



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

72 | 2025

**Normes, variation et pluricentricité : perspectives
croisées sur les langues romanes**

A pronúncia e a variação linguística em Português Língua Adicional: uma sequência didática com (audio)literatura digital

*La prononciation et la variation linguistique en portugais langue additionnelle :
une séquence didactique avec de la (audio)littérature numérique*

*Pronunciation and Linguistic Variation in Portuguese as an Additional
Language: A Didactic Sequence with Digital (Audio)Literature*

Adelina Castelo, Clara Amorim e Lola G. Xavier



Edição electrónica

URL: <https://journals.openedition.org/lidil/14913>

DOI: 10.4000/152ux

ISSN: 1960-6052

Editora

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Edição impressa

ISBN: 978-2-37747-572-8

ISSN: 1146-6480

Refêrencia eletrónica

Adelina Castelo, Clara Amorim et Lola G. Xavier, « A pronúncia e a variação linguística em Português Língua Adicional: uma sequência didática com (audio)literatura digital », *Lidil* [En ligne], 72 | 2025, mis en ligne le 31 octobre 2025, consulté le 02 novembre 2025. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/14913> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/152ux>

Este documento foi criado de forma automática no dia 2 de novembro de 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

A pronúncia e a variação linguística em Português Língua Adicional: uma sequência didática com (audio)literatura digital

La prononciation et la variation linguistique en portugais langue additionnelle : une séquence didactique avec de la (audio)littérature numérique

Pronunciation and Linguistic Variation in Portuguese as an Additional Language: A Didactic Sequence with Digital (Audio)Literature

Adelina Castelo, Clara Amorim e Lola G. Xavier

1. Introdução

- 1 Muitos estudos têm comprovado a relevância de ensinar explicitamente a pronúncia numa língua adicional (doravante LA)¹ (e.g. Grant, 2014) e, simultaneamente, tem-se vindo a destacar o carácter pluricêntrico da língua portuguesa e a necessidade de familiarizar os aprendentes com diferentes variedades da língua (e.g. Costa, 2021). Além disso, assiste-se a um maior interesse pela utilização de textos literários na aula de LA (e.g. Duarte & Brites, 2025; Xavier, 2019) e a uma oferta e procura crescentes de audiolivros digitais (e.g. Córdón-García, 2018).
- 2 Partindo da combinação destes fatores, o presente trabalho propõe uma sequência didática que recorre a audiolivros literários em formato digital para, simultaneamente, desenvolver a pronúncia dos contrastes [e]/[ɛ] e [o]/[ɔ] e sensibilizar os aprendentes para o carácter pluricêntrico do português, de modo a valorizar alguma da variação linguística evidente aquando da comparação das variedades nacionais do Português Europeu (doravante PE) e do Português do Brasil (doravante PB). Esta sequência didática encontra-se fundamentada em propostas de investigadores de diferentes áreas e mostra uma abordagem didática que combina o foco 1) num ponto da gramática da

língua (neste caso, os contrastes fonéticos [e]/[ɛ] e [o]/[ɔ], que têm também um valor fonológico na gramática do português), 2) na variação linguística identificável a partir da comparação de duas variedades nacionais (PE e PB), 3) no uso do texto literário, e 4) no recurso a audiolivros em formato digital.

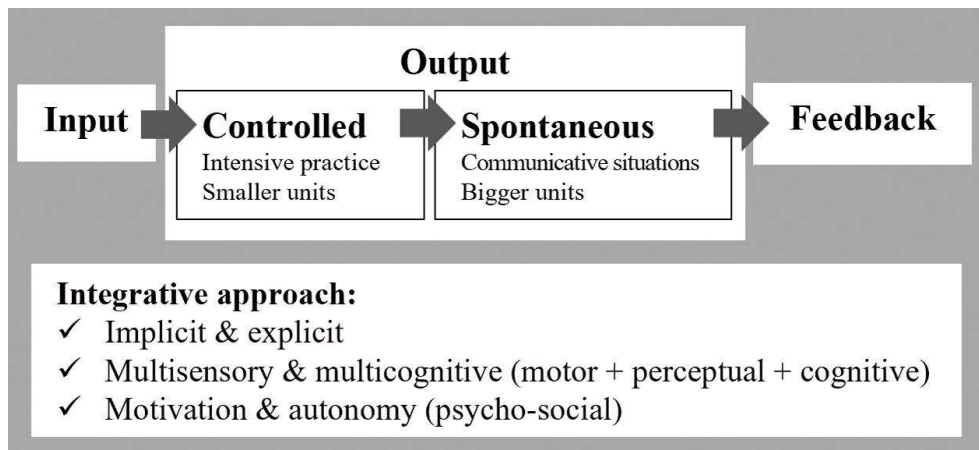
- 3 Embora as Humanidades Digitais sejam frequentemente associadas ao tratamento de grandes quantidades de dados (*big data*), estudos com menores quantidades de dados em formato digital (*small data*) podem igualmente ser relevantes nesta área de investigação (e.g. Kaplan, 2015). Assim, a exploração didática do texto literário em formato digital constitui um tema de reflexão relevante no âmbito de uma conceção lata das Humanidades Digitais, que observa como o uso de recursos digitais promove a formação nas Humanidades.
- 4 O artigo estrutura-se em duas partes principais: em 2. *Fundamentação teórica*, sistematizamos as investigações anteriores que sustentam a construção da sequência didática (sobre o ensino da pronúncia, a pluricentricidade do português, a importância da (audio)literatura na aprendizagem de uma LA e as estratégias a usar no recurso ao texto literário e ao audiolivro); em 3. *Sequência didática*, apresentamos atividades para abordar duas narrativas (*A Menina do Mar* e *O Meu Pé de Laranja Lima*) junto de aprendentes universitários de nível B1, justificando as opções tomadas.

2. Fundamentação teórica

2.1. Ensino da pronúncia

- 5 A proficiência linguística numa LA implica o domínio da pronúncia, pois a produção oral clara evita mal-entendidos e garante que o aprendente é percebido facilmente pelos seus interlocutores. Por isso, vários estudos têm destacado a importância de se ensinar explicitamente esta componente, colocando-se o foco não no sotaque (diferenças fonéticas em relação à produção dos falantes nativos), mas na inteligibilidade (nível de clareza de uma produção oral, medida pela quantidade de elementos compreendidos pelo ouvinte) e na compreensibilidade (grau de facilidade com que o ouvinte compreende a produção) (Derwing & Munro, 2005). Por outro lado, o domínio da pronúncia tem implicações sociais relevantes, pois pode afetar a autoimagem do aprendente, a sua integração na comunidade e as suas oportunidades académicas ou profissionais (Yates, 2002). Alguns estudos indicam ainda que é um critério fundamental usados pelos falantes nativos na avaliação do nível de proficiência linguística de um não nativo (Moyer, 2014).
- 6 Para estruturar um ensino eficaz da pronúncia, é essencial adotar um modelo pedagógico que integre os resultados da investigação relacionada com esta capacidade, como *Síntese para uma abordagem comunicativa da pronúncia*, incluída em Castelo (2025). Este modelo constitui uma atualização do de Castelo (2017), que integra as conclusões de vários autores (e.g. Celce-Murcia et al., 2010; Ellis, 2005; Grant, 2014; Odisho, 2007, 2016), e é apresentado na Figura 1.

Figura 1. – Síntese para uma abordagem comunicativa da pronúncia (Castelo, 2025, p. 17).



- 7 O modelo estrutura o ensino da pronúncia em várias etapas interligadas. Na primeira, privilegia-se a exposição a *input* linguístico diversificado, motivador e autêntico, essencial para a percepção e interiorização das propriedades fonético-fonológicas da língua-alvo. Segue-se a produção oral controlada, proporcionando ao aprendente situações para praticar a articulação de propriedades específicas e automatizar as produções fonéticas da língua-alvo. Porém, a produção correta em contextos controlados não garante o domínio da pronúncia em interações espontâneas, pelo que é fundamental a transição gradual para atividades de *output* espontâneas, garantindo-se que a qualidade da pronúncia se mantém mesmo quando o foco do aprendente está na comunicação, e não na exatidão fonética.
- 8 Ao longo destas etapas, o *feedback* formativo permite que o aprendente monitorize o seu desempenho. Por último, uma fase de avaliação mais completa, a do *feedback* final, possibilita que o aprendente perceba a sua evolução e reformule os objetivos de aprendizagem da pronúncia.
- 9 O ensino da pronúncia deve ainda integrar abordagens implícitas e explícitas, combinando, pois, a imitação e a intuição (sem explicações sobre o funcionamento das propriedades fonético-fonológicas em causa) com conhecimento explícito (explicações sobre as propriedades em causa, eventualmente com uso de metalinguagem e estratégias que estimulem a memorização dessas propriedades). É importante que esta abordagem integrativa trabalhe igualmente a pronúncia nos níveis perceptivo, motor e cognitivo, fomentando também a motivação e a autonomia, para que o aprendente queira melhorar a pronúncia e tenha recursos para o fazer autonomamente.

2.2. Pluricentricidade da língua portuguesa

- 10 A dispersão geográfica e a adaptação a contextos sociolinguísticos distintos ao longo dos séculos são características comuns a várias línguas europeias, como, por exemplo, o português, o inglês, o francês e o espanhol (Callies & Hehner, 2022). Estas particularidades originaram múltiplos centros normativos, ou seja, diferentes variedades-padrão da língua, tornando-as línguas pluricêntricas, termo cunhado por Clyne (1992).

- 11 Com efeito, o português caracteriza-se pela coexistência de diferentes variedades-padrão nacionais, cada uma com normas próprias e igualmente legítimas. Atualmente, reconhecem-se duas variedades dominantes plenamente codificadas — o PE e o PB — e seis outras variedades nacionais que se encontram em diferentes estádios de codificação — Português de Moçambique, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Timor-Leste (Correia & Aido, 2021; Pinto, 2022).
- 12 A pluricentricidade do português é, há muito, reconhecida tanto nos estudos linguísticos, como a nível político (Correia & Aido, 2021). Contudo, representa ainda um desafio para o ensino da língua materna e da LA, implicando a integração da variação e da diversidade linguística nos *currícula* e nos materiais didáticos (Callies & Hehner, 2022), de forma a proporcionar uma formação linguística que equilibre o conhecimento de uma norma-padrão nacional com a exposição à diversidade da língua.
- 13 Convém, por isso, adotar estratégias pedagógicas que explorem esta diversidade, promovendo não apenas o domínio de uma variedade nacional, mas também a intercompreensão entre falantes de diferentes variedades do português (Costa, 2021). Com efeito, a formação de falantes competentes e capazes de comunicar eficazmente numa língua com tanta diversidade exige que se trabalhem outras variedades em sala de aula. A exposição a materiais audiovisuais autênticos provenientes dos diferentes países lusófonos, como música, cinema e literatura, pode ser uma ferramenta eficaz para ampliar a competência comunicativa dos aprendentes e fomentar a consciencialização das diferentes variedades da língua.
- 14 Por outro lado, a reflexão sobre as diferenças entre variedades nacionais contribui para o desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística dos aprendentes, promovendo uma perceção positiva da diversidade linguística (Corti & Pöll, 2022; Costa, 2021). De facto, a reflexão sobre diferenças lexicais, fonológicas e morfossintáticas entre as variedades-padrão não só melhora a compreensão da língua como sistema, mas também contribui para a desconstrução de preconceitos linguísticos que possam existir relativamente a determinada(s) variedade(s) (Costa, 2021).

2.3. (Audio)literatura no ensino de línguas adicionais

- 15 Embora não haja um consenso absoluto em relação às vantagens do uso do texto literário em aula de LA, vários autores sublinham o seu valor para o desenvolvimento de diversas competências dos aprendentes. Thomas (2018), por exemplo, refere a compreensão do comportamento humano, o desenvolvimento das competências académicas, o desenvolvimento pessoal, o estímulo da imaginação e a compreensão do modo de comunicação através da língua.
- 16 Xavier (2019) e Ramon (2022) sublinham ainda que os textos literários no ensino de LA potenciam o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, por serem documentos autênticos, extremamente complexos e ricos ao nível léxico-gramatical e pragmático-discursivo. Promovem também a competência e a consciência (inter)cultural dos aprendentes, proporcionando-lhes conhecimentos sobre a cultura e o cânone literário e facilitando a compreensão de outras culturas, o que contribui para a desconstrução de estereótipos. Além disso, favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas dos alunos, como o pensamento crítico e a capacidade de compreender realidades sociais diversas. Paralelamente, estimulam a sensibilidade, o impacto emocional, a criatividade e a imaginação.

- 17 A introdução de textos literários também pode aumentar a motivação dos aprendentes para a leitura e a aprendizagem em geral (Ramon, 2022; Xavier, 2019), fator essencial para o empenhamento dos alunos e, conseqüentemente, para a aprendizagem. Como notam Bernardes e Mateus (2013, p. 17) a propósito do ensino da língua materna, “o principal problema que se coloca ao ensino da literatura é a forma como ele é levado à prática nas salas de aula” — observação que, feitas as devidas adaptações, se adequa a todos os níveis de ensino e contextos, incluindo o ensino de LA.
- 18 Nesse sentido, o recurso ao audiolivro pode facilitar o acesso ao texto literário e o interesse pelo mesmo, num contexto de popularização crescente deste formato, o chamado *audioboom* (Cordón-García, 2018).
- 19 No âmbito específico do audiolivro no ensino de LA, destacam-se inúmeras potencialidades deste recurso, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de vocabulário, pronúncia, leitura, escrita, compreensão oral, produção oral e exposição a diferentes variedades linguísticas (Sekścińska & Olszańska, 2018). Adicionalmente, os audiolivros facilitam o acesso à literatura e cultura da língua-alvo (Göçerler & Kalemci, 2022), aumentam a motivação dos alunos para a leitura (Moore & Cahill, 2016) e proporcionam-lhes maior autonomia no percurso de aprendizagem (Hora, 2019). A audição/leitura extensiva através de audiolivros em contexto de entretenimento também é um benefício importante, reforçando o envolvimento e o interesse dos alunos (Abedi et al., 2023).

2.4. Estratégias no recurso ao texto literário e ao audiolivro

- 20 A investigação sobre a utilização do texto literário e do audiolivro no ensino de LA aponta para algumas estratégias fundamentais, entre as quais se destaca a seleção cuidadosa dos textos, considerando o nível de proficiência linguística, os objetivos pedagógicos e o perfil cultural dos aprendentes (Ramon, 2022; Sekścińska & Olszańska, 2018; Xavier, 2019). Esta escolha deve considerar tanto a complexidade linguística e lexical como o potencial intercultural.
- 21 É ainda fundamental integrar o estudo do texto literário numa sequência didática estruturada, com momentos claramente definidos (Ramon, 2022). Com base nas etapas clássicas da leitura literária — pré-leitura, leitura e pós-leitura (e.g. Luscher, 2009; Nuttall, 2005; Puren, 2020; Solé, 1998) — adaptam-se para o audiolivro literário as fases de pré-audição, audição e pós-audição (e.g. Sekścińska & Olszańska, 2018).
- 22 Assim, a pré-leitura/audição visa a motivar a audição e leitura do texto, ativando conhecimentos prévios e criando estratégias de antecipação. A fase de leitura/audição permite a análise do texto numa dimensão linguística, retórico-estilística e cultural. Já a pós-leitura/audição consolida conhecimentos e aprendizagens que possam contribuir para a tomada de posições, permitindo que o aluno-leitor-ouvinte se construa enquanto sujeito social. O texto literário surge, assim, não apenas como instrumento ao serviço da promoção de outras competências, mas como objeto de análise textual que contribuirá para a exploração de todas as potencialidades educativas, culturais e artísticas da obra.
- 23 Finalmente, no ensino de LA, o trabalho com audiolivros pode assumir várias modalidades — em grupo-turma, pequenos grupos, pares, atividades individuais

ou individualizadas e trabalho de casa — adequando-se ao grau de autonomia dos aprendentes e aos objetivos específicos da aprendizagem (e.g. Castelo & Liu, 2023).

3. Sequência didática

- 24 A sequência didática proposta destina-se a estudantes universitários da área da Língua Portuguesa do nível B1, aprendentes de PE, em unidades curriculares de Português ou de Literaturas em Português, e distribui-se por três aulas de noventa minutos. Tem como objetivos: desenvolver a pronúncia dos contrastes [e]/[ɛ] e [o]/[ɔ], promover a compreensão e expressão orais e escritas e sensibilizar para o carácter pluricêntrico do português, comparando as variedades nacionais PE e PB.
- 25 Nas duas variedades, os contrastes fonéticos [e]/[ɛ] e [o]/[ɔ] em posição tónica assumem valor fonológico (e.g. Andrade, 2020), pois permitem opor significados, como em *pê/pé*, *cê/sé*, *sede* (de beber)/*sede* (de empresa) e *avô/avó*, *corte* (do rei)/*corte* (ato de cortar), evidenciando a unidade do português. Simultaneamente, diferenças como *bebê* (PB)/*bebé* (PE) e *econômico* (PB)/*económico* (PE) ilustram a variação linguística. Numa sequência didática que pretende sensibilizar os aprendentes para o carácter pluricêntrico do português, a coexistência de tais tendências opostas é muito útil para mostrar a unidade e a diversidade do português, justificando a escolha destes contrastes como foco do ensino da pronúncia. Além disso, são reconhecidamente um desafio considerável para aprendentes de Português LA com diferentes línguas maternas (e.g. Duan, 2021; Machry da Silva, 2014), o que reforça a relevância desta opção.
- 26 Nesta sequência serão explorados dois audiolivros literários, *A Menina do Mar* e *O Meu Pé de Laranja Lima*, com maior destaque ao primeiro por corresponder à variedade-alvo dos aprendentes (PE) e, assim, reforçar o domínio de uma variedade-padrão (Costa, 2021). Conforme proposto para o ensino de uma LA com literatura e audiolivros, a exploração de cada texto estrutura-se em três etapas: pré-leitura/audição, leitura/audição e pós-leitura/audição.
- 27 Na 1.ª aula, concretiza-se a pré-leitura e parte da leitura de *A Menina do Mar*; na 2.ª aula, termina-se a leitura e realiza-se a pós-leitura; na 3.ª aula, são implementadas tarefas de pré-leitura e de leitura sobre *O Meu Pé de Laranja Lima*, bem como uma tarefa de pós-leitura em que se comparam os dois textos literários.
- 28 Abaixo apresentamos as atividades de pré-leitura previstas para *A Menina do Mar*.

Figura 2. – Sequência didática² – parte 1.

1. Observar as imagens e descrever o que lembram.



Imagens geradas
através de inteligência
artificial (*Ninja*).

2. Observar a capa do livro *A Menina do Mar* (1958) de Sophia de Mello Breyner Andresen (1919-2004) e tentar deduzir as respostas para as seguintes questões:

- a) Quem será a personagem ilustrada na capa?
- b) Onde acontecerá a ação?
- c) O que contará a narrativa?
- d) Qual será o tema da estória?

- 29 Na pré-leitura, propõem-se duas atividades. A atividade 1 ajuda os aprendentes a situarem-se no espaço de *A Menina do Mar* e a recordarem ou aprenderem o vocabulário relevante, solicitando-se a descrição de duas imagens: uma de praia, com o mar, a areia, um caranguejo e algas; outra do fundo do mar, com corais, um polvo e peixes. Já a atividade 2 promove previsões sobre a leitura a partir da observação da capa do livro e de algumas questões.
- 30 As atividades de leitura durante a 1.^a aula são apresentadas na Figura 3.

Figura 3. – Sequência didática – parte 2.

3. Depois de ouvir um excerto da narrativa [correspondente ao texto apresentado na atividade 4], sem acesso ao texto escrito, completar as frases:

a) As duas personagens principais são (a Menina do Mar) e (o rapaz).
 b) A Menina do Mar estava acompanhada por três animais: um (polvo), um (caranguejo) e um (peixe).
 c) Ela ficou muito contente quando viu, pela primeira vez, uma (flor) da terra, que era uma (rosa).
 d) A flor que a Menina recebeu era (encarnada), muito (perfumada) e (bonita).
 e) As coisas do mar ou são (alegres) ou são (tristes), não provocam sentimentos contraditórios.

4. Ouvir novamente o excerto e completar os espaços com as palavras ouídas.

O rapaz baizon-se e pôs a menina na água ao pé dos seus três amigos, que davam saltos de (alegria) e muitas (gargalhadas). Pediu à Menina do Mar, ao polvo, ao caranguejo e ao peixe para voltarem no dia seguinte à mesma hora àquele mesmo sítio.

– Tenho tanta (curiosidade) da Terra – disse a Menina, – amanhã, quando vieres, traz-me uma coisa da terra.

E assim ficou combinado.

No dia seguinte, logo de manhã, o rapaz foi ao seu jardim e colheu uma rosa encarnada muito (perfumada). Foi para a praia e procurou o lugar da véspera.

– Bom-dia, bom-dia, bom-dia – disseram a Menina, o polvo, o caranguejo e o peixe.

– Bom-dia – disse o rapaz. E ajoelhou-se na água, em frente da Menina do Mar.

– Trago-te aqui uma flor da terra – disse; chama-se uma rosa.

– É (linda), é (linda) – disse a Menina do Mar, dando palmas de (alegria) e correndo e saltando em roda da rosa.

– Respira o seu cheiro para veres como é perfumada.

A Menina pôs a sua cabeça dentro do cálice da rosa e respirou longamente.

Depois levantou a cabeça e disse (suspirando):

– É um perfume (maravilhoso). No mar não há nenhum perfume assim. Mas estou (lenta) e um bocadinho triste. As coisas da terra são (esquisitas). São diferentes das coisas do mar. No mar há monstros e perigos, mas as coisas (bonitas) são (alegres). Na terra há (tristeza) dentro das coisas (bonitas).

– Isso é por causa da (saudade) – disse o rapaz.

– Mas o que é a saudade? – perguntou a Menina do Mar.

– A saudade é a (tristeza) que fica em nós quando as coisas de que gostamos se vão embora.

– Ah! – suspirou a Menina do Mar olhando para a Terra. Por que é que me mostraste a rosa?

Agora estou com (vontade) de (chorar).

O rapaz atirou fora a rosa e disse:

– Esquece-te da rosa e vamos brincar.

Andersen, S. M. B. (1987). *A Menina do Mar* [16.ª ed.; 1958, 1.ª ed.] (pp. 24-26). Figuerinhas

5. Ler o excerto, sublinhar as palavras novas e responder por escrito às seguintes questões:

a) Porque é que o rapaz levou uma flor para a Menina?
 b) Porque é que a Menina ficou triste de repente?
 c) A Menina era grande ou pequena? Como sabemos?

6. Discutir, oralmente e em conjunto, como continuará e acabará a narrativa.

7. Como trabalho de casa, ouvir o resto do audiolivro, sem procurar o significado de todas as palavras desconhecidas. Anunciar que, na aula seguinte, haverá atividades que testarão os conhecimentos sobre a narrativa e o vocabulário relativo ao mar.

- 31 No resto da 1.ª aula, são implementadas atividades de leitura. Primeiro, os aprendentes ouvem um excerto do audiolivro sem acesso ao texto escrito e completam frases relativas ao seu sentido global, treinando a compreensão oral. Depois, ouvem-no novamente e completam a transcrição com palavras ouídas. Na atividade 5, sublinham as palavras novas (para esclarecimento oral) e respondem por escrito a questões de compreensão mais específicas, uma das quais (c) exige inferência, desenvolvendo-se, assim, a compreensão da leitura e a escrita. De seguida, numa discussão em grupo-turma sobre previsões para a continuação e o fim da narrativa (atividade 6), promove-se, simultaneamente, a expressão oral e a realização de uma leitura mais participada. Por fim, o trabalho de casa consiste na audição do resto do audiolivro. O professor recomenda que não procurem o significado de todas as palavras desconhecidas e anuncia uma pequena avaliação sobre a obra e o vocabulário. Procura-se, assim, o contacto com toda a narrativa (e não apenas um excerto), explorando o potencial do texto literário e beneficiando de *input* autêntico (o audiolivro não foi feito para aprendentes de LA) e extensivo — fundamental no ensino da pronúncia.
- 32 Na Figura 4, surgem as atividades de leitura previstas para a 2.ª aula.

Figura 4. – Sequência didática – parte 3.

1. Recordar a própria (audio)leitura e ordenar as passagens de *A Menina do Mar*.

A. – Bom-dia – disse o rapaz. Trago aqui o balde. Vamos embora depressa.
 B. Com muito cuidado para não fazer barulho levantou-se e pôs-se a espreitar escondido entre duas pedras.
 C. – Estou tão feliz, tão feliz, tão feliz! Pensei que nunca mais te ia ver. Sem ti o mar, apesar de todas as suas anêmonas, parecia triste e vazio.
 D. A menina, que devia medir um palmo de altura, tinha cabelos verdes, olhos raxos e um vestido feito de algas encarnadas.
 E. Era uma vez uma casa branca nas dunas, voltada para o mar.
 F. – Tenho tanta curiosidade da Terra – disse a Menina, – amanhã, quando vieres, traze-me uma coisa da terra.
 G. – Agora a tua terra é o Mar – disse a Menina do Mar.
 H. – Ali na mar – disse a guivota – está um golfinho à tua espera para te ensinar o caminho.
 I. Passaram dias e dias. O rapaz voltou muitas vezes às rochas mas nunca mais viu a Menina nem os seus três amigos.

Andresen, S. M. B. (1987). *A Menina do Mar* [16.ª ed.; 1958, 1.ª ed.]. Figueirinhas.

2. Completar a síntese da narrativa *A Menina do Mar*.

A Menina do Mar é muito *(pequena)* e vive no fundo do mar, juntamente com um peixe, um *(caranguejo)* e um polvo. Certo dia, depois de uma grande *(tempestade)*, um rapaz que vive na *(terra)* descobre-a na *(praia)* e ficam *(amigos)*. Começam a encontrar-se diariamente, apesar das *(diferenças)* entre os seus mundos, da terra e do mar.

O rapaz conta como é a *(vida)* na terra e traz algumas *(coisas)* para a menina ver. Num dado momento, combinam que o *(rapaz)* vai levar a menina num *(balde)* para conhecer a terra, mas a *(Grande Raia)* descobre o plano e não deixa a menina partir com o rapaz.

Depois de muito tempo, como a Menina do Mar tinha muitas *(saudades)* e estava *(triste)*, o *(Rei do Mar)* mandou buscar o rapaz. Este bebeu um *(líquido)* que lhe permitia viver no mar e foi levado por um *(golfinho)* ao encontro da Menina. Ficaram *(unidos)* a viver no mar.

3. Completar as definições de palavras relacionadas com o mar.

a) Um *(trachado)* é uma grande pedra.
 b) Um *(pólo)* tem oito tentáculos.
 c) Um *(perigo)* é uma coisa que nos pode magoar e a vida no mar tem muitos. [...]

4. Em simultâneo, ouvir e ler a descrição da praia depois da tempestade.

De manhã quando acordou estava tudo calmo. A batalha tinha acabado. Já não se ouviam os gemidos do vento, nem gritos do mar, mas só um doce murmurio de ondas pequeninas. E o rapazinho saltou da cama, foi à janela e viu uma manhã linda de sol brilhante, céu azul e mar azul. Estava maravilhado. Foi o fato de banho e foi para a praia a correr. Tudo estava tão claro e sossegado que ele pensou que o temporal da véspera tinha sido um sonho.

Mas não tinha sido um sonho. A praia estava coberta de espumas deixadas pelas ondas da tempestade. Eram fileiras e fileiras de espuma que tremiam à menor aragem. Pareciam castelos fantásticos, brancos mas cheios de reflexos de mil cores. O rapaz quis tocar-lhes, mas mal punha as mãos nos castelos tremulantes desfaziam-se.

Andresen, S. M. B. (1987). *A Menina do Mar* [16.ª ed.; 1958, 1.ª ed.]. (pp. 8-9). Figueirinhas.

5. Preencher o quadro com os nomes/substantivos apresentados e um adjetivo adequado para cada nome/substantivo.

Mar e praia durante a tempestade	Depois da tempestade
Vento (<i>barulhento/forte</i>)	Ondas (<i>pequenas/doces/calmas</i>)
Mar (<i>ruidoso/barulhento/forte</i>)	Sol (<i>brilhante</i>)
	Céu (<i>azul/claro</i>)
	Mar (<i>azul/sossegado/calmo</i>)
	Maré (<i>suave</i>)
	Espumas (<i>tremulantes/brancas/frágeis</i>)

- 33 Para testar os conhecimentos adquiridos com a (audio)leitura, as atividades 1, 2 e 3 propõem, respetivamente, ordenar passagens da narrativa, completar uma síntese e escrever palavras relacionadas com o mar a partir de definições. Após trabalhar a compreensão global da narrativa, fomenta-se a compreensão de uma passagem específica. Os aprendentes ouvem e leem uma passagem descritiva (atividade 4), estimulando a compreensão escrita e o contacto com as formas sonoras de palavras específicas. Depois, analisam essa passagem, preenchendo um quadro com adjetivos associados aos momentos da (pós-)tempestade (atividade 5). Tal facilita uma leitura visual rápida das propriedades do espaço e enriquece o vocabulário, pois a inclusão de alguns adjetivos permite visualizar rapidamente as propriedades do espaço nos dois momentos. Trata-se, pois, de uma forma de análise textual acessível a aprendentes de LA.
- 34 A parte 4 desta sequência didática encontra-se na Figura 5.

Figura 5. – Sequência didática – parte 4.

6. Com o seu próprio dispositivo, ouvir novamente o texto e identificar as vogais das palavras destacadas como [e], [ɛ], [o] ou [ɔ]. Depois, analisar a própria articulação e descobrir qual é a diferença entre os sons destacados:

- a) [e] *seu, cedo* ≠ [ɛ] *céu, sete*
- b) [o] *avô, todo* ≠ [ɔ] *avó, modo*

7. Repetir o texto em *shadowing* silencioso, cuidando a pronúncia sobretudo dos sons [e], [ɛ], [o], [ɔ].

8. Fazer um jogo em grupos. Cada grupo escolhe o número de uma imagem, descreve-a oralmente e os outros grupos têm de identificar a imagem a partir de um conjunto de imagens que estão projetadas. O grupo que descreve bem uma imagem ganha 1 ponto, o grupo que identifica a imagem ganha 2 pontos. [Serão imagens de ambientes marinhos ou de praia, com palavras com os sons [e]/[ɛ] e [o]/[ɔ]]

9. Como trabalho de casa, procurar uma imagem do mar ou da praia e escrever uma descrição dessa imagem (com 100-150 palavras). Depois de o professor corrigir o texto, o aluno grava a sua leitura em voz alta dessa descrição, cuidando especialmente a pronúncia das quatro vogais trabalhadas.

- 35 No âmbito da (audio)leitura do excerto, propõe-se um trabalho específico sobre a pronúncia dos contrastes [e]/[ɛ] e [o]/[ɔ]. Seguindo uma abordagem comunicativa, a pronúncia é integrada nas restantes atividades sobre o texto e surge no momento oportuno: só depois de muito *input* relevante e da promoção de várias competências (e.g. compreensão oral e leitura) é concretizada a instrução sobre a pronúncia. Não se defende que o ensino da pronúncia monopolize a aula, mas que seja abordado explicitamente, em articulação com as restantes tarefas.
- 36 Assim, na atividade 6, reforça-se o *input* já recebido, pedindo aos aprendentes que ouçam o texto novamente, ao seu ritmo e com o seu dispositivo (e.g. *smartphone*, *tablet*), identificando as vogais das palavras destacadas no texto escrito como [e], [ɛ], [o] ou [ɔ]. A forma como se introduz esta atividade dependerá do nível de conhecimentos prévios dos alunos: se dominarem os símbolos do alfabeto fonético internacional para estes sons, usam os símbolos e recordam a articulação; caso contrário, o professor pode recorrer a palavras representativas, como *você* para [e] e *avô* para [o]. Além de reforçar o *input*, promove-se a consciencialização da diferença na articulação dos sons em causa, numa abordagem explícita da pronúncia. A atividade 7, ao propor a repetição do texto em *shadowing*, focando a produção dos sons-alvo, trabalha o *output* controlado, recorrendo a um ensino implícito da pronúncia.
- 37 Para estimular o *output* espontâneo, na atividade 8 propõe-se um jogo em grupos que envolve a produção espontânea de descrições orais de cenários usando palavras com [e], [ɛ], [o] e [ɔ] (e.g. *rede*, *maré*, *polvo*, *sol*, respetivamente). O trabalho de casa da 2.ª aula (atividade 9) reforça as aprendizagens alcançadas: continuando com o mesmo tipo de texto e de vocabulário, os alunos escrevem a descrição de uma imagem de mar ou praia, desenvolvendo a expressão escrita, e depois leem o texto corrigido pelo professor em voz alta, cuidando a pronúncia das vogais trabalhadas. A gravação desta leitura poderá ser partilhada com a turma, que, juntamente com o professor, dará *feedback* sobre a qualidade da pronúncia nas vogais-alvo.
- 38 O trabalho de pronúncia proposto inclui, portanto, as fases de *input*, *output* controlado, *output* espontâneo e *feedback*, combinando estratégias de abordagem explícita e

implícita e fomentando a autonomia dos aprendentes, que podem ouvir várias vezes o mesmo excerto no seu dispositivo, inclusive após a aula.

- 39 Abaixo, inclui-se a parte 5 da sequência didática, correspondente ao início da 3.^a aula.

Figura 6. – Sequência didática – parte 5.

1. Observar o título e a ilustração da capa de *O Meu Pé de Laranja Lima* (1968) de José Mauro de Vasconcelos (1920-1984) e pensar sobre as seguintes perguntas:

- a) *O que será um pé de laranja lima?*
- b) *Quem será a personagem principal da estória?*
- c) *O que contará a narrativa?*
- d) *Qual será o tema da narrativa?*

2. Ler a sinopse da narrativa.

Esta é a história comovente de Zezé, um menino de seis anos nascido no seio de uma família muito pobre. Zezé é inteligente, sensível e criativo, mas muito endiabrado. [...] o menino perde-se nas ruas, onde só lhe dá para inventar travessuras. Tendo aprendido demasiado cedo a dor e a tristeza, Zezé acaba por usar o mundo da sua imaginação para fugir da realidade da vida: toma por confidente um pé [= tronco] de laranja lima, a que chama Xururuca [ou Minguinho = pequenino] e ao qual revela os seus sonhos e desejos. Será nesta fantasia que Zezé vai encontrar a alegria de viver e a força para vencer as suas adversidades.

<https://www.wook.pt/livro/o-meu-pe-de-laranja-lima-jose-mauro-de-vasconcelos/16469288?srsId=AfmBOorUfxkEX0AZC.JjL7oflbHhK7ZMf-z31BMfbzYvEMXQJryXyYrei>

- 40 Na 3.^a aula, inicia-se a abordagem de *O Meu Pé de Laranja Lima*, começando, novamente, pela pré-leitura/audição. A partir de perguntas sobre o título e a capa (atividade 1) e da leitura da sinopse (atividade 2), os alunos fazem previsões para a leitura e, simultaneamente, ativam ou adquirem vocabulário relevante.
- 41 Abaixo, regista-se a parte 6 da sequência, dedicada à leitura desta narrativa.

Figura 7. – Sequência didática – parte 6.

3. Ouvir um excerto da narrativa e preencher os espaços com as palavras ouvidas.

E os dias foram se passando naquela (alegria) toda. Uma manhã apareci com uma (flor) para minha professora. Ela ficou muito (emocionada) e disse que eu era um cavalheiro.
 — Sabe o que é, Minguinho?
 — Cavalheiro é uma (pessoa) muito bem-educada parecida com um príncipe.
E todos os dias fui tomando gosto pelas (aulas) e me aplicando cada vez (mais). Nunca viera uma queixa contra mim de lá. Glória dizia que eu deixava o meu diabinho guardado na gaveta e virava outro (menino).
 — Você acha que eu viro, Minguinho?
 — (Parece) que acho.
 — É assim, pois eu ia lhe contar um (segredo) e não conto.
Sai emburrado com ele. Mas ele nem ligou muito porque sabia que a minha (zanga) não durava nada.

Vasconcelos, J. M. (1975). *O meu pé de laranja lima* [2.ª ed.; 1.ª ed., 1968]. Melhoramentos. Texto digitalizado em https://www.jfjb.us.br/arquivos/biblioteca/e-books/meu_pe_de_laranja_lima.pdf, p. 45.

4. Responder por escrito às seguintes perguntas:

- Quem é o narrador deste excerto?
- Quem é o Minguinho?
- Como era o comportamento do narrador em casa e na escola?
- Por que razão o narrador não contou um segredo ao Minguinho?
- Por que razão o narrador ficou zangado com o Minguinho?

5. Ouvir os quatro excertos do audiolivro *O Meu Pé de Laranja Lima* e fazer a correspondência entre o excerto e o título do capítulo.

Excerto 1 ____ Excerto 2 ____ Excerto 3 ____ Excerto 4 ____

- O descobridor das coisas
- Um certo pé de laranja lima
- Os dedos magros da pobreza
- O passarinho, a escola e a flor

6. Comparar, todos juntos e oralmente, *A Menina do Mar* e *O Meu Pé de Laranja Lima*. Depois, escrever um texto coletivo.

- Quais são os públicos das duas obras?
- Quais são as personagens principais e que idade têm?
- Quais são os espaços das duas narrativas?
- Como se relacionam a realidade e a fantasia nestas obras?
- Quais são os temas principais?

- 42 Para começar a etapa da leitura e promover a compreensão oral, os aprendentes ouvem um excerto da narrativa e completam as lacunas com as palavras em falta (atividade 3). Depois, com base na transcrição do texto áudio, respondem por escrito a várias questões (atividade 4). De seguida, para obterem uma visão global da obra e continuarem a trabalhar a compreensão oral, ouvem quatro excertos e associam cada um aos títulos dos respetivos capítulos (atividade 5). Na última atividade desta etapa, o grupo-turma compara as duas narrativas abordadas na sequência didática, discutindo oralmente cinco perguntas e elaborando, depois, um texto coletivo que resume os resultados da comparação sobre o público-alvo, personagens principais, espaços, relação entre realidade-fantasia e temas principais. A discussão fomenta a competência de expressão oral e promove a reflexão e a leitura crítica sobre dois textos literários, enquanto a elaboração do texto coletivo permite o desenvolvimento da competência da escrita.
- 43 Na Figura 8, apresenta-se a última parte da sequência didática.

Figura 8. – Sequência didática – parte 7.

7. Identificar, todos juntos e oralmente, as diferenças entre o português de Portugal e o do Brasil (ao nível da pronúncia, vocabulário, estrutura frásica, etc.) visíveis nos textos estudados, elaborando uma tabela-síntese.

8. Ainda todos juntos e oralmente, refletir sobre o funcionamento dos contrastes [e]/[ɛ] e [o]/[ɔ] nas sílabas tónicas do português de Portugal e do do Brasil a partir de alguns pares de palavras.

1. *avô/avó*

2. *bebê/bebé*

3. *cê/sê*

4. *corte (do rei)/corde (ato de cortar)*

5. *econômico/económico*

6. *pê/pé*

7. *sede (de beber)/sede (de empresa)*

9. Como trabalho de casa, preparar um diálogo entre uma criança e um adulto sobre o significado da palavra *força*, presente na sinopse de *O Meu Pé de Laranja Lima*, podendo inspirar-se no diálogo estudado (entre o protagonista e o Minguinho). De seguida, sem ler, gravar esse diálogo num ficheiro áudio (cuidando especialmente a pronúncia das vogais trabalhadas na sequência) e partilhar esse ficheiro na sala virtual da turma, para ter *feedback* sobre o conteúdo e a pronúncia, do professor e de alguns colegas.

- 44 Como forma de explorar a pós-leitura das duas narrativas abordadas na sequência didática, solicita-se aos aprendentes que identifiquem oralmente, em grupo-turma, as diferenças entre o PE e o PB (atividade 7), o que permite a consciencialização sobre o carácter pluricêntrico do português, as diferenças específicas entre as duas variedades e a importância de valorizar a diversidade linguística. Na sequência da discussão, pode preparar-se uma tabela com algumas diferenças fonético-fonológicas, lexicais e morfossintáticas nas duas variedades. De seguida, para retomar o tópico de pronúncia abordado anteriormente e fomentar a consciência da unidade e da diversidade no português, os aprendentes são convidados a refletir sobre o funcionamento dos contrastes em causa, a partir de palavras dadas pelo professor (atividade 8).
- 45 A última atividade da sequência é constituída pelo trabalho de casa da 3.ª aula: preparação e gravação em áudio de um diálogo, sem ler, que depois é partilhado com o professor e os pares. Esta tarefa dá aos alunos a oportunidade de realizar *output* espontâneo – embora preparem previamente o conteúdo, devem concretizá-lo sem ler – e de, posteriormente, obter *feedback*, fundamental para o desenvolvimento da pronúncia.
- 46 Em síntese, esta sequência didática baseia-se nos princípios identificados no enquadramento teórico. Aborda dois textos literários adequados ao nível B1 (e.g. Xavier, 2019), já que incluem uma linguagem simples do ponto de vista morfossintático e relativamente acessível em termos lexicais. Estes são integrados numa sequência didática com as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura (e.g. Ramon, 2022) e explorados por meio de atividades com modalidades diferentes, em grupo-turma, pequenos grupos, pares ou individual (e.g. Castelo & Liu, 2023). Disponibilizados em audiolivro digital, permitem desenvolver competências orais como a compreensão oral e a pronúncia (e.g. Sekścińska & Olszańska, 2018) e uma maior autonomia dos aprendentes (e.g. Hora, 2019). A sequência didática inclui ainda um foco no ensino da pronúncia de contrastes específicos, para desenvolver uma pronúncia mais inteligível e compreensível (Derwing & Munro, 2005). Esta abordagem da pronúncia segue os princípios sistematizados em Castelo (2025), compreendendo, por isso, tarefas de *input*,

de *output* controlado e espontâneo, e uma fase de *feedback*, combinando estratégias de ensino implícito e explícito e promovendo a pronúncia nos níveis perceptivo, motor, cognitivo e psicossocial. Por fim, o estudo de textos de duas variedades nacionais promove a intercompreensão, a consciência das propriedades de cada variedade e a valorização da diversidade linguística (e.g. Costa, 2021).

4. Considerações finais

- 47 Neste artigo, propomos uma sequência didática que trabalha a pronúncia de dois contrastes fonológicos, a consciencialização das diferenças entre duas variedades nacionais do português e as várias competências linguísticas. Baseia-se em dois textos literários disponíveis em audiolivro, o que facilita o desenvolvimento da compreensão oral e da pronúncia, a identificação de diferenças fonético-fonológicas entre o PE e o PB e, ainda, a audileitura e a compreensão textual em casa, pois os aprendentes podem recorrer às versões oral e escrita em simultâneo. A combinação de textos literários e audiolivros digitais cria contextos mais ricos e motivadores, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento de competências linguísticas, interculturais e cognitivas nos aprendentes.
- 48 Assim, a elaboração desta sequência didática procura ir ao encontro de várias propostas pedagógicas atuais, mostrando como podem ser harmonizadas, o que pode inspirar outros professores de LA a criar sequências com fundamentação e características semelhantes.
- 49 Em estudos futuros, propostas como esta poderão ser implementadas com grupos de aprendentes, para observar os seus efeitos, por exemplo, na melhoria da pronúncia, de competências linguísticas específicas ou de consciencialização, valorização e/ou intercompreensão de diferentes variedades nacionais.
- 50 O facto de esta sequência se basear sobretudo em textos disponíveis como audiolivros digitais é também um fator a considerar em estudos futuros sobre o ensino de LA. A integração dos audiolivros literários digitais responde às exigências atuais, ao propor uma metodologia em que a tecnologia digital não se limita a apoiar o ensino tradicional, mas transforma a própria experiência de aprendizagem linguística e cultural dos aprendentes. Estas propostas didáticas, que poderão ser desenvolvidas de modo a considerar-se a (quase) totalidade das narrativas selecionadas, dependendo da unidade curricular, visam, pois, assegurar que “*Integrating technology into our teaching helps prepare students for a future rooted in an increasingly digitised world*” (Thomas, 2018, p. 100). Por outro lado, também é preciso reconhecer que, numa sociedade em que os objetos das Humanidades surgem cada vez mais em formatos digitais, importa analisar detalhadamente o modo como tais formatos condicionam a receção e a interação com diferentes objetos das Humanidades.

BIBLIOGRAFIA

- ABEDI, Mahboobeh, BAYAT, Abbas, & AHMADI, Hossein. (2023). The Role of Extensive Listening Tasks in the Use of Discourse Markers by Iranian Intermediate EFL Learners in Their Oral Production of Stories. *Research in English Language Pedagogy*, 11(3), 356-373. <<https://doi.org/10.30486/RELP.2022.1966194.1401>>.
- ANDRADE, Amália. (2020). Vocalismo. Em E. P. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do português* (vol. 3, pp. 3371-3396). Fundação Calouste Gulbenkian.
- BERNARDES, José Cardoso & MATEUS, Rui Afonso. (2013). *Literatura e ensino do português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- CALLIES, Marcus & HEHNER, Stefanie. (2022). Introduction. Em M. Callies & S. Hehner (Eds.), *Pluricentric Languages and Language Education: Pedagogical Implications and Innovative Approaches to Language Teaching* (pp. 1-6). Routledge.
- CASTELO, Adelina. (2017). Ensino da componente fonético-fonológica: uma síntese e um exemplo de português para estrangeiros. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 12, 41-72. <<https://ojs.letras.up.pt/index.php/EL/article/view/3419>>.
- CASTELO, Adelina. (2025). Model for Using Music in Pronunciation Teaching (MOMUP): New Validation and Revision. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 11(1), 1-26. <<https://doi.org/10.31261/TAPSLA.16404>>.
- CASTELO, Adelina & LIU, Yun. (2023). *Literatura em mp3 no ensino de uma língua estrangeira* (Webinar). Universidade Aberta. <<http://hdl.handle.net/10400.2/15361>>.
- CLYNE, Michael. (1992). *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Walter de Gruyter.
- CORDÓN-GARCÍA, José-Antonio. (2018). Leer escuchando: reflexiones en torno a los audiolibros como sector emergente. *Anuario ThinkEPI*, 12, 170-182. <<https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.23>>.
- CORREIA, Margarita & AIDO, João Pedro. (2021). Pluricentricidade do português: normas, desafios e ensino. *Palavras: revista em linha*, 4, 1-8.
- CORTI, Agustín & PÖLL, Bernhard. (2022). Moving from Awareness and Understanding to Tolerance and Promotion? On Spanish Teacher Students' Knowledge of and Attitudes Towards Language Variation. Em M. Callies & S. Hehner (Eds.), *Pluricentric Languages and Language Education: Pedagogical Implications and Innovative Approaches to Language Teaching* (pp. 57-72). Routledge. <<https://doi.org/10.4324/9781003248552-7>>.
- COSTA, Ana Luísa. (2021). Ensinar português como língua pluricêntrica. Da consciência linguística à consciência da variação linguística. *Palavras: revista em linha*, 4, 23-33.
- DERWING, Tracey M. & MUNRO, Murray J. (2005). Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397.

DUAN, Hongrui. (2021). *Aquisição da altura em vogais orais tónicas por falantes chineses aprendentes do português europeu como língua segunda* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa). <<http://hdl.handle.net/10451/51266>>.

DUARTE, Regina & BRITES, Andreia. (2025). *Guia de leitura PLA PLE PLNM PLH PLS*. Plano Nacional de Leitura. <www.pnl2027.gov.pt/np4/guialeitura.html>.

ELLIS, Rod. (2005). Principles of Instructed Language Learning. *System*, 33(2), 209-224. <<https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>>.

GÖÇERLER, Harun & KALEMCI, Nurseda. (2022). Student Opinions on the Efficiency of Simplified German Audiobooks in Foreign Language Learning Processes. *Bingöl University Journal of Social Sciences Institute*, 24, 252-262. <<https://doi.org/10.29029/busbed.1127789>>.

GRANT, Linda. (2014). Prologue to the Myths: What Teachers Need to Know. Em L. Grant, D. M. Brinton, T. Derwing, M. J. Munro, J. Field, J. Gilbert, J. Murphy, R. Tomson, B. Zielinski & L. Yates, *Pronunciation Myths. Applying Second Language Research to Classroom Teaching* (pp. 1-33). University of Michigan Press.

HORA, Michael. (2019). The Efficacy of Silent Shadowing of Audiobooks on Japanese Second Language Acquisition. *Accents Asia*, 11(1), 1-10. <www.issues.accentsasia.org/issues/11-1/hora.pdf>.

JUDD, Elliot L., TAN, Lihua & WALBERG, Herbert J. (2001). *Teaching Additional Languages*. International Academy of Education / International Bureau of Education.

KAPLAN, Frédéric. (2015). A Map for Big Data Research in Digital Humanities. *Frontiers in Digital Humanities*, 2(1), 1-7. <<https://doi.org/10.3389/fdigh.2015.00001>>.

LUSCHER, Jean-Marc. (2009). L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une « tâche littéraire » ? *Le français à l'université*, 2.

MACHRY DA SILVA, Susiele. (2014). *Aprendizagem fonológica e alofônica em L2: percepção e produção das vogais médias do português por falantes nativos do espanhol* (Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). <<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2134>>.

MOORE, Jennifer & CAHILL, Maria. (2016). Audiobooks: Legitimate "Reading" Material for Adolescents? *School Library Research. Research Journal of the American Association of School Librarians*, 19, 1-17. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120838.pdf>>.

MOYER, Alene. (2014). How Does Experience in the Second Language Shape Accent? *Contact*, 40(4), 15-20.

NUTTALL, Christine. (2005). *Teaching Reading Skills in Foreign Language*. Macmillan Education.

ODISHO, Edward Y. (2007). A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 2, 3-28. <<https://ojs.letras.up.pt/index.php/EL/article/view/4015>>.

ODISHO, Edward Y. (2016). The Weight of Phonological vs. Phonetic Accent in Teaching Pronunciation: Implications and Applications. *Linguarum Arena*, 7, 31-48. <[https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/\[...\]/1766](https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/[...]/1766)>.

PINTO, P. F. (2022). Português, língua pluricêntrica: teoria e realidades. Em T. Z. Kuhn, J. R. Schoffen, C. B. Lopes Perna, A. J. Antunes & M. S. Carilo (Orgs.), *Português língua pluricêntrica: das políticas às práticas* (pp. 22-40). Editora Pontes. <<https://doi.org/10.29327/5195579.1-1>>.

PUREN, Christian. (2020). La littérature dans une perspective actionnelle : une approche intégrative des différentes logiques documentaires. *Cahiers FoReLLIS – Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l’Image et de la Scène*.

RAMÓN, Micaela. (2022). O texto literário como recurso didático para o ensino-aprendizagem de PLE: pressupostos, desafios e propostas. *Diacrítica*, 36(2), 267-276. <<https://doi.org/10.21814/diacritica.4819>>.

SEKŚCIŃSKA, Izabela & OLSZAŃSKA, Monika. (2018). The Importance of Audiobooks in English Language Teaching. *Polish Journal of Applied Sciences*, 4(4), 143-149. <<https://doi.org/10.34668/PJAS.2018.4.4.04>>.

SOLÉ, Isabel. (1998). *Estratégias de leitura*. Artmed.

THOMAS, Peter. (2018). *Literature in English: A Toolkit for International Teachers*. Cambridge University Press.

XAVIER, Lola Gerales. (2019). Ler textos literários em aula de PLE: alguns pressupostos e interrogações. *Diacrítica*, 33(3), 113-121. <<https://doi.org/10.21814/diacritica.5088>>.

YATES, Lynda. (2002). *Pronunciation Fact Sheet No. 1 – What Is Pronunciation?* AMEP Resource Centre.

NOTAS

1. Por “língua adicional” entendemos toda a língua que é adquirida após a língua materna (cf. Judd et al., 2001).
2. Nesta sequência didática, como o objetivo consiste apenas em mostrar as atividades a realizar, independentemente do modo como o professor as apresenta aos alunos, os verbos instrucionais estarão sempre no infinitivo. É ainda de referir que respostas corretas possíveis para perguntas diretas de completamento de espaços são indicadas entre parênteses e em sublinhado.

RESUMOS

Este artigo apresenta uma proposta de sequência didática para o ensino do Português como Língua Adicional para alunos do nível B1, combinando quatro características: ensino da pronúncia, consciencialização da pluricentricidade do português, utilização de textos literários e recurso a audiolivros digitais. Primeiramente, são sintetizadas propostas teóricas que sustentam estas quatro características da sequência didática (e.g. Castelo, 2025; Costa, 2021; Ramon, 2022; Sekścińska & Olszańska, 2018). De seguida, apresenta-se a sequência e justificam-se as escolhas realizadas com base nas propostas teóricas. Esta sequência tem como foco o desenvolvimento dos contrastes [e]/[ɛ] e [o]/[ɔ], bem como a exposição às variedades do Português Europeu e do Português do Brasil. Além disso, inclui estratégias para a exploração de textos literários em audiolivro, combinando *input* linguístico, produção oral controlada e espontânea, e *feedback*. O estudo reforça a importância da tecnologia digital no ensino de línguas e sugere a implementação desta abordagem para promover a competência fonológica e a valorização da diversidade linguística.

Cet article présente une proposition de séquence didactique pour l'enseignement du portugais comme langue additionnelle à des apprenants de niveau linguistique B1, en combinant quatre caractéristiques : l'enseignement de la prononciation, la sensibilisation à la pluricentricité du portugais, l'emploi du texte littéraire et le recours aux audiolivres numériques. D'abord, on synthétise les propositions théoriques qui soutiennent les quatre caractéristiques (e.g. Castelo, 2025 ; Costa, 2021 ; Ramon, 2022 ; Sekścińska & Olszańska, 2018). Ensuite, on présente la séquence didactique et justifie les choix faits à partir des propositions théoriques préalables. Cette séquence se concentre sur le développement des contrastes [e]/[ɛ] et [o]/[ɔ], ainsi que sur l'exposition aux variétés nationales du portugais européen et du portugais du Brésil. En plus, elle inclut des stratégies pour l'exploitation de textes littéraires en audiolivre, combinant l'*input* linguistique, la production orale contrôlée et spontanée, et le *feedback*. L'étude souligne l'importance de la technologie numérique dans l'enseignement des langues et suggère la mise en œuvre de cette approche pour promouvoir la compétence phonologique et la valorisation de la diversité linguistique.

This article presents a proposal for a didactic sequence for teaching Portuguese as an Additional Language to B1 language level learners, combining four features: pronunciation instruction, awareness of the pluricentricity of Portuguese, the use of literary texts, and the application of digital audiobooks. First, the theoretical propositions that support the four features are summarized (e.g. Castelo, 2025; Costa, 2021; Ramon, 2022; Sekścińska & Olszańska, 2018). Then, the didactic sequence is presented and the choices made are justified based on the previous theoretical propositions. This sequence focuses on developing the contrasts [e]/[ɛ] and [o]/[ɔ], as well as exposing learners to the national varieties of European Portuguese and Brazilian Portuguese. In addition, it includes strategies for exploring literary texts in audiobook format, combining linguistic input, controlled and spontaneous oral production, and feedback. The study emphasizes the importance of digital technology in language teaching and suggests the implementation of this approach to promote phonological competence and the appreciation of linguistic diversity.

ÍNDICE

Mots-clés: enseignement de la prononciation, variation linguistique, portugais comme langue additionnelle, pluricentricité du portugais, audiolivres numériques, littérature dans l'enseignement des langues

Palavras-chave: ensino da pronúncia, variação linguística, Português como Língua Adicional, pluricentricidade d português, audiolivros digitais, literatura no ensino de línguas

Keywords: pronunciation teaching, linguistic variation, Portuguese as an Additional Language, pluricentricity of Portuguese, digital audiobooks, literature in language teaching

AUTORES

ADELINA CASTELO

 <https://idref.fr/291441157>

LE@D, DH, Universidade Aberta & Centro de Linguística da Universidade de Lisboa
adelina.castelo@uab.pt

CLARA AMORIM

 <https://idref.fr/169641570>

Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Centro de Linguística da Universidade do Porto & inED,
Centro de Investigação e Inovação em Educação
cfamorim@gmail.com

LOLA G. XAVIER

 <https://idref.fr/291441505>

Universidade Politécnica de Macau & Instituto Politécnico de Coimbra
lolagrafias@gmail.com