



# Culturas, Identidades e Litero-Línguas Estrangeiras

Politicamente incorreto:  
será o mundo dos políglotas?

# **Culturas, Identidades e Litero-Línguas Estrangeiras**

Atas do III Colóquio Internacional  
de Línguas Estrangeiras (CILE)

## **Comissão editorial**

Alexia Dotras Bravo

Ana Maria Alves

Cláudia Martins

Elisabete Mendes Silva

Isabel Chumbo

Dezembro 2020

## **Ficha técnica**

---

**Título:** Culturas, Identidades e Litero-Línguas Estrangeiras  
Atas do III Colóquio Internacional de Línguas Estrangeiras

**Edição:** Instituto Politécnico de Bragança · 2020

**Comissão editorial:** Alexia Dotras Bravo *Instituto Politécnico de Bragança*  
Ana Maria Alves *Instituto Politécnico de Bragança*  
Cláudia Martins *Instituto Politécnico de Bragança*  
Elisabete Mendes Silva *Instituto Politécnico de Bragança*  
Isabel Chumbo *Instituto Politécnico de Bragança*

**Capa:** Soraia Maduro

**Produção:** Serviços de Imagem do Instituto Politécnico de Bragança

**ISBN:** 978-972-745-284-2

**Handle:** <http://hdl.handle.net/10198/22065>

---

## Comissão científica

Alexia Dotras Bravo – ESE, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Ana Cláudia Gonçalves – Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, Portugal  
Ana Cristina Mendes – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal  
Ana Isabel Moniz – Universidade da Madeira, Portugal  
Ana Maria Alves – ESE, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Blanca Ripoll Sintes – Universidad de Barcelona, Espanha  
Carla Gomes – Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, Portugal  
Carlos Pazos-Justo – ILCH, Universidade do Minho, Portugal  
Cláudia Martins – ESE, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Diego Santos Sánchez – Universidad Complutense de Madrid, Espanha  
Dominique Faria – Universidade dos Açores, Portugal  
Dominique Guillemin – ESE, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Elisabete Mendes Silva – ESE, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Fernando Ferreira Alves – Universidade do Minho, Portugal  
Graça Bigotte Chorão – ISCAP, Instituto Politécnico do Porto, Portugal  
Isabel Chumbo – ESE, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Joana Aguiar – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
José Ignacio Vázquez Diéguez – Universidade da Beira Interior, Portugal  
Luciana Cabral Bessa – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Manuel Moreira da Silva – ISCAP, Instituto Politécnico do Porto, Portugal  
Margarida Coelho – ESTG, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal  
Margarida Morgado – ESE, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal  
María Antonia Mezquita Fernández – Universidad de Valladolid, Espanha  
María del Carmen Arau Ribeiro – Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Mark Daubney – ESECS, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal  
Marta Saracho Arnáiz – Instituto Politécnico do Porto, Portugal  
Maria de Jesus Cabral – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal  
Sofia Bergano – ESE, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Reinaldo Silva – Universidade de Aveiro, Portugal  
Zaida Vila Carneiro – Universidad de Castilla-La Mancha, Espanha

## **Comissão organizadora**

Alexia Dotras Bravo

Ana Maria Alves

Cláudia Martins

Dominique Guillemain

Elisabete Mendes Silva

Isabel Chumbo

## **Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras**

- A importância da leitura na aprendizagem de uma língua estrangeira..... 123**  
Filipa Raquel Veleda Santos
- “Vamos ter de voltar a aprender a ter tempo livre”:  
as perífrases verbais portuguesas na tradução..... 137**  
Judite Carecho  
Rute Soares
- Tradução Sob Investigação: uma proposta metodológica para o ensino da  
tradução no contexto do ensino superior ..... 161***  
Fernando Ferreira Alves
- A audiodescrição nas artes performativas:  
caso prático no Teatro de Bragança..... 173**  
Joana Casca  
Leila Lacerda Baia  
Cláudia S. N. Martins
- Los marcadores discursivos en El laberinto del fauno y su traducción al chino ... 189**  
Xiaoran LIU
- Detalhes de Vestuário - Abordagem Terminológica à Linguagem Têxtil..... 211**  
Helena Silva  
Manuel Silva

# Tradução e Ensino das Línguas Estrangeiras

# A importância da leitura na aprendizagem de uma língua estrangeira

**Filipa Raquel Veleda Santos**

*filipa.santos@ipb.pt*

*Instituto Politécnico de Bragança*

*Portugal*

## Resumo

A leitura, sendo uma forma de expressão mais pausada e mais refletiva, é uma das competências que mais contribui para a consolidação de conhecimentos linguísticos na altura de aprender uma língua estrangeira – neste caso, o espanhol. Para os alunos que falam vários idiomas, a leitura, feita em voz alta, principalmente em contexto de sala de aula, apresenta-se como uma forma importante para eles saberem pronunciar as palavras corretamente. Com base na minha experiência profissional e em experiências reais, mesmo que os alunos não saibam falar fluente e corretamente um idioma, na altura da leitura conseguem pronunciar melhor as palavras e expressam-se melhor no idioma em questão. Quando detetei o problema da pronúncia e o receio de falar devido a isto, comecei a introduzir mais textos na sala de aula, em diferentes formatos, como textos informativos, letras de músicas ou excertos de obras literárias, notando uma melhoria significativa na leitura. Isto acontece não só no espanhol, mas também em outras línguas, nomeadamente o português e o inglês, que são os idiomas com que eles trabalham. O meu objetivo com esta comunicação é refletir sobre a eficácia destas atividades e dar a conhecê-las a outros professores de LE para que também as possam utilizar.

Palavras-chave: leitura, ensino de línguas estrangeiras, estratégias de melhoria de pronúncia.

## Abstract

Reading, being a more leisurely and reflective form of expression, is one of the skills that most contributes to the consolidation of linguistic knowledge when learning a foreign language – in this case, Spanish. For students who speak several languages, reading out loud, especially in the classroom, is an important way for them to know how to pronounce the words correctly. Based on my professional experience and real-life experiences, even if students do not know how to speak a language fluently and correctly, at the time of reading they are able to pronounce the words better and express themselves precisely in the language in question. When I detected the problem of pronunciation and the fear of speaking because of this, I started to introduce more texts in the classroom, in different formats, such as informative texts, lyrics of songs or excerpts from literary works, noting a significant improvement in reading. This happens not only in Spanish, but also in other languages, namely Portuguese and English, which are the languages they work with. My aim with this presentation is to reflect on the effectiveness of these activities and to make them known to other LE teachers so that they can also use them.

Keywords: reading, foreign languages teaching, pronunciation improvement strategies.

## 1. Introdução

Aprender um idioma estrangeiro, ou até vários, é essencial e muito importante nos dias que correm, uma vez que nos permitem uma maior facilidade de comunicação com pessoas de várias partes do mundo, o que é gratificante e que nos pode ajudar a vários níveis, sejam eles pessoais ou profissionais. Mas há várias maneiras de aprendizagem de um idioma, já que podemos aprender um idioma apenas para comunicação com os outros, e em níveis baixos, ou podemos aprender de maneira a sermos fluentes, o que nos abre mais portas para além da comunicação, principalmente a nível profissional.

Quando se aprende uma língua estrangeira há várias competências que são estudadas, sendo elas a escrita, a oralidade, a compreensão leitora, a compreensão auditiva e a gramática e o vocabulário. Estas competências têm de ser bem trabalhadas desde um nível de ensino/aprendizagem inicial, já que muitos dos conhecimentos são assimilados (bem ou mal) nos primeiros níveis, de maneira a que os alunos não levem problemas para níveis mais altos, onde vai ser muito mais difícil de os resolver. Esta é uma questão muito importante e fundamental, já que só se consegue dominar um idioma e ser fluente no mesmo, se se dominarem todas as competências em conjunto.

Um dos principais problemas que os alunos têm quando aprendem uma língua estrangeira está relacionado com a pronúncia correta dos sons e das palavras na segunda língua, já que têm como referência os sons (individuais ou em conjunto de letras) da sua língua materna. Aqui, a leitura tem uma grande importância e é uma das principais metodologias a adotar para melhorar a questão da interação oral e, consequentemente, a pronúncia, pois não só ajuda com esta competência, como trabalha bastante todas as outras competências mencionadas acima.

Este estudo demonstra algumas diferenças fonéticas e fonológicas entre o português europeu e o castelhano, quais são os erros mais frequentes cometidos pelos alunos portugueses e quais são as suas maiores dificuldades derivadas dessas desigualdades. Continua com uma abordagem sobre a importância e a eficácia que tem a leitura nas diversas competências, mas principalmente na competência linguística, quando implementada em sala de aula e em voz alta. Finalmente são apresentadas algumas experiências baseadas em experiências reais em aula, relacionadas com os diferentes tipos de texto abordados e a metodologia utilizada na melhoria da pronúncia.

## 2. A pronúncia no ensino-aprendizagem da língua espanhola

Segundo Vergara (2015, p. 286), a pronúncia é a base no processo de aprendizagem das destrezas orais. É, portanto, um aspeto fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois ajuda na distinção de palavras que são muito parecidas, mas com significados diferentes, e ajuda na compreensão e interação com um nativo do idioma em questão.

Independentemente da língua materna dos alunos que estão a aprender espanhol, vai sempre haver problemas relacionados com a pronúncia em níveis iniciais, e até em níveis mais avançados, caso esses erros não sejam detetados, corrigidos e assimilados.

Existem três fatores que são fontes de interferência na aprendizagem da pronúncia e, através deles, é possível ter uma previsão de quais vão ser os problemas dos alunos. Segundo Olivé (2004), consistem em:

- los sonidos existentes en la lengua extranjera y no existentes en la lengua materna;
- aquellos sonidos que presentan una diferente distribución en la lengua extranjera y en la lengua materna (es decir, que en la lengua extranjera aparecen en distintas posiciones que en la lengua materna);
- aquellos sonidos que presentan distinta “realización fónica” en español y en la lengua materna del alumno. (para. 13)

No caso do português europeu e do espanhol, uma das principais razões pela qual a dificuldade aumenta na hora de aprender a língua espanhola prende-se com o facto de os sistemas vocálicos serem bastante diferentes em ambos os idiomas.

O sistema vocálico português é composto na totalidade por 14 elementos, sendo 9 vogais orais e 5 vogais nasais. O sistema vocálico espanhol é composto por 5 vogais, que são sempre breves, pois não existem as longas, nunca são nasais e são sempre estáveis, ou seja, o som é sempre o mesmo, independentemente da palavra:

O português europeu normativo (variante de Lisboa) apresenta 5 vogais nasais [Ã], [é], [í], [õ], [ú] e 9 vogais orais [a], [A], [È], [e], [E], [i], [ó], [o], [u]. Outras línguas românicas como o castelhano possuem apenas 5 vogais orais ([a], [e], [i], [o], [u]). (Infopédia, 2003-2020)

Como consequência de a língua portuguesa ter muitos mais sons vocálicos do que o espanhol, quando se começa a aprender este idioma é muito complicado reduzi-los para apenas 5, e por isso os alunos tendem a ter uma pronúncia incorreta:

Sistema vocálico portugués: es más complejo que el español. El lusohablante distingue entre vocales abiertas y cerradas cuando habla español (la “e” de café, por ejemplo, es abierta). Tiene también a nasalizar y a cerrar la “e” y la “o” en determinadas posiciones dentro de la palabra, por ellos les costará pronunciar estas vocales sin cerrarlas hasta convertirlas en el sonido [i] y [u]. En la palabra \*niño, por ejemplo, tenderá a pronunciar la “o” como si fuera una [u]: \*niñu. Los sonidos vocálicos en español tienen pronunciación igual entre los hispanohablantes y su variedad de sonidos es menor que en portugués. (Colla, 2016, p. 197)

De acordo com Casteleiro & Reis (2007, p. 3), o facto de o português e o espanhol serem muito parecidos é uma vantagem para uma rápida aprendizagem, mas é também uma desvantagem no que toca a uma aprendizagem correta e consciente, pois quando o nível de aprendizagem é mais avançado, o estudante depara-se constantemente com pequenas diferenças entre os idiomas, mas que podem ser diferenças significativas, trazendo alguns inconvenientes. É também importante que o estudante aprenda a pronúncia correta do idioma e não que tente encontrar na sua língua materna estruturas semelhantes ao espanhol que lhe possibilitem uma pronúncia aproximada, mas inicialmente isto pode ser uma pequena ajuda para ele.

Nestes dois idiomas, que têm muitas parecenças, a pronúncia correta é muito importante, como já foi abordado. Além de ajudar a distinguir palavras que se escrevem igual, mas que têm significados diferentes, vai auxiliar também na distinção de palavras muito semelhantes na escrita, mas com significados distintos, e que no momento da interação oral apenas vão ser distinguidas através da pronúncia. Existem também outros termos em que apenas se muda a letra inicial, como é o caso do “r” e do “j”, e que se o som destas letras não for dito corretamente, o significado das palavras vai ser alterado.

Mesmo assim, uma coisa que me chamou muito a atenção foi o facto de os alunos que não sabem espanhol ou nunca aprenderam terem tanta dificuldade a pronunciar o dígrafo “ll” e o grafema “ñ” já que equivalem, respetivamente, a “lh” e “nh” em português. Exemplos de palavras com estes grafemas em espanhol: *llamar, llover, niño, piña*. Mesmo depois de ser dita aos estudantes esta equivalência, por vezes continuam com dificuldades em conseguir pronunciar as palavras corretamente.

### 2.1. Erros mais frequentes

Alguns exemplos de palavras em espanhol que, se forem pronunciadas incorretamente, podem alterar os significados das palavras são os seguintes:

- *Pero* e *perro*. O “r” é uma consoante vibrante alveolar, “caracterizada pelo movimento vibratório rápido de um órgão activo elástico /a língua ou o véu palatino), que provoca uma ou várias brevíssimas interrupções da passagem da corrente expiratória” (Cunha & Cintra, 2004, p. 34) e “formadas pelo contacto da ponta da língua com os alvéolos dos dentes incisivos superiores” (Cunha & Cintra, 2004, p. 34). O primeiro “r” é pronunciado mais levemente, enquanto os dois “rr” têm um som mais forte, de tal modo que, se o aprendente não pronunciar esse som mais forte, a palavra vai ter um significado completamente diferente:

A primeira exige o som simples e significa “mas”; a outra, *perro*, exige a realização da vibrante múltipla e a sua tradução é “cachorro”. É verificável que uma pronúncia incorreta da vibrante é capaz de alterar o significado das palavras e gerar problemas de comunicação. (Falcão, 2012, para. 24)

- *Ramón* [nome próprio] e *jamón* [presunto]. No nome próprio pronunciamos o “r” com um som forte, a língua tem de estar posicionada imediatamente atrás dos dentes superiores (consoante vibrante alveolar), enquanto que na palavra relacionada com comida, na consoante “j”, o som é semelhante ao som de um “r”, mas é um som que vem da garganta, é uma consoante vibrante pós-dorso-uvular, “produzida com vibrações sucessivas da úvula em direção à parede da faringe” (Infopédia, 2003-2020). Outras palavras que se pronunciam desta forma na língua espanhola são palavras iniciadas pelas letras “ge” ou “gi” como *gente, gigante*. Na língua portuguesa as pessoas têm tendência a pronunciar o “r” de maneira diferente umas das outras, o “r” patrimonial (vibrante alveolar) e o “r” importado de França no século XIX (vibrante pós-dorso-uvular), o que pode dificultar a aprendizagem da língua

espanhola porque aqui existem estes dois sons, para duas letras diferentes, e que vão alterar muito o significado das palavras. Segundo refere a equipa do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (2011), o “r” como uma consoante fricativa sonora apenas apareceu em Portugal no final do século XIX e, até aí, o “r” era pronunciado como uma vibrante alveolar múltipla, tendo um som mais carregado. Já o “j”, “ge” e “gi”, neste idioma, pronuncia-se de uma maneira completamente diferente do espanhol, sendo uma consoante fricativa palatal, “formadas pelo contacto do dorso da língua com o palato duro, ou céu da boca” (Cunha & Cintra, 2004, p. 35), o que provoca bastantes dificuldades no momento de as pronunciar na língua espanhola:

*La g y la j:* en portugués la “g” antes de la “i” o la “e”, y la “j” tienen una pronunciación totalmente distinta del español; equivaldría al sonido de la “y” en español. Por lo tanto, las palabras que contengan estas letras se pronuncian como palatales, fricativas y sordas. Para los lusohablantes, por lo tanto, es difícil pronunciar correctamente el sonido de la “j” y “g” delante de la “i” y la “e” en español. (Colla, 2016, p. 198)

Outro exemplo de letras e palavras que costumam trazer dúvidas relativamente à sua pronúncia e gerar dificuldades no momento de as pronunciar, mas sem existir uma grande alteração nas definições das mesmas:

- *zapato* e *cielo*. No português o “z” e o “c” (antes de e, i) pronuncia-se “(...) pela aproximação do pré-dorso da língua à face interna dos dentes incisivos superiores, ou pelo contacto desses órgãos” (Cunha & Cintra, 2004, p. 34), consoantes fricativas alveolares que são “caracterizadas pela passagem do ar através de uma estreita fenda formada no meio da via bucal, o que produz um ruído comparável ao de uma fricção” (Cunha & Cintra, 2004, p. 33), enquanto no espanhol o “z” (antes de a, o, u) e o “c” (antes de e, i) pronunciam-se com a ponta da língua entre os dentes incisivos superiores e inferiores e existe uma passagem de ar que se dá por uma fenda formada pelo ápice da língua colocada entre os dentes (consoante fricativa linguo-dental). É o fonema [θ], som que não ocorre no português:

Os fonemas espanhóis /θ/ e /s/ também podem gerar dúvidas quanto à sua pronúncia. Para evitá-las, é importante apresentar aos alunos os fenômenos do ceceo e seseo. O primeiro corresponde à pronúncia das letras **z, c (antes de e, i) e s**, como nas palavras *zapato* [θapáto] e *cielo* [θiélo], como o fonema fricativo linguointerdental /θ/. Este fenómeno é próprio do espanhol falado na Espanha. O seseo refere-se à pronúncia daquelas mesmas letras como o fonema linguoalveolar /s/ e é típico das zonas hispano-americanas. (Falcão, 2012, para. 27)

- *chouriço* (PT) e *chorizo* (ESP). Neste exemplo, apesar de serem palavras com o mesmo significado e muito parecidas, a pronúncia difere devido ao dígrafo “ch”. No português, este dígrafo pronuncia-se “pelo contacto do dorso da língua com o palato duro, ou céu da boca” (Cunha & Cintra, 2004, p. 35), é uma consoante fricativa palatal, como a consoante “j”. Já no espanhol,

pronuncia-se como uma mistura da letra “t” e “s”, em que a ponta da língua toca na parte da frente do céu da boca, junto aos dentes superiores, com uma pequena abertura para a passagem de ar e que produz um ruído de fricção (consoante africada), ou seja, “produzidas por uma oclusão inicial seguida de fricção própria das fricativas” (Infopédia, 2003-2020). A consoante africada não existe no português padrão, daí gerar alguma dificuldade a uma parte dos estudantes portugueses que pronunciam “ch” como na língua portuguesa, mas existe sim regionalmente, como por exemplo em Trás-os-Montes e na zona norte de Portugal, em que alguma parte da população pronuncia “ch” da mesma forma que os espanhóis, e portanto, os alunos do norte não vão ter tanta dificuldade na altura de pronunciar palavras com este dígrafo corretamente:

Acrescente-se que alguns dialectos do Português Europeu têm sons que não fazem parte da norma-padrão mas que são aqui referidos embora não venham a ser descritos em particular. Assim, enquanto na norma-padrão as vogais nasais são [ẽ], [ē], [õ], em certos dialectos do norte de Portugal pronunciam-se mais abertas, (por exemplo, [ã] banco [ˈbãku] como no francês blanc). Também em dialectos do norte a consoante [b] tem uma pronúncia que se confunde com [v] mas que se representa por [β] (por exemplo, vaca [ˈβakɐ]); [s] e [z] soam como [ʃ] embora sejam consoantes diferentes, representadas por [ʃ] e [z] (por exemplo, sabe, passo, casa [ˈʃabɐ, ˈpasu, ˈkazɐ]) e [ʃ], representado graficamente pelo dígrafo <ch>, pronuncia-se [tʃ] (por exemplo, chave [ˈʃavɐ]). (Instituto Camões, 2006)

Muitos alunos pensam que, como são línguas tão semelhantes, eles já sabem tudo e o que acontece é que eles não se permitem aprender nem melhorar o conhecimento prévio que já têm provocando erros aquando da escrita e da oralidade. A verdade é que apesar de serem idiomas muito semelhantes são também muito diferentes foneticamente e existem palavras em que difere apenas uma letra, ou a posição de uma letra e que se não for aprendida corretamente vai gerar erros graves. Alguns exemplos: *gallina* – galinha; *dinosaurio* – dinossauro; *jabalí* – javali; entre muitas outras.

### 3. A leitura

A leitura, tanto dentro como fora da sala de aula, é uma das competências mais importantes e que mais ajuda a consolidar conhecimentos linguísticos quando se aprende uma língua estrangeira:

La educación ha de estimular el deseo de cultura, el afán por saber mediante el desarrollo de ciertas técnicas persuasivas que contribuyan a la formación de lectores autónomos, consolidándose así gradualmente su habilidad lectora. Resulta evidente entonces la necesidad de fomentar el desarrollo del hábito lector entre hablantes de lenguas extranjeras, impulsando el aprendizaje de la lectura comprensiva y/o reflexiva. Sin duda, hay que conceder una

mayor prioridad al fomento de esta destreza lingüística en el aula de lengua extranjera, habilidad que normalmente no se desarrolla de forma satisfactoria en la práctica. (Agudo, 2004, para. 10)

Sobre a leitura, Fillola (1994) opina:

En realidad, la lectura es una compleja actividad de conocimiento, en la que intervienen el dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas, el dominio de la pragmática comunicativa, los conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales y la misma experiencia extralingüística que posea el lector. (p. 313)

Isto deve-se ao facto de a leitura ser uma forma de expressão mais pausada e mais refletiva: “Por lo general, la lectura-modelo debe ser **paulatina, expresiva, (tono del texto), dramatizada y correcta**” (Mvondo, 2020, p. 12), o que contribui para que os alunos aprendam e saibam pronunciar as palavras corretamente, principalmente quando é feita em voz alta e em contexto de sala de aula:

(...) leer un texto remite a traducir en sonidos sus signos, pronunciar correctamente y con soltura las diferentes palabras con que cuenta dicho texto (forma). En el proceso de enseñanza-aprendizaje leer un texto implica tanto para el docente como para el discente pronunciar correctamente las palabras que lo componen. (Mvondo, 2020, p. 3)

Segundo Agudo (2004): “Mediante la lectura no sólo se impulsa la adquisición de conocimientos, sino también de destrezas, actitudes y competencias” (p. 3).

Além disso, a leitura também é muito importante para a expressão escrita e oral, como explica Torres (2009): “Mientras más lee un alumno más retiene el material lingüístico, lo que le facilita comprenderlo cuando lo escucha y le mejora su expresión oral y escrita” (p. 25), e com o qual Santelli (2017) também concorda: “La lectura es un aspecto que permite al alumnado tener un dominio del lenguaje y lo habilita para que pueda utilizar esos recursos en otras habilidades como la escritura”. (p. 8), pois permite aos alunos saber escrever as palavras corretamente e assim ajudá-los a detetar palavras que não conhecem e aprender o significado das mesmas, seja por eles próprios, porque têm mais tempo para pensar e descobrir o que querem dizer através do contexto em que se encontram, ou seja a questionar o professor, fazendo com que os alunos consigam interpretar textos na língua estrangeira e também que consigam expressar-se melhor no momento de escreverem os seus próprios textos, seja no conteúdo ou na escrita ortográfica correta:

La lectura en voz alta es un medio eficaz para el desarrollo de la expresión oral: la audición de un texto facilita su comprensión. El comprender textos estimula la lectura. La lectura mejora la expresión escrita. (Lobo, 2015, p. 78)

A leitura em sala de aula, e que pode ser feita oralmente ou em silêncio, é um exercício bastante completo, porque acaba por ter um papel essencial em todas as competências que se trabalham e se adquirem numa língua estrangeira: oral,

auditiva, leitora, escrita, gramatical e lexical, como é sustentado por Mvondo (2020): “La lectura de textos en el aula de ELE permite entonces mejorar la pronunciación y aprender el vocabulário, la gramática, la conjugación, el estilo, los valores, la civilización, etc.” (p. 3), e suportado também por Martín (2012):

La lectura en lengua extranjera juega un papel primordial en la mejora de la comprensión e interpretación de textos y en la ampliación de vocabulario. Gracias a la lectura, los alumnos repasan los sonidos y la grafía, el vocabulario y la gramática, fijan la ortografía y el significado de palabras y frases y, en general, mejoran su competencia comunicativa en la lengua extranjera. (p. 3)

Mesmo sem ser em sala de aula, a leitura é essencial para a aprendizagem de uma língua estrangeira:

El buen lector lee de manera habitual, sin ayuda, entonando textos desconocidos y textos auténticos (sin adaptación a fines educativos) en cualquier formato multimodal, con corrección, velocidad y expresividad lectoras apropiadas, en silencio la mayor parte del tiempo, y con buena comprensión. El buen lector lee para aprender, pero también lee para comunicarse. La lectura constituye, así, en uno de sus vehículos para el aprendizaje de la lengua extranjera, pero es también un recurso fundacional para su desarrollo intelectual y social, para la adquisición de la cultura meta y para el incremento de su interés por el conocimiento. (Muriel & Mora, 2018, p. 14)

A leitura em voz alta tem como principal objetivo trabalhar e melhorar a pronúncia do aluno: “La lectura oral tiene como fin reforzar el conocimiento del sistema de correspondencias grafía-sonido, ejercitar la pronunciación y aprender a leer por grupos de palabras, y se realiza sólo en el nivel elemental del aprendizaje” (Torres, 2019, p. 31). Apesar do que diz a autora na última parte da sua afirmação, sobre a leitura oral ser realizada apenas em níveis elementares de aprendizagem, eu não concordo, pois uma língua estrangeira deve ser sempre praticada, independentemente de o nível do aluno ser mais alto, pois quando deixa de ser praticada, esse nível vai baixando e pode inclusive perder-se. Além disso, podem haver erros de pronúncia que se mantêm e que o aluno continua a repetir mesmo que avance de nível, e que com estas leituras em voz alta o professor pode detetar e corrigir e tentar fazer com que o aluno deixe de os cometer.

### 3.1. Experiências em sala de aula

As minhas experiências em sala de aula foram todas realizadas durante os anos letivos 2018-2019 e 2019-2020, com alunos portugueses que estudam o espanhol como língua estrangeira, unidade curricular integrada na licenciatura de Línguas Estrangeiras: Inglês/Espanhol e na licenciatura de Línguas para Relações Internacionais, na Escola Superior de Educação, no Instituto Politécnico de Bragança. Além dos alunos portugueses existe uma grande afluência de alunos africanos e alunos Erasmus de vários países diferentes. Estas turmas eram de 1º ano, e os níveis da língua eram baixos, desde o A1 até ao B1, e estavam compostas de 30 a 40 alunos cada uma, normalmente entre os 18 e os 20 anos. Com elas consegui verificar que os

alunos quando estão a ler, ainda que não saibam falar fluentemente o idioma, têm mais atenção à sua pronúncia e por isso articulam melhor as palavras e acabam por falar em espanhol mais corretamente do que quando estão a ter uma interação oral espontânea. Além disso, também detetam os seus erros, ainda que seja através do professor, e tomam mais atenção, assim como têm mais cuidado, quando interagem oralmente no futuro, mesmo que seja apenas na leitura, não repetindo o erro ou autocorrigindo-se.

Antes de introduzir qualquer tipo de texto na sala de aula, no nível A1, é sempre estudado o alfabeto espanhol, para que os alunos conheçam os sons das letras individualmente, e palavras que tenham as respetivas letras. Eu pronuncio sempre o som das letras e os alunos repetem sempre depois mim, um som de cada vez. Depois das letras, repetimos o processo com palavras soltas, para que eles se familiarizem melhor com os sons.

Nas aulas seguintes após ser abordado o alfabeto, começo a introduzir vários tipos de textos diferentes na sala de aula, para que os alunos ganhem interesse e conheçam textos diferentes na língua estrangeira, e, portanto, diferentes estruturas textuais e diferente vocabulário. Todos os textos são lidos em voz alta, pelos alunos, para que pratiquem a sua oralidade, a sua pronúncia, e para tentar fazer com que a pouco e pouco percam o medo e a vergonha de falar em frente aos colegas num outro idioma, que não o seu. Após cada texto é feita uma análise sobre o mesmo, para perceber se os alunos o compreenderam e para que eles aprendam a analisá-lo também.

No geral, os sons em que detetei que os estudantes têm maiores dificuldades, são os referidos acima, quando falo sobre os erros mais frequentes: pronunciam o “r” como se fosse o “j”; o som do “z” que é lido sempre como se fosse um “s” ou como se fosse o “z” português; pronunciam sempre as nasais, quando aparecem palavras parecidas e que em português têm uma vogal nasal, vogais essas que não existem no espanhol; muitas vezes leem as vogais fechadas, que também não existem no espanhol, pois no espanhol pronunciam-se sempre da mesma maneira, ou seja, são estáveis; por vezes leem a vogal “e” como se fosse um “i” e pronunciam o “ch” como na língua portuguesa.

### **3.1.1. Trava-línguas “El perro de San Roque” e “La Bruja Maruja”**

Inicialmente, logo nas primeiras aulas e para perceber a dificuldade de cada aluno individualmente, levo-lhes trava-línguas pequenos. Esses trava-línguas são para trabalhar a consoante “r”, tanto o que se pronuncia mais levemente, como o “r” que se pronuncia com vibração múltipla, e para trabalhar a consoante “j”. Escolho estes trava-línguas porque é nas palavras com estas consoantes que deteto mais problemas ao longo do tempo, e de facto, com estes comprovo que a maioria dos alunos têm grandes dificuldades. O som com a consoante “j” acaba por ser mais fácil de trabalhar e é mais fácil para eles aprenderem a pronunciar, quando comparada com a consoante “r”, porque muitos pronunciam o “r” com a garganta e confunde-se com a pronúncia do “j”. Normalmente, faço-lhes também um exercício em que apenas têm de pronunciar a consoante isolada, o “r” com múltiplas vibrações, e

existem bastantes alunos que não conseguem produzir o som que é suposto, mas ajuda-os a perceber qual é e ajuda-os depois na leitura. Aos alunos que não conseguem produzir o som, peço-lhes para praticarem em casa e volto a pedir-lhes depois em algumas aulas para o repetirem, e sabendo o som, podem praticar quando quiserem, por iniciativa própria. Mesmo quando identificam os sons que têm de pronunciar, no momento de lerem os trava-línguas continuam com dificuldades, pois eles são difíceis de ler por si só, mas a maioria, quando os lê com calma, consegue atingir o objetivo, o que os vai ajudar em leituras futuras e na pronúncia em comunicação oral.

### 3.1.2. Textos informativos

Geralmente, utilizo este tipo de textos para trabalhar algum vocabulário específico, e que muitas vezes também trabalha os aspetos culturais, para os ajudar na aprendizagem e consolidação do vocabulário, a identificarem as estruturas textuais utilizadas e também para trabalhar a compreensão leitora. São textos maiores, em que os alunos leem mais e, portanto, praticam a sua interação oral e a sua pronúncia durante mais tempo. Aqui conseguem fazer uma leitura mais pausada, normalmente eles leem mais lentamente, e conseguem compreender melhor aquilo que estão a reproduzir e muitas vezes entender o significado de palavras desconhecidas através do contexto das frases e do texto no geral. Além disso, o que noto muito nestes casos é que eles têm a capacidade de se autocorrigirem, porque já sabem qual é a pronúncia correta, mas o que lhes sai naturalmente é a pronúncia da sua língua materna. Quando não se autocorrigem, eu leio a palavra, ou frase, do texto, e peço-lhes para repetirem, até que consigam pronunciar bem, muitas vezes explicando o som específico em que têm falhas, para que consigam identificá-lo e melhorá-lo.

### 3.1.3. Textos culturais

Aqui são utilizados textos um pouco mais específicos, que os ajuda a aprender principalmente aspetos culturais sobre a Espanha, sobre a sua história ou aspetos literários. São também textos mais longos, que os obriga a ler mais e a praticar mais a sua pronúncia. Também lhes permite ler mais lenta e pausadamente, ajudando-os a assimilar melhor os erros e a sua correção. Utilizo a mesma metodologia que nos textos informativos, para ajudar os alunos a melhorar a sua interação oral. Um exemplo desses textos é a *“Memória sobre educación pública 1802”* de Melchor Gaspar de Jovellanos.

### 3.1.4. Excertos de obras literárias

Utilizo estes excertos para que os alunos consigam ver outro tipo de estrutura e também do vocabulário que é utilizado aqui, pois permite-lhes aprender outras palavras novas, além de que como são textos mais específicos, passam outras mensagens, são textos que também costumam ser lidos pelo prazer da leitura, permite-lhes aprender a fazer outro tipo de análise e de compreensão leitora. São textos em que eles podem ter uma leitura mais dramatizada, se bem que muitos deles não o fazem e aqui eu tento incitar-lhes para que comecem a fazê-lo, pois ajuda-os a compreender melhor o conteúdo, e também ajuda a melhorar a criatividade deles.

A questão da pronúncia também é muito trabalhada aqui, até porque aparecem palavras mais complexas ou que não são utilizadas tão frequentemente, o que faz com que pratiquem mais os sons das mesmas e assim aprendem a pronunciá-las. Alguns exemplos são: “*El Cisne*” de Rubén Darío e “*Los pazos de Ulloa*” de Emilia Pardo Bazán

### 3.1.5. Letras de músicas

Com as letras de música eu deixo que sejam os alunos a escolhê-las. Escolhem músicas que já conhecem, que provavelmente ouvem várias vezes, o que faz com que a sua pronúncia seja melhor, em alguns casos. É-lhes mais difícil ler uma música sem ser cantada, o que faz que quando a leem seja uma leitura mais rítmica, e dá-lhes uma outra perspetiva sobre as diferentes letras, pois eles conseguem detetar quais são as mais poéticas, o significado que cada uma quer ou passa para quem a ouve, se são elaboradas ou não. Com esta experiência tive vertentes diferentes: canções que podiam ser confundidas com poemas, e que provocou uma grande admiração nos alunos e canções muito repetitivas e que não passavam nada na sua mensagem. Este tipo de exercício ajuda-os a olhar para a música de outra forma e a aprender a interpretar a música e o seu texto, compreendendo a mensagem que existe ou não existe a ser passada. Muitos deles chegaram a referir que gostavam de algumas canções, mas que só naquele momento tinham prestado atenção à letra e que apenas com a letra não lhes dizia nada. Outros alunos também pensavam que conseguiam pronunciar bem a letra da canção, porque a ouviam muito e achavam que entendiam como se pronunciava, mas no final ao ler, a pronúncia não era correta e tinham algumas dificuldades, o que os ajudou a perceber que às vezes não compreendiam apenas com a parte auditiva. Ao lerem coisas que gostem, também acabam por fazê-lo com mais emoção e vontade, o que acaba por lhes dar melhores resultados no que toca à interação oral e pronúncia respetivamente. A maior parte dos alunos escolheram músicas latino-americanas, como por exemplo “*Despacito*” do Luis Fonsi e Daddy Yankee.

## 4. Conclusões

Existem muitas semelhanças entre a língua portuguesa e a língua espanhola, mas existem bastantes diferenças também, que devem ser focadas e trabalhadas e que vão influenciar a comunicação oral dos alunos, principalmente na pronúncia. Devido às parecenças que existem entre o português e o espanhol, inicialmente pode ser benéfico para os alunos e ajudá-los, mas outras vezes dificultam essa aprendizagem.

Neste trabalho foi conseguido reunir algumas das dificuldades principais que os alunos têm no geral e que normalmente acontece com a grande maioria deles, para se conseguir identificar mais facilmente e assim poder ser mais trabalhada em sala de aula, para que eles não passem para níveis mais altos com problemas que posteriormente vão ser mais difíceis de resolver e de melhorar.

São também apresentadas experiências reais da utilização deste método, com diferentes tipos de texto, seguido da reação dos alunos a cada um deles, e quais as competências que se conseguem trabalhar em cada exemplo.

Conclui-se que uma das metodologias a ser introduzidas e utilizadas em sala de aula, mas também fora dela, é a leitura pois não só é essencial no momento de aprender a reproduzir sons linguísticos corretamente e a ver as diferenças entre a língua materna e a segunda língua, como também apresenta uma grande influência em todas as competências estudadas na aprendizagem de um idioma estrangeiro.

## Bibliografia

- Casteleiro, J. M. & Reis, S. (2007). A intercompreensão entre o Português e o Espanhol: Diferenças Fonético-Fonológicas e Lexicais. *Diálogos em Intercompreensão – Colóquio Internacional* (pp. 1-8). Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa.
- Colla, G. C. S. (2016). *La enseñanza del español a lusohablantes (Portugal, Brasil, Mozambique). Estudio contrastivo, análisis de errores y propuesta didáctica*. Tese de doutoramento não publicada. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Cunha, C. & Cintra, L. (2004). *Gramática do português contemporâneo*. Porto: Livraria Figueirinhas.
- De Vergara, A. I. R. R. (2015). Aspectos de la neurociencia aplicables a la didáctica de las destrezas orales en la clase de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 11, 285-294. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7126/9430>
- Falcão, C. A. (2012). O ensino da pronúncia no espanhol na educação à distância: uma proposta didática. In Marco Antonio Martins, Sulemi Fabiano, Lucrécio Araújo de Sá Júnior, Maria das Graças Soares Rodrigues (Orgs.), *XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste* (pp. 1-12). Natal: Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste.
- Fillola, A. M. (1994). Las estrategias de lectura: su función autoevaluatora en el aprendizaje del español como lengua extranjera. In Jesús Sánchez Lobato, Isabel Santos Gargallo (Coords.), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. (pp. 313-324)
- Lobo, C. S. M. (2015). La lectura en voz alta. In *Educación Adultos: Ámbito Comunicación II. Lengua castellana y Literatura*. Madrid: Editex.
- Martín, L. B. (2012). La importancia de la lectura en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la ESO. *Revista Digital Sociedad de la Información*, 34, 1-9.
- Martínez Agudo, J. D. (2004). El valor de la lectura como instrumento de aprendizaje. *Puertas a la lectura*, 17, 1-7.
- Muriel, J. M. F. & Mora, M. C. F. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo*, 28, 11-42.
- Mvondo, W. (2020). *La lectura como actividad en el aula de Español Lengua Extranjera (ELE)*. Camarões: Universidade de Yaundé.
- Olivé, D. P. (2004). La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *redELE. Revista Eletrónica de didáctica ELE*, 1, 1-8.
- Santelli, C. A. V. (2017). *La lectura como medio de refuerzo en el aprendizaje de la lengua extranjera*. Trabalho de fim de licenciatura não publicado. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Torres, Y. M. (2019). *Desarrollo de la comprensión lectora en inglés en los estudiantes*

de segundo año de contador veterinaria. Una estrategia metodológica. Málaga: Eumed.

## Sitografia

- Ciberdúvidas da língua portuguesa (2003). *O sistema fonético português*. Consultado a 15 de maio de 2020 em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/o-sistema-fonetico-portugues/15284>
- Ciberdúvidas da língua portuguesa (2005). *As vogais do português europeu*. Consultado a 22 maio de 2020 em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/as-vogais-do-portugues-europeu/16409>
- Ciberdúvidas da língua portuguesa (2011). *Ainda a pronúncia do r*. Consultado a 27 de maio de 2020 em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/ainda-a-pronuncia-do-r/29585>
- Ciberdúvidas da língua portuguesa (2014). *Os grafemas “x” e “ch” em portuguêsamentos*. Consultado a 27 de maio de 2020 em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/os-grafemas-x-e-ch-em-a-portuguesamentos/32735>
- Español plus. *Curso de pronunciación*. Consultado a 15 de maio de 2020 em <https://espanolplus.com/curso/pronunciacion/>
- Infopédia (2003-2006). *Consoante*. Consultado a 15 de maio de 2020 em [https://www.infopedia.pt/\\$consoante](https://www.infopedia.pt/$consoante)
- Infopédia (2003-2006). *Vogal*. Consultado a 15 de maio de 2020 em [https://www.infopedia.pt/\\$vogal](https://www.infopedia.pt/$vogal)
- Instituto Camões (2006). *A pronúncia do português europeu. Convenções e Transcrição Fonética: o Alfabeto Fonético Internacional*. Consultado a 24 de maio de 2020 em [http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo2\\_1.html](http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo2_1.html)