa das línguas por meio de eventos tonais, ou seja, movimentos estabelecidos entre os diferentes níveis de altura tonal que se verificam ao longo de um enunciado. Tal perspectiva busca determinar, a partir da relação entre esses níveis, o que tem papel fonológico nas línguas – fazendo parte, portanto, da gramática entonacional das línguas naturais – e o que consiste em variação no nível fonético, relacionando-se a um mesmo padrão frásico. Para tanto, utiliza de uma notação específica (H – high e L – low) de modo a caracterizar os contornos melódicos.

Fonágy (1993) traz uma discussão teórica sobre a função modal, demonstrando como ela é implementada prosodicamente em várias línguas. O autor defende que as modalidades são determinadas a partir das atitudes, sendo a função modal um morfema, pois é possível um par do tipo “Que mulher!” e “Que mulher?”, enunciados com entonações diferentes e significados diferentes.

Sobre as questões, Fonágy (1993) define-as como um enunciado que, ao mesmo tempo, exige e fornece informações. Para o autor, o movimento ascendente na sílaba tônica é característico da Língua Portuguesa, realizado num nível melódico mais alto que na asserção. Apesar de admitir não haver uma correspondência direta entre melodia e categorias de modalidade, o autor propõe descrições melódicas para a modalidade interrogativa, conforme o quadro 1 a seguir:




Tipo de questão	Descrição melódica
Questão total	Melodia ascendente
Questão parcial	Melodia ascendente ou ascendente com final descendente, presença de uma marca morfológica
Questão metalinguística	Mesma melodia da questão total
Questão injuntiva (alternativa)	Mesma melodia da questão total
Questões particulares, declarativas, implicativas	Melodia das adivinhas: subida gradativa com final ascendente
Questão hipotética objetiva	Queda melódica gradativa
Questão hipotética	Tom ascendente, como na questão total
Questionário (preenchimento de lacuna)	Tom ascendente, semelhante às questões alusivas introduzidas por “e”
Suposições	Idêntica à questão total, com final ascendente
Asserções interrogativas	Melodia intermediária entre asserção e questão total

Fonte: Fonagy (1993)

Quadro 1: Descrição melódica das questões (Fonagy, 1993)

É importante ressaltar uma conclusão de Odette Mettas (1964, 1966) retomada por Fonagy (1993) de que “a modalidade da frase parece depender da importância da subida final”. Se, por um lado, um ascendente contínuo leva o ouvinte a julgar o enunciado como uma questão, caso haja uma subida discreta possivelmente esse enunciado será associado a uma asserção. Ainda reforçando esse posicionamento, o autor salienta: “a interpretação da modalidade depende de três fatores melódicos: a altura da subida final, a frequência do pico melódico (...) e a frequência fundamental no ponto de inflexão que precede a subida final”.

Outro ponto relevante tratado pelo autor é que o ângulo da subida de F0 é o que distingue uma exclamação assertiva de uma questão total. Algumas formas de onda são observadas por Fonagy (1993), conforme sumarizado no quadro 2 a seguir:

Forma da onda	Descrição	Interpretação/modalidade
	Curva côncava	Interrogativa
	Subida brusca	Exclamação assertiva
	Subida lenta, forma convexa	Frase inacabada

Fonte: Fonagy (1993)

Quadro 2: Forma de onda, descrição e modalidade (Fonagy, 1993)

Por sua vez, Moraes (1993) define a função modal como aquela “determina (...) a modalidade da frase, a força ilocucionária que deve ser atribuída ao enunciado”. O autor tem como objetivo estabelecer o sistema de entonação modal do falar do Rio de Janeiro, na

variante culta. A seguir, no quadro 3, é apresentada uma síntese das modalidades em conjunto com as características prosódicas indicadas pelo autor:

Tipo de enunciado	Descrição melódica
Asserção	Início médio-baixo Ascendente até a 4ª sílaba Descendente da pretônica até o fim Tônica final descendente
Questão total	Início mais alto que asserção Pretônica mais baixa que asserção Ascendente amplo na tônica, com queda no final da sílaba
Questão parcial (MI no início)	Início alto Descendente até a tônica Ascendente na postônica
Questão parcial (MI no final)	Início médio Ascendente até a tônica anterior à final Descendente da tônica até o final
Pedido de confirmação (questão total)	Início mais alto que asserção Pretônica mais baixa que asserção Ascendente amplo na tônica, com queda no final da sílaba
Questão parcial repetida	Duplo ascendente
	Ascendente no morfema interrogativo
	Nível falsete
Questão disjuntiva	Ascendente na tônica que precede a partícula disjuntiva (PD) Descendente da PD até o fim Tônica final descendente
Ordem	Início médio Descendente até a tônica final
Pedido	Início alto na tônica inicial Descendente Ascendente mais baixo na tônica final

Fonte: Moraes (1993)

Quadro 3: Síntese da descrição prosódica para modalidades asserção, questão, ordem e pedido (Moraes, 1993)

A conclusão de Moraes (1993), assim como a de Fonagy (1993), é que enunciados com sílaba tônica ascendente, mas com final baixo são percebidos como asserção e uma curva descendente com a tônica alta é percebida como questão. Quanto à sílaba pretônica final, na questão total, essa está situada num nível mais baixo.

2.3. Pragmática da entonação e expressão das atitudes

No que se refere à função expressiva, as informações prosódicas não estão relacionadas apenas a diferenças entre modalidades (Fonágy, 2003) ou tipos específicos de atos de fala. Percebemos que há outras informações implícitas nas estratégias prosódicas utilizadas pelo falante, como é o caso das atitudes e das emoções.

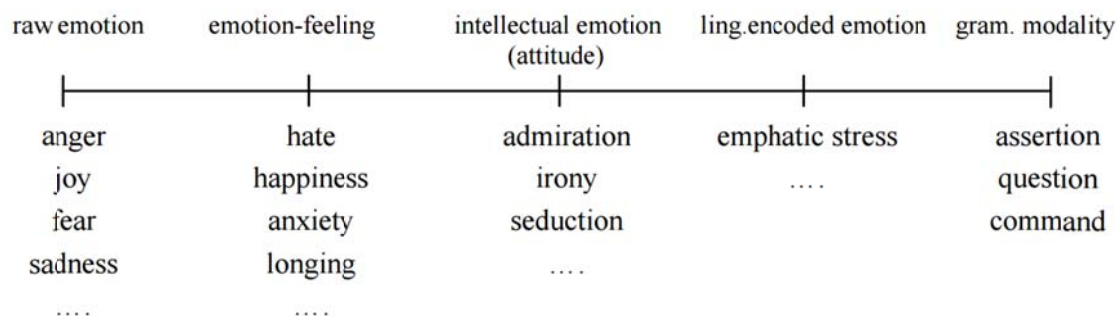
Sobre esse assunto, vale a pena mencionar Bodolay & Forte (2023). As autoras fizeram um teste com a fala de alunos de Português como Língua Estrangeira sobre o reconhecimento de atitudes e emoções por falantes nativos de Português. As autoras observaram que o uso de aspectos prosódicos para expressar emoções parece ser mais comum em várias culturas e, por isso, mais facilmente reconhecido por falantes de línguas diferentes. Isso pode ser explicado pelo fato de que as emoções são menos controladas pelo sistema cognitivo. Por outro lado, as atitudes são comportamentos mais controlados e sujeitos a regras coletivas, o que pode levar a uma maior variação e interpretação em sua expressão. As autoras concluem que a interpretação da prosódia está sujeita à diversidade, embora existam aspectos que se mantenham iguais, como a modalidade de enunciado (asserção e questão), havendo diversidade entre línguas e dentro da mesma língua, sobretudo no que se refere à função expressiva da prosódia. Tal perspectiva encontra fundamento no que afirmam Antunes e Aubergé (2015, p. 215) para quem “emoções são involuntárias e universais, enquanto as atitudes são voluntariamente controladas e dependentes do sistema linguístico”. Dessa forma, neste trabalho, interessa-nos o conceito de atitude.

O termo foi usado, primeiramente, por Pike (1945). Nas palavras de Cagliari (2007), o conceito para Pike (1945) refere-se “(a) o uso de elementos prosódicos para acrescentar ao enunciado básico um elemento emocional que o falante quer que constitua um contexto psicológico no qual o enunciado deve ser interpretado”.

Mais recentemente, Antunes e Aubergé (2015), citando Caelen-Haumont (2009) e Moraes (2011), reforçam que há dois tipos de atitudes: as sociais e as proposicionais. Enquanto as primeiras referem-se ao outro, ao interlocutor, as últimas estão estritamente relacionadas ao conteúdo da sentença. No caso deste trabalho, e para fins didáticos, consideramos relevante abordar ambas as categorias.

Por sua vez, Moraes (2011) cita Leon (1993), para quem os estados afetivos podem ser dispostos em um contínuo, que vai do aspecto menos controlado (ítems na ponta esquerda) ao mais controlado (ítems à direita), conforme a figura a seguir:

Figura 1: Contínuo: emoções a modalidade



Fonte: Moraes (2011, p. 21)

A partir da Figura 1, podemos observar que, aquilo sobre o qual abordamos anteriormente sobre as modalidades, enquadra-se no âmbito do que há de mais gramatical no uso da prosódia. Por sua vez, o que se refere aos estados afetivos enquadra-se no centro desse contínuo, não sendo tão gramatical, mas ao mesmo tempo no domínio da cognição.

Antunes e Aubergé (2015) argumentam que o uso do *temo* atitude do falante é bastante usado na Psicologia Social. Por tratarem de um estudo linguístico, fazem a opção pelo uso da expressão *afetos sociais*. As autoras citam Mac et al (2012), para quem:

os afetos sociais são a parte mais importante da interação verbal face a face, ligados à cultura e ao sistema linguístico, e carregam intenções e pontos de vista do locutor (como surpresa, confirmação), bem como podem fornecer índices a respeito da interação (por exemplo, na polidez) ou informações contextuais (por exemplo, no caráter público ou privado de uma conversa). (Antunes e Aubergé, 2015, p. 214)

Ainda tratando da relação entre prosódia e comportamento social, é importante mencionar a perspectiva de Wichmann (2000), que defende que a entonação atitudinal reflete o comportamento do falante. Isso significa que, ao expressar condescendência, amizade ou rudeza, o falante o faz de forma intencional e, em um determinado contexto, o ouvinte é capaz de interpretar essas intenções. Assim, o uso de estratégias prosódicas é tão controlado quanto as escolhas lexicais.

Tais apontamentos nos levam a refletir sobre a relação estreita que existe entre cultura e prosódia, o que Reis (2001) chama de *pragmática da entonação*. Essa é utilizada pelos falantes de língua materna, portanto, podem – e devem – ser parte do conteúdo a ser ensinado em contextos de L2 ou de língua estrangeira. Compreender como as estratégias prosódicas são usadas na interação de forma significativa é um caminho, na nossa percepção, para garantir ainda mais a interação entre falantes estrangeiros e nativos, por

exemplo. As atitudes, bem como os comportamentos de uma determinada comunidade, devem ser, portanto, aprendidos.

Se por um lado o componente prosódico está interligado aos aspectos sociais, por outro também se vincula à relação do falante com aquilo que ele diz. Assim, é possível demonstrar, a partir do uso de determinadas estratégias (prolongamentos, mudanças de tessitura, elevação da melodia, ênfase, dentre outros), atitudes como certeza ou incerteza, por exemplo. Nesse caso, trata-se da expressão atitudinal no que se refere ao conteúdo proposicional.

Para os estudos em pragmática da entonação, os atos de fala, na concepção de Austin (1990) e Searle (1981), são muito relevantes. Um ato de fala, de acordo com esses autores, é a menor unidade pela qual a linguagem se dá: consiste no ato de dizer um enunciado com um certo sentido e referência, acrescido de uma determinada força. Completamos essa ideia com as palavras de Mira-Mateus e colegas (2003, p. 73): “é um comportamento verbal, governado por regras que asseguram que as intenções comunicativas venham a ser adequadamente interpretadas”. Assim, asseverar, questionar, pedir e ordenar são atos de fala.

Se a prosódia é o veículo pelo qual o falante expressa suas intenções e atitudes, em diferentes atos de fala, ressaltamos que esses elementos fazem parte do aprendizado de uma língua, bem como os valores culturais que a ela se integram. Além disso, notamos que os falantes que têm acesso a mais de uma língua, além da materna, costumam empregar, nas situações comunicativas, estruturas prosódicas de sua língua dominante, assim como apontado por Quadros (2017), o que consideramos uma interferência. Por essas razões, consideramos relevante apontarmos para algumas diretrizes a serem consideradas pelo professor de PLE.

3. Abordagem da prosódia em PLE: o que observar?

O processo de ensino/aprendizagem de PLE apresenta desafios únicos, que exigem uma abordagem cuidadosa e adaptada às necessidades individuais de cada aluno. A primeira pergunta que nos colocamos é: qual a melhor abordagem para os conteúdos relacionados à prosódia?

Chun (2002, p. 137) contribui para responder a essas questões, ao elencar que:

(a) intonation must be taught in context, (b) intonational meanings must be generalizable, (c) the teaching of intonation must be subordinate to larger communicative purposes, and (d) intonation should be taught with realistic language

De acordo com Chun (2002), os professores podem incorporar a prosódia em suas aulas de idiomas, fornecendo aos alunos exposição a uma variedade de formas e contextos de fala. Isso inclui não apenas vocabulário e tópicos, mas também os papéis e status dos falantes em relação uns aos outros⁴. Além disso, a autora sugere que os professores podem usar exibições visuais de curvas melódicas geradas por computador para ajudar os alunos a praticarem a produção de diferentes padrões que expressam diferentes significados pragmáticos.

No que tange aos métodos do ensino de língua estrangeira, se por um lado, o método Audiolingual não faz referência à abordagem da prosódia em sala de aula, por outro, “a abordagem comunicativa (...) deu grande importância à entoação, porque o valor do enunciado depende criticamente da função interativa dentro do discurso” (Brazil et al. 1980 *apud* Pinto, 2020). Por sua vez, Pienemman (1985) propõe um *syllabus* para o ensino de L2, numa perspectiva em que a aprendizagem da língua se dá a partir do desenvolvimento de pré-requisitos. Propomos, da mesma forma que o caminho para o processo do ensino da prosódia em PLE seja trilhado a partir do seguinte tripé: a) o reconhecimento da forma linguística na interação entre terceiros, b) o seu processamento cognitivo, e c) o seu uso na interação do aprendiz com outro falante.

No trabalho de Pinto (2020), o autor discute especificamente o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), que é uma abordagem de ensino que tem sido defendida por diferentes autores desde a década de 80 do século passado. O ELBT tem como objetivo promover uma aprendizagem eficiente e eficaz de uma língua estrangeira (LE) ou língua segunda (L2) por meio da realização de tarefas comunicativas contextualizadas. Além disso, Pinto (2020) menciona que as abordagens e metodologias de ensino devem variar e se adaptar aos públicos-alvo, uma vez que os alunos aprendem de diferentes formas.

Vale notar, ainda, que há vantagens na sua adoção, visto que: a) coloca o aluno no centro da aprendizagem da língua, permitindo que ele use a língua para realizar tarefas, pedir informações, refletir e dar opiniões; b) promove uma aprendizagem eficiente e eficaz de uma língua estrangeira ou segunda língua; c) permite que os alunos compartilhem informações na língua-alvo com outros colegas, a fim de interagir e recriar situações reais de comunicação; d) ajuda a desenvolver a competência comunicativa dos alunos, enfatizando a importância da competência linguística contextualizada nos propósitos

⁴ Para sugestões dessa natureza para PLE, ver Bodolay (2020).

comunicativos da estrutura em questão; e, por fim, e) proporciona resultados mais eficazes na aprendizagem do que uma abordagem de caráter mais tradicional.

Citamos anteriormente a Teoria dos Atos de Fala para identificação dos aspectos linguísticos relacionados à produção de enunciados. Por essa razão, o método de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas é o que, no nosso ponto de vista, o que mais se aproxima dessa abordagem. Ellis (2009), citado por Pinto (2020, p. 178), preconiza que:

(1) O foco principal deve ser o ‘significado’ (o que significa que os alunos devem preocupar-se principalmente com o processamento do significado semântico e pragmático dos enunciados). (2) Deve haver algum tipo de ‘lacuna’ (ou seja, a necessidade de transmitir informações, expressar uma opinião ou inferir significado). (3) Os alunos devem, em grande parte, depender de seus próprios recursos (linguísticos e não linguísticos) para concluir a atividade. (4) Há um resultado claramente definido que não seja o uso da língua (isto é, a língua serve como meio para alcançar esse resultado, não como um fim em si mesma).

Um exemplo em que podemos demonstrar essa relação está no ato de fala cuja força ilocucionária é cumprimentar. Nesse caso, observamos que, do ponto de vista linguístico, a forma a ser usada é uma frase exclamativa, que contenha um conteúdo proposicional, como “bom dia”. Como proposto por Ellis (2009), citado por Pinto (2020), o foco se volta não para o enunciado, mas para o seu significado pragmático. Ora, nesse contexto, a informação mais relevante não está no seu conteúdo, mas sim na expressão da atitude; portanto, trata-se da pragmática da entonação. Então, partindo da premissa (4), o resultado que se espera é a resposta ao desafio de como cumprimentar, em uma situação real de comunicação, demonstrando polidez, de modo a ser assim compreendido, utilizando, para esse fim, apenas os recursos prosódicos.

Esse raciocínio se aplica aos demais atos de fala e suas respectivas forças ilocucionárias. Concordamos, dessa forma, com a conclusão de Pinto (2020) para quem o ELBT tem como objetivo principal o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, ao mesmo tempo em que enfatiza a importância da competência linguística contextualizada nos propósitos comunicativos da estrutura em questão. Para além da visão do autor, consideramos necessária a compreensão de que a interação se concretiza em atos de fala, nos quais a expressão das intenções do falante por meio de estratégias prosódicas são fundamentais para a significação.

No que tange à abordagem da prosódia em sala de aula, de acordo com Akerberg (2011), é necessário que os professores dediquem tempo para guiar os alunos para descobrirem as diferenças entre as características especiais da entonação nas línguas por ele faladas. Isso envolve uma atividade de foco na forma que, assim como a autora,

consideramos essencial para a aquisição. O primeiro passo, segundo Akerberg (2011), consiste em sensibilizar o aluno para as funções da entonação em geral, com exercícios de frases curtas ou até de palavras monossilábicas pronunciadas com diferentes padrões melódicos para indicar diferentes atitudes. Além disso, a autora menciona que os professores dos grupos que obtiveram melhores resultados, conforme apresentado em seu estudo, enfatizaram a importância do ensino de pronúncia, chamando a atenção do aluno tanto para a prosódia quanto para os aspectos segmentais. Eles também observaram que é importante que os alunos prestem atenção às características que diferem L1 de L2.

Tão relevante quanto adotar uma teoria de linguagem e um modelo de ensino/aprendizagem, é a análise prévia do professor quanto ao conhecimento linguístico de cada um de seus alunos, em que a diversidade das habilidades individuais é um fator constante. Assim, torna-se imprescindível elaborar um diagnóstico do nível de proficiência de cada falante. Propomos que, primeiramente, seja identificado, para o nível iniciante, o que o aluno já conhece sobre o acento de palavra. Consideramos que esse é o ponto de partida para a compreensão de fenômenos mais complexos, que envolvem o significado de enunciados, em contextos comunicativos.

Do nosso ponto de vista, uma questão inicial que deve ser considerada diz respeito a L1 do aprendiz de PLE. É notável que existe uma influência da língua materna sobre a Língua Portuguesa. Esse fator não é algo negativo, mas deve ser o ponto de partida para o professor uma vez que se trata de uma relação natural dos conhecimentos linguísticos na mente do falante.

No que diz respeito aos possíveis problemas a serem enfrentados pelo professor no quesito lexical, apresentamos uma sumarização a seguir, que pode servir de guia para o professor, sobretudo para fazer suas observações diagnósticas. Conforme apresentamos anteriormente, essas reflexões são fruto do trabalho desenvolvido na disciplina de Português para Estrangeiros na UFVJM. Há dois grupos de alunos que fazem parte da classe: aqueles que são falantes de Espanhol, oriundos da República Dominicana e Honduras, e outros que são falantes de Francês e do Crioulo Haitiano, vindos do Haiti. Portanto, ambos os grupos são falantes de língua materna de línguas neolatinas.

Observamos haver uma tendência a duração idêntica para sílabas tônicas e átonas: esse fenômeno pode ocorrer sobretudo em atividades de oralização de textos escritos. O resultado acarreta uma estrutura acentual não cabível ao padrão do Português, o que afeta o ritmo, a segmentação e o agrupamento das palavras e, possivelmente, a compreensão do texto lido.

Notamos, também, existir certa dificuldade desses aprendizes em lidar com acentos contíguos: no caso em que há uma palavra oxítona seguida por uma palavra que inicia com uma sílaba tônica. É o que acontece, por exemplo, na sequência “café preto”, em que ocorre um choque de acentos. Nesse caso, no Português, há um deslocamento do acento secundário para a sílaba “ca” ou a inserção de uma pausa entre os dois itens. A opção sempre pela segunda forma tende a deixar a fala mais lenta, uma vez que se insere uma pausa a cada vez que o fenômeno ocorre.

Outro fenômeno comum nos dois grupos é a tendência a acrescentar acento primário em palavras em que já há sufixos com esse tipo de acento. Como efeito, tem-se a segmentação da palavra derivada em dois itens, como é o caso de “cafezinho”, que passa a ser “café zinho”.

No que diz respeito à interferência, vale notar a propensão a se marcar a sílaba tônica do enunciado de forma semelhante a L1. As sentenças declarativas em Língua Portuguesa costumam ter a última sílaba tônica como marcada, exceto em casos que se tenha uma atitude a ser demonstrada pelo falante. Contudo, ao utilizar o padrão prosódico de sua língua materna, o aprendiz pode acabar por expressar uma intenção comunicativa diferente do que é usual em Português.

É possível, ainda, acontecer uma atribuição de maior intensidade para sílabas átonas pós-tônicas. Dependendo de como essa característica é configurada em L1, pode-se gerar um ritmo diferente do Português, em que essas tendem a ser fracas.

Por fim, notamos a transferência de tonicidade das pré-tônicas. No Português, essas sílabas podem ter maior duração e intensidade (Moraes, 1986, 1987) que em L1. Caso aconteça, pode haver segmentação e agrupamento de sequências de sílabas que necessariamente não são palavras da LP.

A observação de tais fatores junto com os alunos deve ser seguida de desafios maiores. Acrescentar progressivamente novos itens aos núcleos de sintagmas nominais, por exemplo, é uma alternativa interessante. Assim, a ideia é apresentar um item como “lâmpada” e a ele adjungir novos elementos: “a lâmpada”, “a lâmpada acesa”, “a lâmpada branca acesa”, “a lâmpada branca do meu quarto acesa”, dentre outras formas. Sugerimos a leitura de Bodolay & Forte (2023) para observar como essas tarefas podem ser levadas para a sala de aula.

Outra questão relevante em relação ao acento de palavra é apresentar pares de itens lexicais que diferem em função desse elemento prosódico. Mattoso Câmara (1970) apresenta alguns pares, anteriormente citados neste texto. Nesse caso, valem atividades

lacunares, em que os alunos as completem com a palavra adequada, observando onde está a sílaba tônica. Secretária e secretaria é um exemplo desse fenômeno. Usar um no lugar do outro interfere diretamente no sentido dos enunciados. Portanto, desenvolver a proficiência oral perpassa esse aspecto.

Ultrapassando o limite da palavra, a atenção recai sobre o enunciado. Como manter o ritmo e a cadência dos acentos de palavra na sequência, observando a sua modalidade, bem como mantendo a face positiva nos diferentes atos de fala? Sugerimos que os enunciados mais simples sejam o ponto de partida. Inicialmente, a abordagem deve seguir o caminho de diferenciar declarativas de interrogativas, conforme demonstrado anteriormente na seção 2.

Parece-nos fundamental tratar da função modal da entonação. Vimos ser necessário apresentar e exercitar os padrões melódicos, acentuais no que diz respeito às asserções, questões, exclamações. Nossa sugestão é que esse tratamento em sala de aula se dê a partir das seguintes observações: a) sempre de forma comparativa com a L1 do aprendiz de PLE, e b) a partir de pares de enunciados.

No que se refere ao primeiro ponto, vale a pena questionar o aluno sobre como ele se expressa na sua língua materna ao perguntar sobre um determinado evento, ordenar, pedir ou declarar algo de forma polida, pois o padrão prosódico pode ser diferente da LP. Um caso que ilustra isso é o uso da partícula “por favor”: em PB, um enunciado imperativo com essa expressão pode denotar uma ironia ou ser uma forma não educada de interagir com interlocutor, dependendo da melodia empregada. Tal aspecto não é algo explícito, mas faz parte das regras sociais que envolvem a pragmática da entonação.

Quanto ao segundo aspecto, é interessante demonstrar, a partir da mesma sequência segmental, que podem ser alcançados efeitos de sentido distintos, em função das estratégias prosódicas utilizadas pelo falante. Assim, da mesma forma como podemos ter o par declaração/questão total em “O café chegou./O café chegou?”, é possível oposições entre “Que dia?/Que dia!”, em que temos uma questão parcial, com elemento interrogativo no início, e uma sentença exclamativa. As estratégias podem variar desde uma melodia diferenciada, passando pelo prolongamento de um segmento, ou mudança na qualidade de voz para indicar um ou outro sentido.

É necessário também a observação da reorganização dos acentos lexicais em função do acento frasal. De forma conjunta com a função modal da entonação, deve-se chamar a atenção para como os acentos lexicais podem ser deslocados por causa da sílaba saliente do grupo tonal. Com o acréscimo de itens lexicais no enunciado, uma palavra que tem uma

sílaba tônica pode ter esse acento relativamente atenuado. Isso pode ocorrer, por exemplo, em “Marcelo comprou um carro”, em que as sílabas “ce” e “prou” têm peso menor que “car”.

Esse aspecto pode ter várias conseqüências para a pragmática da entonação, uma vez que evidenciar um ou outro segmento pode levar à mudança de significado. Se uma ênfase for dada à primeira tônica, a informação mais relevante passa a ser “Marcelo”, em oposição, por exemplo, a “Pedro”: foi Marcelo que comprou um carro e não Pedro. Por outro lado, se a ênfase for feita em “prou”, o sentido passa a ser sobre o verbo “comprou” (em oposição a “vendeu”, por exemplo).

Sobre a caracterização do ritmo do PB, no que se refere à alternância de batidas fortes e fracas, vale chamar a atenção para o aspecto do tempo na composição do ritmo no PB⁵. Caso a L1 do aprendiz utilize de outras estratégias prosódicas (melodia ou intensidade), tal caracterização é ainda mais necessária, visto que usar outros parâmetros pode afastar o enunciado resultante do que percebemos como pronúncia do PB.

Além disso, o controle das pausas nos parece um aspecto muito relevante para a manutenção dessa cadência. Quanto mais pausas o aprendiz produz, mais lento se torna o ritmo, o que pode comprometer a compreensão dos enunciados. Por essa razão, são necessárias instruções explícitas e exercícios de repetição de construções feitas pelo aluno de modo a eliminá-las, atingindo-se, assim, uma maior naturalidade na expressão.

Em adição ao que apresentamos até aqui, uma das questões que nos chamou a atenção foi o ajuste do registro e da tessitura. Segundo Cagliari (1992), níveis mais baixos de registro estão associados à expressão da autoridade, o que confere mais racionalidade ao que se diz. Por outro lado, níveis mais altos estão relacionados à expressão da contestação e da exaltação. A depender do contexto enunciativo, esses efeitos podem não ser desejáveis. Mais uma vez, é preciso reconhecer como tais estratégias são usadas em L1, de modo a se tratar comparativamente os efeitos de sentido que podem ser provocados.

Nesse sentido, pode parecer que o fato de a língua materna do aprendiz ser próxima do Português, como é o caso do Francês e do Espanhol, facilitaria o processo de compreensão da Prosódia da LP. Contudo, tal perspectiva não é verdadeira, dado que a expressão atitudinal está muito entrelaçada aos aspectos comportamentais e, portanto, culturais. Vale notar que é necessário abordar o assunto de forma comparativa, para que o

⁵ É importante ressaltar que aspectos de variação segmental, ou mesmo suprasegmental (como é o caso da velocidade de fala), podem acarretar “ritmos” diferentes para o Português Brasileiro. Não estamos levando em conta neste artigo as possibilidades de um ritmo mais silábico ou mais acentual, mas sim considerando a variante a que os alunos a que nos referimos tiveram acesso durante o período em que estiveram na cidade de Diamantina, em Minas Gerais.

aluno tenha a possibilidade de demonstrar como são utilizadas as estratégias prosódicas em sua língua materna.

Considerações finais

A prosódia é um aspecto fundamental da língua falada e desempenha um papel importante na comunicação. O estudo da prosódia nas aulas de Português como Língua Estrangeira é um ponto essencial para ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de compreensão e produção oral mais avançadas.

Vimos que o acento lexical e frasal são elementos importantes que podem afetar o significado. Além disso, a prosódia pode variar de acordo com o contexto social e cultural, o que torna ainda mais importante o estudo desse aspecto da língua. Ao ensinar a prosódia, os professores podem ajudar os alunos a melhorarem sua pronúncia, o que pode aumentar sua confiança e fluência na língua que estão aprendendo. Portanto, o estudo da prosódia deve ser uma parte integrante das aulas de PLE.

Não há um método único e universalmente aceito para o ensino-aprendizagem de PLE, pois cada contexto e cada aluno são únicos. No entanto, existem algumas abordagens e estratégias que podem ser úteis. Por exemplo, é importante levar em consideração a idade e o nível de proficiência do aluno, bem como suas necessidades e interesses individuais. O uso de jogos e atividades lúdicas são recomendáveis para a promoção da interação.

Consideramos que há hipóteses a serem testadas no que se refere à aprendizagem das estratégias prosódicas, vislumbrando-se, aqui, futuros trabalhos na área. Em Rameh (1981), a autora argumenta que “o controle sobre a língua portuguesa melhora e a interferência do inglês diminui à proporção que o falante teve a oportunidade de estudar formalmente a língua portuguesa”. No caso do texto de Rameh (1981), observam-se os aspectos segmentais. É importante procurar compreender se o mesmo ocorre com o nível suprasegmental. Para isso, faz-se necessário que o tratamento da Prosódia, e mais especificamente da pragmática da entonação, seja mais efetivo nas aulas de PLE.

Segundo Chun (2002), os alunos enfrentam um desafio comum em relação à pragmática da entonação em um segundo idioma, que é a falta de exposição a um discurso genuíno e a padrões entonacionais apropriados. Além disso, a autora destaca que a maioria das interações na sala de aula são artificiais do ponto de vista do discurso. De acordo com a autora, isso faz com que os alunos não aprendam a gerenciar conversas ou a expressar

reações, o que pode tornar difícil a realização de atos de fala. Como resultado, os alunos podem sentir que seu conhecimento sobre L2 é insuficiente, mesmo que sua competência gramatical seja adequada.

Na última seção, sugerimos que o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) pode ser uma metodologia interessante para a aprendizagem da pragmática da entonação. Além disso, o uso de materiais autênticos, bem como uma abordagem comparativa dos aspectos prosódicos com a L1 do aluno é de suma importância para que se atinjam os objetivos das classes de PLE.

Quanto à primeira questão que apresentamos neste artigo, consideramos que as principais características prosódicas que um falante de PLE precisa conhecer para ter uma comunicação eficiente se relacionam ao acento lexical e o acento frasal, sendo que esse último se integra a domínios prosódicos internos (tipo de frase, por exemplo) e externos (comportamento do falante) ao sistema da língua.

Finalmente, apontamos nossas observações sobre os tipos de dificuldade que os aprendizes podem encontrar no que se refere à prosódia do PB, a partir da experiência com alunos estrangeiros na UFVJM. Notamos que podem ser verificados obstáculos no nível suprasegmental que devem ser abordados nas aulas, pois podem afetar o desenvolvimento das habilidades orais e a fluência nas interações. Portanto, é importante que os professores de PLE estejam cientes desses desafios e incluam o ensino da prosódia em suas práticas pedagógicas.

Referências

- Akeberg, M. (2011). Aquisição da pronúncia: a entoação em afirmações e perguntas do tipo sim/não em português e espanhol. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 50 (1), 155-170. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132011000100009&lng=en&nrm=iso.
- Antunes, L., Aubergé, V. (2015). Análise prosódica da certeza e da incerteza em fala espontânea e atuada. *Diadorim*, 17 (2), 212-237. <https://doi.org/10.35520/diadorim.2015.v17n2a4077>
- Austin, J. L. (1990). *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brazil, D.; Coulthard, M. & Johns, C. (1980). *Discourse intonation and language teaching*. Londres: Longman.
- Bodolay, A. (2020) Prática de ensino de Português como língua estrangeira: abordagem pragmática no ensino de prosódia. *Revista (Con)Textos Linguísticos*. 14 (29), 603-622. <https://doi.org/10.47456/cl.v14i29.32139>
- Bodolay, A., & Forte, G. (2023). *Não confunda prosódia com pronúncia: fundamentos de prosódia para PLE*. Curitiba: CRV.
- Cagliari, L. C. (1992). Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. *Gramática do português falado*, 2, 39-64.
- Cruttenden, A. (1997). *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fonágy, I. (1993). As funções modais da entoação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 25, 25-65.
- Fonágy, I. (2003). Des fonction de l'intonation: essay de synthese. *Flambeau*, 29, 1- 20.
- Frota, S., & Vigário, M. (2000). Aspectos de prosódia comparada: ritmo e entoação no PE e no PB. In R. V. Castro & P. Barbosa (Orgs.), *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 533- 555). Braga: Associação Portuguesa de Linguística.
- Halliday, M. A. K. (1970). *A course in spoken english: Intonation*. Oxford: Oxford University Press.
- Hirst, D. & Di Cristo, A. (1998). *Intonation Systems: a Survey of Twenty Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladd, D. R. (2008). *Intonational phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mattoso-Câmara, J. (1953). *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Organizações Simões.
- Mattoso-Câmara, J. (1970). *Estrutura da Língua Portuguesa*. São Paulo: Vozes.
- Melo, M. C. (2017). *Ensino da prosódia nos atos diretivos de ordem e pedido para falantes estrangeiros aprendizes do português brasileiro: uma análise de materiais didáticos*. [Dissertação de Mestrado]. UFVJM, Diamantina, Minas Gerais, Brasil.
- Melo, M. & Bodolay, A. (2021). O espaço da prosódia em materiais didáticos de PLE. In Meniconi, F., Makiyama, S., Pitombeira, C. *Estudos linguísticos aplicados : interlocuções na contemporaneidade* (pp. 98-117). Tutóia, MA: Diálogos.
- Mendes, R. (2013). *A entonação no processo de ensino-aprendizagem de PLE: proposta didática para o ensino de modelos de entonação interrogativa do Português do Brasil – Estado de São Paulo* [Apresentação de trabalho/Comunicação]. Universidade de Brasília. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14347>
- Mira-Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, I. H., Frota, S., Matos, G., Vigário, M., & Villalva, A. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Moraes, J. A. (1986). Acentuação Lexical e Acentuação Frasal em Português: um estudo acústico-perceptivo. *II Encontro Nacional de Fonética e Fonologia*. UNB.
- Moraes, J. A. (1987). Corrélatifs acoustiques de l'accent de mot en Portugais Brésilien. *Proceedings of the XIth International Congress of Phonetic Sciences*, 3, 313- 317.
- Moraes, J. A. (1993). Entoação Modal Brasileira: Fonética e Fonologia. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 25, 101-111.
- Moraes, J. A. (2011). From a prosodic point of view: remarks on attitudinal meaning. In H Mello, A Panunzi, T Raso. (Eds), *Pragmatics and Prosody. Illocution, Modality, Attitude, Information Patterning and Speech Annotation*. Florença: Firenze University Press.
- Pienemann, M. (1985). Learnability and syllabus construction. In Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp.23-75). Bristol: Multilingual Matters.
- Pierrehumbert, J. (1980). *The Phonology and phonetics of english intonation*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Pike, K. (1945). *The intonation of American English*. Ann Arbor: University of Michigan Publications.
- Pinto, J. (2020). O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas. *Revista do GEL*, 17(2), 170-195.
- Quadros, R. (2017). *Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais*. Porto Alegre: Penso Editora.

- Rameh, C. (1962). *Contrastive analysis of English and Portuguese intonation*. Washington, D.C. : Georgetown University.
- Rameh, C. (1966). A intonação do Português do Brasil. *Estudos Linguísticos*, 1, 25-32.
- Rameh, C. (1981). Aspectos a língua portuguesa nos Estados Unidos da América do Norte. In Bichakjian, B. (Ed.), *From Linguistics to Literature: Romance Studies Offered to Francis M. Rogers*. Amesterdão: John Benjamins Publishing.
- Reis, C. (1995). *L'interaction entre l'accent, l'intonation et le rythme en portugais brésilien*. Angola [Tese de Doutoramento]. Marselha: Université de Provence.
- Reis, C. (2001). A entonação no ato de fala. In Mendes, E.; Oliveira, P.; Bennibler, V.(Orgs.), *O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias* (pp. 221-229). Belo Horizonte: Fale/UFMG.
- Searle, J. (1981). *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Staub, A. (1973). A acentuação do inglês e do português: algumas observações construtivas. *Letras de Hoje*, 2, 35-52.
- Wichmann, A. (2000). The attitudinal effects of prosody, and how they relate to emotion. In R. Cowie, E. Douglas-Cowie, M. Schroeder (Eds.). *Speech and Emotion: Proceedings of the International Speech Communication Association Research Workshop*. (pp.143-148). Belfast: International Speech Communication Association. <https://pdfs.semanticscholar.org/a627/2101b42d3e2481427227c2393f2aadaf75bb.pdf>