

Criando Pontes

ENTRE CULTURAS

Inovação em Sala de Aula de LM e LEM



Organizadores:

Prof. Dr^a Eneida Maria Gurgel de Araújo

Prof. Dr. José Augusto de Oliveira Neto

Prof. Me. Anderson Gustavo Silva Macedo Pereira

Prof. Me. Kívía Karla de Figueiredo Marinho



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
REITORA: TEREZINHA DOMICIANO DANTAS MARTINS
VICE-REITORA: MÔNICA NÓBREGA



CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
DIRETOR: ULISSES CARVALHO SILVA
VICE-DIRETORA: FABIANA CARDOSO SIQUEIRA



EDITOR
Dr Ulisses Carvalho Silva
CONSELHO EDITORIAL DESTA PUBLICAÇÃO
Dr Ulisses Carvalho Silva
Carlos José Cartaxo
Magno Alexon Bezerra Seabra
José Francisco de Melo Neto
José David Campos Fernandes
Marcílio Fagner Onofre
SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL
Paulo Vieira
LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO
COORDENADOR
Pedro Nunes Filho

Projeto gráfico: José Luiz da Silva

Capa: Kariny Dias de Oliveira

DOI 10.5281/zenodo.17903649

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C928 Criando pontes entre culturas : inovação em sala de aula de LM e LEM [recurso eletrônico] / Organização: Eneida Maria Gurgel de Araújo... [et al.]. – João Pessoa : Editora do CCTA, 2025.

Recurso digital (21,2 MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN : 978-65-5621-596-9

1. Línguas – Ensino. 2. Linguística. 3. Língua Espanhola - Ensino. 4. Línguas Estrangeiras – Ensino – Alunos surdos.
I. Araújo, Eneida Maria Gurgel de.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 81: 376.33

Elaborada por: Cleyciane Cássia Moreira Pereira CRB 15/591

disponível em <https://doi.org/10.5281/zenodo.17903649>

SUMÁRIO

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS EM AULAS SOBRE O GÊNERO FÁBULA PARA ALUNOS SURDOS.....	10
Lívia Maria de Oliveira Farias Maria Eduarda Barbosa Rodrigues	
VERBALIZANDO COM AS MÃOS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE VERBOS DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA PESSOAS SURDAS, AULA EM LIBRAS.....	20
Kaique Gonçalves	
EDUCAÇÃO DE SURDOS NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O ENSINO DE ESPANHOL COMO L3	30
Alexcianny Santana de Andrade Marília Martins	
LITERATURA INFANTOJUVENIL E A EDUCAÇÃO DE SURDOS: PROPOSTA DE UM LIVRO POP-UP ADAPTADO E EM LIBRAS COMO SUPORTE PEDAGÓGICO INCLUSIVO	37
Adriele Rodrigues Nunes Kívia Karla de Figueiredo Marinho	
VISUALIDADE E INCLUSÃO: UMA PROPOSTA BILÍNGUE PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 A ESTUDANTES SURDOS	46
Ana Milena Ferreira de Azevêdo Izênio de Souza Melo	
O ENSINO-APRENDIZAGEM DA FONÉTICA NAS AULAS DE FLE: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA OS ALUNOS BRASILEIROS	57
Adriana Cláudia de Sousa Costa Anderson Gustavo Silva Macedo Pereira	
ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: materiais didáticos e desenho universal para a aprendizagem.....	72
Yanara Barbosa Andrade Rosycléa Dantas	
O MITO DO AMOR ENTRE PÁTROCLO E AQUILES: um estudo psicanalítico do desejo homoerótico no romance the song of Achilles, de Madeline Miller.....	83
Adriana Cláudia de Sousa Costa Anderson Gustavo Silva Macedo Pereira	

AMÉLIE NOTHOMB ENTRE ORIENTE E OCIDENTE: TRANSFERÊNCIAS CULTURAIS E TRAJETÓRIAS LITERÁRIAS	94
Anderson Gustavo Silva Macedo Pereira	
Yanara Barbosa de Andrade	
O PAPEL DE ATIVIDADES AFETIVAMENTE ESTIMULANTES NA CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA LINGUÍSTICA DO APRENDIZ EM FLE.....	104
Yanara Barbosa de Andrade	
Anderson Gustavo Silva Macedo Pereira	
ARTE ARMORIAL: METODOLOGIA DE ÊXITO NO ENSINO DE ESPANHOL.....	111
Rita de Cássia Correia Diniz	
MÚSICA E LINGUAGEM: UMA ABORDAGEM TERAPÊUTICA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA.....	121
Leticia Ohanna Felipe dos Santos Antas	
Deyse Rafaelly Ferreira Patrício	
APAGAMENTO E REPRESENTAÇÃO INSTITUCIONAL: INTERFACES ENTRE LSF E ACD.....	132
Janine dos Santos Rolim	
José Augusto de Oliveira Neto	
REFLECTIONS ON ORAL PRESENTATIONS IN ENGLISH WITHIN THE CONTEXT OF ACADEMIC EVENTS: AN ARGUMENTATIVE ANALYSIS IN LIGHT OF DUCROT'S THEORY OF ARGUMENTATION IN LANGUAGE (TAL).....	140
Janaíne dos Santos Rolim	
José Augusto de Oliveira Neto	
A CULTURA LATINOAMERICANA E A APRENDIZAGEM DE ELE.....	153
Eneida Maria Gurgel de Araújo	
Maria Luiza Santos do Nascimento	
POLÍTICA LINGUÍSTICA NO BRASIL E O PLURILINGUISMO: O INGLÊS E O ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	164
Maria Luiza Santos do Nascimento	
Jair Ibiapino Pereira Tavares	

AS LEITURAS DE MUNDO EM MAFALDA: TENDÊNCIAS E POSSIBILIDADES CONSTRUTIVAS DE APRENDIZAGENS.....	173
Paloma Nicodemos Freires	
UMA ANÁLISE INTERFONOLÓGICA DAS VOGAIS MÉDIAS DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	181
Gilson Cunha de Oliveira Neto	
CONSTRUÇÃO DA PRONÚNCIA DOS GRAFEMAS <G>, <J> E <R> DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	191
Gilson Cunha de Oliveira Neto	
José Rodrigues de Mesquita Neto	
LAS ORACIONES TEMPORALES EN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS. UN ESTUDIO CONTRASTIVO DE LOS TRANSPOSITORES Y DEL MODO.....	202
Secundino Vigón Artos	
Boris Tejeda Suñol	
LÍNGUA ESPANHOLA.....	213
Luzia Mirian Ferreira de Sousa (UEPB)	
Elis Regina Guedes de Souza (UFCG)	
ANEXOS – IMAGENS DAS AÇÕES REALIZADAS.....	224

Epígrafe

“Aprender uma língua é construir uma ponte: não apenas entre palavras, mas entre mundos, gestos, histórias e horizontes que só existem quando aceitamos atravessá-los.” A gramática é o ponto de partida, mas a jornada de um novo idioma começa no respeito ao outro. Da Libras ao Francês, do Português ao Espanhol ou ainda do Inglês, a verdadeira fluência não está na perfeição, mas na capacidade de dialogar com a diversidade. Ensinar é ir além do código; é mediar culturas, é combater o apagamento e usar a criatividade—seja por meio de um *pop-up* tátil, de um jogo bilíngue ou de uma abordagem psicanalítica—para construir uma educação linguística genuinamente acessível, engajadora e transformadora.»

Abaixo, apresentamos a síntese de cada um dos artigos que compõem este e-book, intitulado *Criando Pontes Entre Culturas: Inovação em Sala de Aula de LM e LEM*. Convidamos o leitor a se aprofundar nas entrelinhas destes estudos, que reúnem uma diversidade de reflexões teóricas, análises contrastivas e relatos de práticas pedagógicas inovadoras, oferecendo *insights* valiosos para aprimorar o ensino e a aprendizagem de Língua Materna e Línguas Estrangeiras em múltiplos contextos culturais e desafiadores.

As autoras **Lívia Maria de Oliveira Farias** e **Maria Eduarda Barbosa Rodrigues** analisam os desafios e propõem estratégias pedagógicas visuais e bilíngues para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos, com foco na adaptação de conteúdos (gênero fábula e verbos). O artigo aponta a escassez de materiais e a formação docente precária como entraves, mas defende a Libras como língua de instrução essencial e o uso de recursos lúdicos (cores, imagens e jogos) para promover a compreensão e a inclusão plena, valorizando a identidade surda.

O autor **Kaique Gonçalves** analisa as estratégias de ensino de verbos da Língua Portuguesa (LP) para alunos surdos no Ensino Fundamental II, destacando a discrepância entre a estrutura da LP e a da Libras (Língua Brasileira de Sinais). O artigo reforça que a escassez de materiais adaptados exige que o professor use a criatividade para desenvolver recursos visuais, lúdicos e interativos (como quizzes e jogos). A experiência prática demonstrou que a utilização da Libras como língua de instrução e a mediação visual resultam em um aprendizado mais acessível e inclusivo da gramática.

As autoras **Alexcianny Santana de Andrade** e **Marília Martins** analisam a educação de surdos no Brasil sob a perspectiva inclusiva, destacando a impor-

tância da Declaração de Salamanca. O artigo foca na dificuldade do ensino de Espanhol como L3 para alunos surdos (Libras L1/Português L2) devido à lacuna na formação inicial docente, especialmente em Libras e práticas pedagógicas visuais. As autoras concluem que a inclusão exige urgentes políticas de formação continuada para que o ensino de línguas estrangeiras seja acessível e respeite a diversidade cultural e linguística surda.

As autoras **Adriele Rodrigues Nunes** e **Kívia Karla de Figueiredo Marinho** abordam o desafio de ensinar literatura a alunos surdos, cuja aprendizagem é pautada na visualidade e na Libras (L1). Propõem a criação de um livro *pop-up* adaptado e acessível em Libras, com narrativa contextualizada no Nordeste, como suporte pedagógico bilíngue. O *pop-up*, por ser interativo e tridimensional (acessado via QR Code para vídeos em Libras), é apresentado como uma ferramenta inovadora para promover a compreensão literária e reforçar a identidade cultural surda.

As autoras **Adriele Rodrigues Nunes** e **Kívia Karla de Figueiredo Marinho** abordam o desafio de ensinar literatura a alunos surdos, cuja aprendizagem é pautada na visualidade e na Libras (L1). Propõem a criação de um livro *pop-up* adaptado e acessível em Libras, com narrativa contextualizada no Nordeste, como suporte pedagógico bilíngue. O *pop-up*, por ser interativo e tridimensional (acessado via QR Code para vídeos em Libras), é apresentado como uma ferramenta inovadora para promover a compreensão literária e reforçar a identidade cultural surda.

Os autores **Ana Milena Ferreira de Azevêdo** e **Izênio de Souza Melo** propõem uma estratégia bilíngue e visual para o ensino de Português como L2 para estudantes surdos, com foco em adjetivos. O artigo, baseado na adaptação da fábula “A Lebre e a Tartaruga”, apresenta recursos como vídeo sinalizado e o jogo interativo “Corrida passa à frente”, promovendo a leitura e a análise linguística. A proposta reforça a importância da Libras como língua de instrução e de materiais didáticos que respeitem a cultura e a visualidade do aluno surdo.

Os autores **Adriana Cláudia de Sousa Costa** e **Anderson Gustavo Silva Macedo** Pereira investigam os desafios fonéticos no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE) para alunos brasileiros, focando nas interferências do Português (vogais nasais, ritmo, /ʁ/ uvular). O estudo propõe uma abordagem pedagógica integrada que combina métodos tradicionais (articulatório/verbo-tonal) com o uso de tecnologias (softwares, aplicativos como Elsa Speak) e tarefas *actionnelles*

(dublagem, podcasts). Conclui-se que priorizar a inteligibilidade e a fluidez comunicativa em detrimento da perfeição, com correção fonética contextualizada (QECR), é essencial para um ensino eficaz e motivador.

As autoras **Yanara Barbosa Andrade** e **Rosycléa Dantas** discutem a produção de materiais didáticos acessíveis para o ensino de língua inglesa a pessoas com deficiência visual, utilizando como base os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A análise de materiais usados no Instituto dos Cegos da Paraíba (como jogos em *braille*, objetos concretos, sons e relevos) demonstra que a acessibilidade é crucial para o engajamento, representação e expressão do conhecimento dos alunos, transformando o material didático de potencial fonte de exclusão em ferramenta de inclusão efetiva.

Os autores **Adriana Cláudia de Sousa Costa** e **Anderson Gustavo Silva Macedo** Pereira realizam um estudo psicanalítico do desejo homoerótico no romance “The Song of Achilles” (2012), de Madeline Miller, que reinterpreta o mito de Pátroclo e Aquiles da *Ilíada*. A análise, baseada em Freud e Foucault, discute a evolução histórica da homossexualidade e a pederastia grega. O artigo conclui que Miller moderniza o mito ao retratar o vínculo dos heróis como uma descoberta afetiva e recíproca da sexualidade, livre do modelo pederástico, introduzindo anacronismos que geram uma nova poética do amor masculino na literatura contemporânea.

Os autores **Anderson Gustavo Silva Macedo Pereira** e **Yanara Barbosa De Andrade** analisam as transferências culturais entre Japão, França e Brasil através da obra “*Stupeur et Tremblements*” (1999) da autora belga Amélie Nothomb, vista como mediadora simbólica entre o Oriente e o Ocidente. O estudo utiliza a sociologia da literatura de Bourdieu, Sapiro e Casanova para examinar a trajetória editorial de Nothomb. Conclui-se que a tradução de apenas cerca de um quarto de sua vasta obra para o português evidencia a assimetria entre o campo literário francês (central) e o brasileiro (periférico), reforçando a ideia de que os textos estrangeiros adquirem novos sentidos (operação de leitura/marcagem) ao serem reinseridos em outro contexto cultural.

Os autores **Yanara Barbosa de Andrade** e **Anderson Gustavo Silva Macedo** Pereira exploram a relação entre educação emocional, afetividade e autoestima linguística na aquisição do Francês Língua Estrangeira (FLE). Baseando-se em teóricos como Freire, Vygotsky e Krashen, o artigo defende que emoções positivas e um ambiente acolhedor são essenciais para reduzir a ansiedade e au-

mentar a confiança e autonomia do aluno. Estratégias pedagógicas práticas, como aulas de culinária (preparar crepes), teatro e jogos, são propostas como formas de promover a expressão autêntica e fortalecer a identidade linguística, resultando em uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

A autora **Rita de Cássia Correia Diniz** apresenta uma metodologia de ensino de Espanhol baseada na Arte Armorial do escritor paraibano Ariano Suassuna. O estudo qualitativo e interdisciplinar buscou aumentar o protagonismo e a capacidade reflexiva dos estudantes, conectando aspectos da cultura nordestina (como a literatura de cordel e a Arte Armorial) com a língua espanhola, devido às suas raízes latinas e influências mútuas no Nordeste brasileiro. Por meio de oficinas, leituras e visitas *in loco*, o projeto promoveu a análise de obras e a produção de materiais artísticos, demonstrando que essa abordagem cultural e ativa é um fator de êxito para uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada do idioma.

O estudo “MÚSICA E LINGUAGEM: UMA ABORDAGEM TERAPÊUTICA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA”, das autoras **Leticia Ohanna Felipe dos Santos Antas** e **Deyse Rafaelly Ferreira Patrício**, utiliza a Psicolinguística e a prática clínica em Fonoaudiologia para demonstrar que a música é uma ferramenta terapêutica potente para o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita. As autoras comprovam que a música, ao criar um ambiente acolhedor e dinâmico, fortalece o vínculo terapêutico, otimiza a articulação, o ritmo e a consciência fonológica do paciente, e contribui para a neuroplasticidade, sendo um fator transformador no alcance dos objetivos clínicos.

Os autores **Janine dos Santos Rolim** e **José Augusto de Oliveira Neto** estabelecem uma interface teórico-metodológica entre a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday e a Análise Crítica do Discurso (ACD) de van Leeuwen. O estudo investiga o apagamento e a representação de atores sociais em discursos sobre educação, analisando dois textos jornalísticos (um escolar e um municipal) que relatam a participação de um aluno em um evento cultural. A análise, focada no Sistema de Transitividade e nas categorias de representação de atores sociais, revela que, enquanto o discurso escolar reconhece a professora (Maria) como origem da ideia, o discurso institucional (da Prefeitura de Caminhos do Mar) a exclui, configurando-se como estratégia simbólica de poder. Os resultados apontam para o apagamento do protagonismo docente como meio de legitimação institucional governamental, sustentando hierarquias de poder.

O estudo “REFLECTIONS ON ORAL PRESENTATIONS IN ENGLISH WITHIN THE CONTEXT OF ACADEMIC EVENTS”, dos autores **Janaína dos Santos Rolim** e **José Augusto de Oliveira Neto**, aplica a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) de Ducrot para analisar como estudantes de Relações Internacionais narrram a preparação de apresentações orais em inglês. A análise do discurso dos estudantes, focada nos operadores argumentativos, revela que conectores aditivos (*e, também*) sinalizam colaboração e apoio pedagógico, enquanto o operador contrastivo mas é central para expressar a superação da ansiedade inicial. O trabalho conclui que a preparação guiada promove um empoderamento que integra a tensão emocional ao crescimento pessoal e linguístico, reestruturando o medo como evidência de progresso.

O estudo “A CULTURA LATINOAMERICANA E A APRENDIZAGEM DE ELE”, das autoras **Eneida Maria Gurgel de Araújo** e **Maria Luiza Santos do Nascimento**, investiga a importância da cultura latino-americana no ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa argumenta que a incorporação de elementos culturais (como crenças, valores e práticas) no ensino melhora a motivação e a experiência de aprendizagem dos alunos. As autoras utilizaram apresentações culturais virtuais de nativos de sete países hispânicos como metodologia, confirmando que a interculturalidade e o trabalho com a diversidade sociocultural ajudam a quebrar preconceitos (como a xenofobia e o estereótipo do *portunhol* fácil) e tornam a L2 mais significativa. O artigo ressalta a necessidade de superar abordagens tradicionais e superficiais da cultura em sala de aula para uma formação cidadã mais completa.

O artigo “POLÍTICA LINGUÍSTICA NO BRASIL E O PLURILINGUISMO: O INGLÊS E O ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA”, de **Maria Luiza Santos do Nascimento** e **Jair Ibiapino Pereira Tavares**, discute a Política Linguística (PL) no Brasil, focando na disputa entre o ensino de inglês e espanhol na Educação Básica. O estudo, baseado em Calvet e Rajagopalan, conceitua a PL como um campo multidimensional que reflete tensões ideológicas e históricas. As autoras argumentam que a hegemonia do inglês como língua obrigatória (reforçada pela BNCC/2017 e Lei nº 14.945/2024), sustentada por um monolinguismo pragmático de cunho econômico, marginaliza o espanhol, que é crucial para a integração regional latino-americana e a preferência estudantil. Essa priorização é vista como um retrocesso geopolítico e educacional em relação à construção de uma Política Lin-

guística plurilíngue e intercultural, que é essencial para desenvolver a cidadania linguística e uma educação mais democrática.

O artigo de **Paloma Nicodemos Freires** apresenta e avalia uma intervenção pedagógica na Rede Estadual da Paraíba com o objetivo de amenizar déficits de aprendizagem em Língua Espanhola no pós-pandemia. O projeto, intitulado “As leituras de mundo em Mafalda”, utilizou as histórias em quadrinhos (HQs) da personagem Mafalda como principal ferramenta didática para desenvolver a leitura, escrita e a consciência crítica dos estudantes. Fundamentado na perspectiva construtivista de Piaget e Vygotsky e em metodologias ativas (como sala de aula invertida e rodas de conversa), o trabalho demonstrou que a interdisciplinaridade com História e Sociologia, aliada à criticidade da personagem, gerou maior engajamento, protagonismo estudantil e o desenvolvimento de aprendizagens significativas e culturalmente contextualizadas.

O artigo de **Gilson Cunha de Oliveira Neto** analisa a interfonologia (influência da Língua Materna) na pronúncia dos fonemas vocálicos médios /e/ e /o/ por alunos brasileiros de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

O artigo de **Gilson Cunha de Oliveira Neto** e **José Rodrigues de Mesquita Neto** investiga a interfonologia (interferência da L1) na construção da pronúncia dos grafemas <g>, <j>, e <r> em alunos brasileiros de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

O artigo de **Secundino Vigón Artos** e **Boris Tejeda Suñol** apresenta um estudo contrastivo das orações subordinadas temporais em Espanhol (ELE) e Português (PB), focando nos conectores (transpositores) e no uso do modo verbal (Indicativo vs. Subjuntivo).

O artigo de **Luzia Mirian Ferreira de Sousa** e **Elis Regina Guedes de Souza** é uma revisão bibliográfica e relato de experiência que defende a importância da Abordagem Intercultural no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

Autora: Kariny Dias de Oliveira

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS EM AULAS SOBRE O GÊNERO FÁBULA PARA ALUNOS SURDOS

Lívia Maria de Oliveira Farias¹
Maria Eduarda Barbosa Rodrigues²

Resumo: Este artigo discute e analisa algumas estratégias utilizadas para elaboração de materiais no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, com foco no gênero textual: fábula e seus componentes. Em consequência, também aborda os desafios que os docentes podem encontrar por causa da escassez de materiais didáticos e da falta de formação sobre o ensino inclusivo. Neste sentido, para subsidiar o presente trabalho, em nossa pesquisa qualitativa, associamos os dados obtidos ao pensamento de Junior e Bento (2020), Lopes (2021) e Kraemer (2012) que abordam sobre a educação dos surdos. A partir da análise dos materiais didáticos, evidencia-se que mesmo em meio às dificuldades o ensino inclusivo é possível e não deve ser negligenciado.

Palavras-chave: Alunos surdos. Inclusão. Materiais didáticos.

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos vai muito além de uma oportunidade de torná-lo bilíngue. Quando falamos de educação, o desenvolvimento integral do aluno é um objetivo fundamental e é por esta razão que, visando a participação ativa dos alunos em sociedade, a inclusão e a ampliação comunicativa, o ensino de língua portuguesa para alunos surdos fundamenta-se como lei em legislações como a Lei nº 10.436/2002 e a Lei nº 13.146/2015 que asseguram o acesso das pessoas surdas ao ensino do português.

No entanto, mesmo com os avanços tecnológicos do nosso século, na nossa realidade, ainda há muitos desafios no ensino-aprendizagem e na inclusão dos alunos surdos. A escassez de materiais didáticos adaptados e de atividades que realmente se adequem à série do aluno e o instigue a produzir conhecimentos mais aprofundados, são alguns dos problemas enfrentados por alunos e professores do ensino básico.

1 Graduanda no curso de Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e bolsista pelo Programa de Iniciação Científica (PIBIC, cota 2024/2025) .

2 Graduanda no curso de Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Congruente a isso, o nosso trabalho tem como objetivos apresentar, analisar e discutir os desafios e as estratégias de uma proposta de ensino para alunos surdos, desenvolvida por nós, no componente curricular de Libras no período 2025.1. A fim de fazer uma reflexão sobre como as aulas de língua portuguesa podem acolher as diferentes realidades dos alunos, especificamente dos alunos surdos, e quais os possíveis meios para atrelar essas aulas às práticas de cidadania e à vida social desses indivíduos, sem desprezar a sua identidade.

Ademais, a relevância de um ensino inclusivo também está pautado na motivação dos alunos, pois, de acordo com Junior e Bento (2020), “quando não consegue participar das aulas de forma produtiva, o surdo sente-se excluído. Isso resulta em desmotivação e falta de interesse para ir para a escola” (Junior, Bento, 2020, p.02). Por isso, esse ensino deve, ainda, respeitar a cultura surda, acolhendo as diferentes formas da construção da identidade surda dentro do contexto social em que cada indivíduo está inserido.

Metodologia

A pesquisa realizada no presente trabalho é de cunho qualitativo, sendo ela do tipo descritiva e exploratória. Para atingir os nossos objetivos, utilizamos como abordagem metodológica a análise documental, considerando que o corpus da pesquisa é composto por materiais pedagógicos desenvolvidos durante o componente curricular de Libras, no período letivo de 2025.1. Tendo em vista que nos dedicamos em estudar os desafios e as estratégias utilizadas para a elaboração de materiais que podem cooperar para a execução de uma aula inclusiva e que atenda às necessidades dos alunos surdos, materiais científicos, como artigos acadêmicos, também fazem parte da nossa análise documental.

A seleção dos documentos teve como critério sua pertinência ao tema da pesquisa. Assim, a análise buscou identificar os desafios enfrentados pelos docentes na elaboração de materiais acessíveis, bem como, as estratégias didáticas empregadas para favorecer a compreensão, a participação e o protagonismo dos estudantes surdos nas aulas de Língua Portuguesa.

Resultados e Discussões

Como sabemos, o acesso à educação é um direito de todos, segundo a Constituição Federal de 1988. No entanto, ao percorremos um pouco pela trajetória da

educação brasileira voltada para alunos surdos, percebemos que nem sempre esse direito foi assegurado para todos. Mesmo com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em 2002, ainda hoje, em alguns lugares, há um grande descaso com a educação dos surdos, tendo em vista que muitas escolas não dispõem do ensino de Libras como primeira língua e, conseqüentemente, também não ofertam um ensino de língua portuguesa – e das demais matérias – adequado .

Com essas restrições, os alunos surdos passam por grandes dificuldades para acompanharem os conteúdos e desenvolverem as competências que cada série escolar exige. Como os professores também não possuem uma formação que possibilite ao menos uma mediação básica entre o aluno e o conhecimento, as atividades passadas para eles, com o tempo, se afastam do nível exigido, principalmente, quando levamos em consideração o ensino fundamental II e o ensino médio. Zancanaro e Zancanaro (2016. p.02) afirmam que “ se observa que os professores das escolas regulares ainda desconhecem a língua de sinais, portanto, não estão preparados para trabalhar com alunos surdos”.

Por outro lado, considerando a escassez de materiais didáticos e as dificuldades dos docentes, no componente curricular de Libras, período 2025.1, desenvolvemos um plano de aula intitulado como “Gênero fábula: Leitura e interpretação textual para surdos” e alguns materiais, na busca por estratégias para incluir alunos surdos em aulas sobre o gênero textual fábula, para estudantes do 6º ano do fundamental II.

O ensino desse gênero textual pode ser compreendido como um desafio para alguns docentes, já que a fábula combina conceitos de virtudes e vícios para instigar uma reflexão moral . Desse modo, para que os alunos surdos compreendam e interpretem esse gênero, faz-se necessário o uso de alguns recursos que facilitem a compreensão, não apenas da estrutura e do enredo da história no geral, mas também da moral que na maioria das vezes aparece de forma implícita na fábula e do uso figurado da linguagem.

A estruturação e organização sistemática das aulas com o apoio de imagens, vídeos sinalizados e jogos são fundamentais para que o educando acompanhe o conteúdo e coloque em prática o que foi aprendido. Tendo isso como enfoque, o plano de aula estudado organizou-se respectivamente em: aula sinalizada e expositiva com slides, apresentação do vídeo sinalizado da fábula escolhida, jogo dinâmico e atividade.

Desde o primeiro material – neste caso o slide – já houve uma atenção para as cores que seriam utilizadas em cada parte da estrutura da fábula (Imagem I), pois a pessoa com deficiência auditiva aprecia e detém um grande foco nas coisas visuais. De acordo com Oliveira e Dionysio (2023) “a visualidade como artefato Surdo traz fundamentos para uma pedagogia Surda e a criação de arcabouços imagéticos que fundamentam a construção e veiculação dos processos comunicacionais em línguas de sinais”, ou seja, essa característica de “visão apurada” da pessoa surda pode ser utilizada estrategicamente pelo docente para fazer com que o aluno surdo associe as informações visuais ao conteúdo, facilitando a compreensão.

Imagem I- Slides da aula sinalizada³



Fonte: Material criado pelas autoras para a aula sinalizada (2025)

³ O vídeo da fábula sinalizada “A raposa e as uvas” está disponível em: https://youtu.be/cY6AR_l79WQ?si=E7s2eTYwya5XrS01

Analisando esse material, podemos perceber que a associação das cores: azul, amarelo, vermelho e verde às partes da estrutura: introdução (situação inicial), desenvolvimento (complicação), desfecho e moral da história, respectivamente, fica muito visível e fará ainda mais sentido quando o aluno receber o texto adaptado que segue essa mesma “regra de cores” (Imagem II). Além das cores, o conteúdo é bem resumido. O excesso de informações pode tornar-se um problema, pois, como dito anteriormente, o surdo estuda as informações visuais, se elas não estiverem claras e resumidas o material não irá atender ao seu objetivo principal que é a compreensão do aluno.

Imagem II- Texto imagético adaptado

Escola: _____
 Aluno(a): _____ Série: _____
 Professor(a): _____ Data: ____/____/____

• Leia o texto e responda às questões.

A Raposa e as Uvas (La Fontaine)

Uma  passou por baixo de uma  carregada de
 lindas  . Ficou com muita vontade de apanhar para 
 Deu muitos  tentou subir na  mas, não conseguiu.
 Depois de muito tentar foi-se embora dizendo: – Eu nem estou ligando
 para essas  elas estão  mesmo.
 Também são assim as  : Quando não podem ter o que
 desejam , fingem que não o desejam .

Para Saber +

Há outras fábulas e também outros gêneros textuais, como o conto, disponíveis no YouTube. Acesse o link para assistir:
https://www.youtube.com/playlist?list=PLam8tvaGekmayOjjiB-wYg1T7Sw39H-St&si=joC3Tm_3v-Homyke



Fonte: Material criado pelas autoras para a aula sinalizada (2025)

Após a aula expositiva sobre a estrutura do gênero textual trabalhado e a exibição do vídeo que serve como o momento da “contação de história”, a leitura do texto poderá ser mais acessível já que houve um contato prévio com a narrativa. Observando a imagem II, podemos perceber que além das cores foram utilizadas imagens; elas ajudam a nortear a leitura e a direcionar o aluno para os principais acontecimentos da fábula. O pequeno box “Para Saber Mais” é uma oportunidade de estender o repertório literário do aluno e também de familiarizá-lo ao gênero com outros enredos.

Nesses momentos de leitura, tanto os alunos ouvintes quanto aos alunos surdos e/ou deficientes auditivos, que se utilizam da Libras, devem participar, pois, “é preciso deixar de imaginar as pessoas surdas como indivíduos ouvintes que perderam a audição, mas encará-los como membros que fazem parte da sociedade e que devem ser reconhecidos com igualitariamente direito à Educação” (Lopes, 2021, p.11). A surdez não tira do aluno a sua capacidade crítica e interpretativa, por isso, quando ele é impedido de participar de qualquer atividade em sala de aula, é um direito seu que não está sendo garantido.

Acompanhando o texto imagético adaptado, elaboramos uma atividade interpretativa escrita sobre a fábula trabalhada até então (Imagem III). Ainda segundo Lopes (2021), o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa é um desafio para os docentes, no entanto, é preciso idealizá-lo além da decodificação, ou seja, considerar a atividade reflexiva. Nessas instâncias, a prática social e o ato coletivo devem ser valorizados, como afirma a mesma autora:

O aprendizado do Português na modalidade da escrita pelas pessoas surdas é uma constante, pois é importante que os mesmos estejam sempre interagindo com público ouvinte que não dominam a LS. Por um determinado tempo, as crianças surdas eram vistas na sociedade como pessoas que tinham problemas cognitivos, ou seja, com dificuldades que interrompiam o aprendizado da mesma forma que as crianças ouvintes. No entanto, hoje quase não existem essas diferenças cognitivas entre os indivíduos surdos e ouvintes, pois os surdos apresentam a mesma capacidade inata da linguagem, que facilita no domínio dessa habilidade. (Lopes, 2021, p. 12)

Assim, uma das formas de socializar o conhecimento, é a utilização de materiais lúdicos, como jogos. De acordo com Magre, Turi e Seibert (2025, p.03), “A aprendizagem lúdica cria um lugar mais acessível e bom para o crescimento cognitivo, dos sentimentos e do social dos estudantes. Assim, o uso de jogos é essencial para os estudantes surdos”. Levando isso em consideração, além da atividade

adaptada, também foi desenvolvido um jogo, intitulado como “Organizando a fábula” (Imagem IV). Nesse jogo o aluno teria que organizar fragmentos da fábula de acordo com a estrutura do gênero (Introdução, desenvolvimento, desfecho e moral).

Imagem III- Atividade interpretativa



Fonte: Material criado pelas autoras para a aula sinalizada (2025)

Imagem IV- Jogo “Organizando a fábula”



Fonte: Material criado pelas autoras para a aula sinalizada (2025)

Quando o aluno surdo tem contato com materiais adaptados e atividades lúdicas, nas aulas de língua portuguesa e demais disciplinas, o docente está valorizando e fortalecendo a cultura e a identidade surda do aluno, pois, “produzir uma educação inclusiva, na qual possam existir condições para a constituição de identidades surdas, é operar com a ideia de uma educação bilíngue” (Kraemer, 2012, p.151) e, sobretudo, inclusiva.

Considerações Finais

Os resultados obtidos demonstram que ensinar a Língua Portuguesa como uma segunda língua para surdos exige muito empenho docente para produzir materiais didáticos adaptados e organizar aulas sistemáticas, tendo em vista que não é fácil encontrar material pronto e adaptado para esse público que tem especificidades visuais. No entanto, é possível! Valorizar a visualidade e usá-la como uma estratégia para a elaboração de atividades é fundamental para a inclusão do aluno surdo e para o seu desenvolvimento e de suas habilidades.

O trabalho com o gênero fábula analisado pode servir como exemplo para o ensino de outros gêneros e conteúdos, já que as associações de cores, a utilização de imagens e de outros recursos visuais podem/devem compor as atividades. Por fim, podemos concluir que ao valorizarmos a identidade linguística do surdo, promovendo o acesso ao conhecimento, estamos contribuindo para uma educação plenamente inclusiva e equitativa, bem como, assegurando o direito à educação e a socialização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: atualizada até a Emenda Constitucional nº XX. Brasília, DF: Senado Federal, 2023.

JUNIOR, José Veiga Vital. BENTO, Aline Kercia Sampaio Oliveira. Reflexões sobre a educação inclusiva de alunos surdos. **Revista Sinalizar**, v.5: e60300, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rs.v5.60300>

KRAEMER, Graciele Marjana. Identidade e Cultura surda. In: ___ **Cultura surda & Libras**, Editora: Unisinos, 2012, p. 138-153.

LOPES, Ana Gerlany Diniz de Araújo. **Ensino de escrita no material didático de LP para surdos**: contribuições da teoria da aquisição da linguagem. João Pessoa, 2021.

MAGRE, Daniele Martins Marcionilio; TURI, Mirele Sousa Alvarenga; SEIBERT, Thalita Nunes Ruy. A importância do lúdico no ensino de Libras e na interação do aluno surdo na educação infantil. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, Linhares, v. 11, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.61164/rnm.v11i1.4092>.

OLIVEIRA, Willian Silva de. DIONYSIO, Renata Barbosa. Atividades pedagógicas no ensino fundamental para alunos surdos: Produção de material didático de matemática para uma prática docente bilíngue. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>

ZANCANARO, Luiz Antonio. ZANCANARO, Tatiane Maria Lui. A educação de surdos sob a perspectiva da inclusão: Reflexões sobre a adaptação de conteúdos. **Revista Sinalizar**, v.1, n1, p. 1-11, jan/jun 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rs.v1i1.36178>.

VERBALIZANDO COM AS MÃOS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE VERBOS DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA PESSOAS SURDAS, AULA EM LIBRAS.

Kaique Gonçalves¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar e refletir sobre estratégias pedagógicas voltadas ao ensino de verbos da língua portuguesa para estudantes surdos no Ensino Fundamental II. Considerando as especificidades de aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no ambiente escolar como um desafio que demanda atenção especial dos educadores, especialmente no que se refere ao ensino de aspectos gramaticais, como os verbos. A diferença entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa (LP) exige abordagens pedagógicas que considerem as particularidades da surdez e valorizem métodos visuais de ensino. Apesar da legislação que reconhece a Libras como língua oficial dos surdos no Brasil, a escassez de materiais didáticos adaptados e a falta de formação adequada para os professores ainda são barreiras significativas. Este artigo propõe uma reflexão sobre a criação de estratégias didáticas inovadoras para o ensino da LP a estudantes surdos, destacando a importância de uma abordagem bilíngue que utilize recursos visuais e interativos. A experiência prática apresentada demonstra que, ao integrar a Libras como língua de instrução, é possível promover um aprendizado mais acessível e significativo, contribuindo para uma educação inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Ensino de verbos; Libras; Educação de surdos; Língua portuguesa; Estratégias pedagógicas.

NA INTRODUÇÃO DA AULA SURDA

A aprendizagem da Língua Portuguesa por pessoas surdas no ambiente escolar ainda representa um desafio significativo para os professores, tanto no contexto educacional quanto no acadêmico, especialmente no que se refere ao ensino de aspectos gramaticais, como os verbos. Esses elementos desempenham um papel fundamental na construção de sentido nas frases e envolvem variações morfológicas relacionadas ao tempo, modo, número e pessoa, características que,

¹ Graduando em Licenciatura em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus VI. kaique.goncalves@aluno.uepb.edu.br

muitas vezes, não possuem correspondência direta na Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida oficialmente como a língua das pessoas surdas no Brasil.

Essa discrepância entre os sistemas linguísticos exige abordagens pedagógicas adaptadas, que considerem as especificidades da surdez e valorizem as formas visuais de aprendizagem. A Libras, enquanto língua de instrução e comunicação, tornou-se uma necessidade urgente no contexto educacional brasileiro, dada a dificuldade de acesso dos estudantes surdos ao ensino tradicional da língua portuguesa. Embora seu uso ainda não esteja plenamente difundido entre todos os falantes, sua inclusão como componente obrigatório nas instituições de ensino é fundamental para garantir a equidade no processo educacional.

Apesar dos avanços em termos de políticas públicas e da legislação que prevê a obrigatoriedade da Libras na formação docente, como o Decreto nº 5.626/2005 aborda, ainda há uma carência significativa de materiais didáticos e estratégias eficazes para o ensino da gramática da língua portuguesa a estudantes surdos. Muitas práticas pedagógicas permanecem baseadas em métodos tradicionais, que desconsideram tanto as diferenças na aquisição linguística quanto às potencialidades visuais desses alunos. Nesse cenário, torna-se imprescindível repensar o ensino de verbos e outros conteúdos gramaticais a partir de metodologias acessíveis, lúdicas, visuais e centradas na interação coletiva, fazendo com que haja inclusão no aprendizado.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 99), são diversos os recursos didáticos que podem ser utilizados na educação de surdos, e cabe ao professor usar de seus aspectos criativos para elaborar cada material adaptado, já que esses recursos não são encontrados prontos, e precisam ser elaborados. Essa ausência de estratégias adaptadas ao modo visual de aprendizagem compromete a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, dificultando a apropriação da segunda língua, o português, pelos estudantes surdos.

Salles (2004, p. 77-78) explica que a Libras, por sua natureza visuo-espacial, é a forma mais apropriada de aquisição da língua materna por pessoas surdas, permitindo um desenvolvimento linguístico e cognitivo comparável ao dos ouvintes em línguas orais. No entanto, para que o surdo tenha acesso à cultura letrada da sociedade em que vive, é essencial que também aprenda a língua portuguesa como segunda língua (L2), principalmente na modalidade escrita, o que exige práticas pedagógicas específicas, culturalmente sensíveis e fundamentadas no letramento.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 13), ainda reforçam que o contexto bilíngue da criança surda não se limita à simples adoção da Libras ou da Língua Portuguesa nos programas escolares, mas exige o reconhecimento da co-existência efetiva dessas duas línguas, considerando suas funções distintas na vida cotidiana da pessoa surda em formação. As autoras destacam que é necessário ir além da presença formal dessas línguas na escola, garantindo que ambas sejam valorizadas e utilizadas conforme suas especificidades comunicativas e cognitivas.

Dessa forma, é perceptível que ainda há uma significativa carência de recursos pedagógicos voltados ao ensino de alunos surdos. Embora essa falta de materiais específicos seja recorrente, a necessidade de ensinar a Língua Portuguesa a esses estudantes exige a produção e a adoção de estratégias acessíveis, que considerem suas particularidades linguísticas e visuais.

METODOLOGIA: ENTRE A PESQUISA E A SALA DE AULA

Sob essa ótica, o presente artigo busca refletir sobre estratégias criativas voltadas à elaboração de materiais didáticos destinados ao ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, estrutura-se em dois pilares: revisão bibliográfica e relato de prática docente. Diante da urgência em garantir um processo de aprendizagem mais equitativo e eficiente, o trabalho examina a criação e a utilização de recursos pedagógicos adaptados, levando em conta a Libras como língua materna (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2).

Segundo Paula Nadal (2010, p. 4), em uma análise de estratégias do ensino de verbos de um professor, o uso de recursos visuais no ensino da Língua Portuguesa é fundamental para favorecer a aprendizagem de alunos surdos. Com isso é possível perceber a necessidade de criar materiais didáticos adaptados para o ensino de português no âmbito escolar, que visem englobar as pessoas surdas.

Considerando que a Libras se desenvolve por meio da percepção visual e espacial, enquanto a LP é assimilada prioritariamente através da escrita, torna-se imprescindível empregar metodologias que contemplem as peculiaridades cognitivas e linguísticas dos aprendizes surdos. Quadros e Schmiedt (2006, p. 77-78) destacam o letramento como ponto de partida essencial para a aquisição da LP como L2, vinculando-o ao desenvolvimento psicolinguístico e à inserção do sujeito surdo na cultura escrita. A efetiva apropriação da Libras como L1 facilita esse percurso, desde que o trabalho pedagógico considere a realidade social, psicoló-

gica e cultural do educando. Nessa perspectiva, a educação bilíngue surge como alternativa necessária e desejável, especialmente quando introduzida desde os primeiros anos escolares.

A experiência relatada consistiu-se na realização de uma aula experimental com foco no ensino de verbos em LP, aplicada a uma turma do ensino fundamental II composta por alunos surdos. O planejamento incluiu o uso de recursos visuais, como vídeos em Libras, ilustrações, apresentações em slides e atividades dinâmicas, a fim de garantir a mediação do conteúdo por meio de estímulos visuais e do suporte bilíngue. De acordo com Salles (2004, p. 57), a proposta de educação bilíngue se baseia no direito ao acesso a duas línguas no ambiente escolar, sendo a Libras reconhecida como idioma natural do sujeito surdo e base para a apropriação da LP escrita. Tal abordagem valoriza a identidade linguística do aluno e reconhece os contextos socioculturais que o constituem.

Durante a realização da aula, percebeu-se que os estudantes apresentaram maior envolvimento e compreensão quando os temas eram introduzidos por meio da Libras, acompanhados de elementos visuais. As atividades, como jogos interativos e quizzes em língua de sinais, favoreceram a participação e o aprendizado. O uso de recursos alinhados à estrutura visuo-espacial dos alunos tornou o ensino da gramática mais acessível e significativo. Salles (2004, p. 115) enfatiza que é essencial reconhecer a Libras como L1 e adotar metodologias pedagógicas que dialoguem com sua lógica visual, respeitando a diferença de cada um.

Apesar dos avanços, ainda se verifica escassez de materiais pedagógicos adequados às necessidades dos estudantes surdos, o que representa um entrave para práticas educativas eficazes. Entretanto, a experiência descrita demonstra que, ao considerar as especificidades desse público, é possível propor caminhos mais inclusivos e inovadores. A confecção e adaptação de conteúdos visuais, juntamente à mediação em Libras, são fundamentais para o ensino de aspectos linguísticos mais complexos, como os verbos.

Ademais, é válido ressaltar que a legislação brasileira, por meio do Decreto nº 5.626/2005, já prevê a obrigatoriedade da Libras na formação dos docentes e no atendimento educacional aos surdos. No entanto, para que essa normativa se concretize de forma prática, torna-se necessário investir na formação continuada de professores e no desenvolvimento de materiais compatíveis com a realidade dos estudantes. A articulação entre Libras e LP não deve ocorrer de maneira superficial, mas como estratégia central de ensino. A experiência aqui analisada re-

força essa premissa e demonstra a viabilidade de metodologias pedagógicas mais acessíveis, visuais e participativas, capazes de promover o aprendizado efetivo.

Como parte integrante da pesquisa, a aula experimental mencionada foi conduzida por educadores que tinham conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), com a proposta de ensinar verbos da LP utilizando estratégias que respeitassem o perfil visual de cada aluno. A aula foi pensada para atender os critérios de absorção de conhecimento voltadas a um conteúdo, os verbos, suas classificações e aspectos principais.

A observação das práticas em sala de aula possibilitou compreender, com mais precisão, como os estudantes surdos interagem com os conteúdos quando estes são apresentados por meio de estratégias visuais e sinalizadas. O registro da experiência permitiu não apenas descrever as ações realizadas, mas também refletir criticamente sobre sua eficácia na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Os resultados destacam a importância da Libras como via de acesso ao conhecimento e evidenciam que o uso de recursos visuais adequados é essencial para a compreensão de um tema.

DE MÃO EM MÃO O GESTO É FEITO: ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE VERBOS PARA O FUNDAMENTAL II.

O contexto social de uma criança surda exige o reconhecimento da coexistência da Libras e da Língua Portuguesa, cada uma com funções distintas na formação linguística e social do sujeito. Segundo Salles (2004, p. 83), na caracterização das línguas de sinais, o primeiro aspecto a considerar é que essas línguas utilizam a modalidade visuo-espacial, que se distingue da modalidade oral-auditiva, utilizada pelas línguas orais como o português. Nesse cenário, pode-se pensar em estratégias que envolvam aspectos principalmente visuais, trazendo para o contexto escolar uma maior possibilidade de ensino e aprendizagem destinadas a comunidades surdas.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), mais do que incluir ambas as línguas no currículo, é fundamental compreender que a Libras deve exercer papel de língua de instrução e base para a aquisição da LP, a qual será aprendida como segunda língua, com foco na modalidade escrita. Sendo assim, é importante adotar métodos viáveis a essa perspectiva.

O ensino de verbos em LP, portanto, deve partir de situações concretas e visuais. Assim, a aprendizagem será mais significativa quando mediada por ma-

teriais e atividades que respeitem a visualidade do aluno surdo. Tais materiais devem ser pensados desde a sua concepção em uma perspectiva que contemple as duas línguas, incorporando vídeos, imagens sequenciais, dramatizações e jogos visuais.

Além da fundamentação teórica, foi realizada uma aula experimental com foco no ensino de verbos da Língua Portuguesa para alunos surdos, utilizando a Libras como mediação e língua principal. O objetivo foi observar a eficácia de materiais visuais e estratégias bilíngues adaptadas à realidade dos estudantes. Para isso, desenvolveu-se uma sequência didática baseada na apresentação de verbos em diferentes tempos (presente, passado e futuro), a partir de uma abordagem visual e lúdica.

A aula teve como ponto de partida a criação e adaptação de materiais didáticos especialmente planejados para esse público. O tema central foi o ensino de verbos, com apoio de slides que inicialmente explicavam o que são verbos, sua função e variações. Contudo, a ênfase foi dada ao uso de imagens visualmente explicativas, como cenas de crianças doentes, caindo de bicicleta ou representações do tempo (como nuvens indicando chuva). Esses elementos facilitavam a associação entre a ação, o contexto e o verbo correspondente em Libras e na escrita em português.

Durante a explicação, cada tópico foi abordado de forma dinâmica, o que incluiu aspectos de tempo, modo, número e pessoa. Sendo apoiados pelos gestos da Libras, considerando que os verbos na LP sofrem variações que não têm correspondência direta em Libras. Após a apresentação conceitual, os professores utilizaram imagens para representar alguns verbos cotidianos, seguidas imediatamente do sinal correspondente. Mesmo possuindo conhecimento prévio da Libras, os docentes se prepararam com aprofundamento para garantir maior precisão no ensino.

A resposta dos alunos foi bastante positiva. Eles demonstraram engajamento e compreensão ao longo da atividade, o que evidenciou a eficácia da abordagem visual e interativa. Como a aula foi experimental, partiu-se do pressuposto de que os alunos teriam acesso a *smartphones* com internet. Assim, foi preparado um quiz digital com dez questões, que trazia imagens e vídeos dos sinais apresentados, pedindo que os alunos identificassem o verbo correspondente entre quatro alternativas (todas na forma infinitiva). Após a realização da atividade, os professores realizaram a correção coletiva, incentivando os alunos a responderem

novamente por meio da sinalização em Libras, o que reforçou o aprendizado e a memorização dos verbos.

Para concluir a aula, foi proposta uma dinâmica de grupo. Os professores colocaram todos os verbos trabalhados em sala dentro de uma pequena caixa, organizando os alunos em duplas dispostas em fileira. Cada dupla sorteava um verbo, e um dos participantes deveria sinalizá-lo, enquanto o colega tentava decifrar o sinal, gesticulando letra por letra qual era o verbo em questão, e logo depois o escrevendo no quadro. A atividade seguiu até que todos os alunos participassem, promovendo envolvimento coletivo, prática do vocabulário aprendido e fortalecimento da expressão em Libras.

Essa experiência prática demonstrou que o ensino de gramática, em especial de verbos, pode ser significativamente mais acessível e eficaz quando se utiliza a Libras como meio de instrução e se priorizam recursos visuais e dinâmicos. Tais estratégias colocam os estudantes surdos no centro do processo de aprendizagem, respeitando suas especificidades linguísticas e cognitivas, e reafirmando o papel da escola na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Nesse caso, o plano de aula mostrou-se eficaz por permitir que os alunos relacionassem o verbo sinalizado à sua forma escrita em português, explorando também os tempos verbais (presente, passado e futuro) e seus modos (indicativo, subjuntivo e imperativo). A inserção de atividades lúdicas, como o jogo “adivinhe o verbo”, contribuiu para a fixação dos conteúdos e para o fortalecimento da relação entre Libras e LP escrita.

A seguir, apresenta-se um modelo de tabela utilizado durante as atividades em sala de aula, construído a partir de verbos comuns ao cotidiano dos estudantes (imagem 1). A proposta teve como objetivo facilitar a compreensão das estruturas verbais da Língua Portuguesa por meio de uma organização visual clara e acessível. A disposição dos elementos favoreceu a associação entre o verbo escrito, o sujeito e a ação correspondente, contribuindo para uma aprendizagem mais concreta. A presença de imagens, aliada ao uso da Libras, reforçou a mediação entre a experiência visual dos alunos e o conteúdo gramatical proposto.

Imagem 1 – Material utilizado em sala de aula



Fonte: Elaboração do autor

A tabela apresenta diferentes ações representadas visualmente, permitindo que os estudantes compreendessem os significados dos verbos a partir de situações familiares. Essa abordagem ampliou as possibilidades de assimilação do conteúdo, especialmente no que se refere à construção do vocabulário e à formação de frases simples. O recurso visual mostrou-se eficaz ao tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, interativo e conectado à realidade dos alunos surdos, respeitando seus conhecimentos prévios e proporcionando uma experiência educacional mais significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de verbos da Língua Portuguesa para estudantes surdos exige abordagens que vão além da simples tradução de conteúdos. Ensinar sujeitos com uma experiência linguística visual e gestual implica reconhecer a Libras como base para a construção de sentido e, a partir dela, elaborar caminhos pedagógicos que favoreçam o acesso à modalidade escrita da Língua Portuguesa. Esse processo precisa considerar as especificidades na forma de apreensão do mundo e da linguagem, próprias da pessoa surda.

A gramática da Língua Portuguesa apresenta desafios quando aplicada a sujeitos que constroem conhecimento por meio de outra estrutura linguística. Por isso, é fundamental que o ensino da LP como segunda língua para surdos, seja pautado em metodologias diferenciadas, visuais e interativas, capazes de promover uma mediação efetiva entre o gesto e a escrita.

A experiência em sala de aula demonstrou que a utilização de recursos visuais teve impacto direto na compreensão das estruturas gramaticais por parte dos alunos surdos, além de estimular sua participação nas atividades. Quando esses recursos são contextualizados com situações reais do cotidiano, tornam-se ainda mais potentes, pois aproximam o conteúdo da vivência dos estudantes e ampliam as possibilidades de construção de sentido.

A construção e adaptação de materiais didáticos adequados ao perfil visual dos estudantes surdos revelam-se, portanto, não apenas desejáveis, mas essenciais. Esses materiais não estão disponíveis de forma padronizada; exigem planejamento, criatividade e sensibilidade docente. Quando elaborados com intencionalidade pedagógica, tornam-se instrumentos fundamentais para um ensino acessível, significativo e eficaz, fazendo com que de fato o aprendizado chegue até eles.

Destaca-se também, a importância da formação docente voltada à realidade da educação de surdos, com ênfase no domínio da Libras, na compreensão das diferenças cognitivas e culturais e na construção de práticas inclusivas. Além disso, o envolvimento da comunidade surda na criação, aplicação e validação dos materiais utilizados é indispensável para garantir representatividade e legitimidade aos processos de ensino, fazendo com que assim as práticas pedagógicas estejam atreladas à comunidade surda.

Por fim, ensinar verbos à pessoas surdas é, portanto, muito mais do que ensinar regras gramaticais: é construir pontes entre diferentes formas de lingua-

gem, respeitando identidades, valorizando experiências e garantindo o direito à aprendizagem. A adaptação de materiais didáticos, quando articulada a práticas sensíveis, visuais e culturalmente situadas, representa um avanço real na construção de uma escola inclusiva e linguisticamente justa para todos os grupos sociais, tornando-os igualitários em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 28–30, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 28 jul 2025.

NADAL, P. Práticas pedagógicas: O desafio de ensinar Língua Portuguesa a alunos surdos. *Nova Escola*, p. 1–5, 01 Dez. 2010.

QUADROS, R. M. (ORG.); SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP. p. 120, 2006.

SALLES, H. M. M. L. (ORG.); In: FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, P. 1-134, 2004.

SALLES, H. M. M. L. (ORG.); In: FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. **A Linguagem Humana**: Aspectos Biológicos e Psicossociais. V 1, Brasília: MEC, SEESP, 2004. p. 68-78.

EDUCAÇÃO DE SURDOS NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O ENSINO DE ESPANHOL COMO L3

Alexcianny Santana de Andrade¹

Marília Martins²

Resumo: Este artigo visa analisar a trajetória da educação de surdos no Brasil, sob uma perspectiva inclusiva, abordando aspectos históricos, legais e pedagógicos. A pesquisa se ancora em fundamentos teóricos de autores como Mantoan (2015), Sassaki (2002), Carneiro (2008), entre outros, e evidencia o papel da Declaração de Salamanca (1994) como marco essencial para a consolidação da educação inclusiva. Além disso, a discussão se estende à formação do professor de Língua Espanhola e seus desafios frente à educação de estudantes surdos, destacando o espanhol como terceira língua (L3) no processo de ensino-aprendizagem. O estudo aponta lacunas na formação inicial docente, especialmente no que se refere à Libras e às práticas inclusivas, denunciando a urgente necessidade de políticas públicas de formação continuada. A construção de um ensino verdadeiramente inclusivo passa pela valorização da diversidade linguística e cultural dos sujeitos surdos, reconhecendo suas especificidades e potencialidades.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Surdez. Formação Docente. Ensino de Espanhol. L3.

INTRODUÇÃO

Discutir a educação de surdos no Brasil é reconhecer um passado de exclusão e marginalização institucionalizada, que ao longo dos séculos impôs barreiras à aprendizagem e ao acesso à escolarização plena desse grupo social. A surdez, historicamente compreendida por uma perspectiva médica e patologizante, foi frequentemente associada à incapacidade, sendo os sujeitos surdos colocados à margem dos processos educativos regulares.

Em contraste, a contemporaneidade exige um novo olhar sobre a diversidade linguística e cultural, reconhecendo que a surdez não é uma deficiência a ser corrigida, mas uma diferença a ser respeitada e valorizada.

1 Graduanda em Licenciatura Plena em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: alexcianny.andrade@aluno.uepb.edu.br.

2 Graduanda em Licenciatura Plena em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: marilia.martins@aluno.uepb.edu.br.

Nesse cenário, a inclusão escolar não pode ser tratada como uma concessão, mas como um direito humano inalienável. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Declaração de Salamanca (1994) formam o arcabouço legal e ético que orienta a construção de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade social. Como pontua Mantovan (2015, p. 17), “a inclusão é uma provocação cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula”.

Entretanto, apesar dos avanços normativos, os desafios permanecem intensos, especialmente no que diz respeito à formação docente. A realidade educacional brasileira demonstra que grande parte dos professores ingressa na sala de aula sem uma preparação adequada para lidar com a diversidade, em especial com as especificidades dos estudantes surdos. A ausência de disciplinas voltadas à Libras, à pedagogia visual, à cultura surda e ao bilinguismo em cursos de licenciatura é um indicativo claro da lacuna formativa que compromete a efetivação da inclusão.

Esse cenário se agrava ainda mais no contexto do ensino de línguas estrangeiras. O ensino do espanhol, enquanto L3 para alunos surdos, coloca em evidência um campo ainda pouco explorado e carente de metodologias adaptadas. Os professores de espanhol enfrentam o desafio de ensinar um idioma adicional a estudantes que têm a Libras como L1 e o português como L2, exigindo práticas pedagógicas multilíngues, visuais, acessíveis e culturalmente sensíveis.

É neste ponto que este artigo se insere, buscando compreender os atravessamentos entre a educação de surdos e a formação docente para o ensino de espanhol, investigando as possibilidades de uma prática verdadeiramente inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

A trajetória da educação de surdos no Brasil perpassa processos excludentes, institucionalizações segregadoras e uma luta histórica por reconhecimento linguístico e cultural. Desde a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, em 1857, até os debates contemporâneos sobre bilinguismo e educação inclusiva, o percurso dos sujeitos surdos no sistema educacional revela avanços pontuais, mas também resistências arraigadas que refletem a dificuldade das instituições em lidar com a diferença.

Por muito tempo, a surdez foi tratada exclusivamente sob uma ótica médica e reabilitadora, e os sujeitos surdos foram vistos como deficientes a serem “corrigidos” ou “normalizados”. Essa lógica levou à predominância da oralização como método de ensino, apagando a língua de sinais e as formas próprias de comunicação visual. O processo de escolarização, nesses moldes, foi imposto ao sujeito surdo sem considerar suas especificidades linguísticas, o que causou graves consequências na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento pessoal e social.

Com o advento da Declaração de Salamanca (1994), o paradigma da inclusão passou a ganhar força, colocando em debate a necessidade de transformar a escola para que ela, de fato, acolhesse a diversidade. A declaração afirma:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. [...] As escolas integradoras constituem um meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. [...] O princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6-7).

No entanto, para que essa inclusão seja real e não apenas formal, é necessário que os professores estejam preparados para acolher a diversidade. O papel do docente, nesse sentido, é central. A escola pode ter recursos, intérpretes e materiais acessíveis, mas se o professor não tiver uma postura inclusiva e conhecimento sobre a surdez e a Libras, a inclusão será frágil. Como ressalta Sassaki 2002 que diz que:

É fundamental equiparmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo as portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos. A inclusão deve ser vivida com plenitude, e não apenas como política; ela precisa ser experiência, vivência e ação contínua Sassaki (2002, p. 41).

A formação docente, no entanto, ainda se mostra extremamente limitada. Em muitos cursos de licenciatura, a disciplina de Libras é tratada de maneira superficial ou é oferecida de forma optativa, o que evidencia o despreparo com que as universidades formam seus futuros professores.

No caso dos cursos de Letras–Espanhol, a situação é ainda mais grave, visto que raramente há espaço para pensar em práticas bilíngues ou inclusivas, o que

torna o professor de espanhol mais vulnerável frente à presença de um aluno surdo em sua sala de aula.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que, para os surdos, o espanhol aparece como uma terceira língua (L3). A Libras é a língua natural, adquirida visualmente e de forma espontânea. O português é aprendido geralmente como segunda língua, na modalidade escrita, e com muitos desafios. Acrescentar uma terceira língua, como o espanhol, exige do professor um esforço didático-pedagógico imenso e uma formação que vai além do ensino tradicional de línguas estrangeiras. Como argumenta Silva 2016:

O ensino do espanhol para surdos requer não apenas conhecimento linguístico, mas também domínio de abordagens comunicativas visuais, uso de recursos multimodais e, principalmente, sensibilidade à cultura surda. Ensinar uma L3 a um aluno que já enfrenta obstáculos na aquisição da L2 exige formação continuada e comprometimento institucional. O professor precisa compreender que a aprendizagem do surdo não é limitada, mas exige caminhos distintos, recursos adaptados, tempo e, sobretudo, respeito às suas formas de linguagem Silva (2016, p. 3).

Ainda segundo a autora, o ensino da L3 deve ser construído com base em metodologias visuais e participativas, com forte apoio de imagens, vídeos, sinais em Libras, jogos linguísticos e contextos reais de uso da língua. O simples uso de textos e gramáticas, como é comum nas aulas de língua estrangeira para ouvintes, não é suficiente para o surdo.

Para Barreiro e Barbosa (2020, p. 61), “a formação do professor não pode ser pensada apenas como um acúmulo de saberes técnicos. Ela deve ser um processo crítico e contínuo, que desafie o professor a revisar suas crenças, desconstruir preconceitos e construir práticas mais justas”. Assim, o professor de espanhol que se depara com estudantes surdos em sala de aula precisa repensar suas estratégias, acolher a diferença, buscar formação específica e romper com a lógica homogeneizante da sala de aula tradicional.

É nesse ponto que se evidencia a importância da política pública e da atuação das instituições formadoras. As universidades precisam repensar os currículos dos cursos de licenciatura, integrando de forma real e aprofundada o estudo da Libras, da cultura surda e das metodologias de ensino bilíngue.

não há identidade profissional sem um forte investimento na formação. [...] É preciso investir na formação de professores como uma formação pessoal, em que o professor se constitui como sujeito, reconstrói sua história e de-

envolve seu pensamento pedagógico a partir de experiências concretas Nóvoa (1995, p. 27).

Além da formação inicial, é necessário garantir a formação continuada. O professor precisa de apoio institucional, acesso a cursos de Libras, materiais acessíveis e, principalmente, acompanhamento pedagógico. A inclusão escolar não deve recair exclusivamente sobre o esforço individual do docente, mas ser um compromisso coletivo e político, que envolva gestores, universidades, secretarias de educação e toda a comunidade escolar.

Por fim, é essencial compreender que o ensino do espanhol como L3 para alunos surdos pode ser um espaço potente de aprendizagem, trocas culturais e fortalecimento da identidade surda.

Ao contrário do que muitos pensam, os surdos têm plena capacidade de aprender outros idiomas, desde que tenham acesso à educação em sua língua natural e a metodologias adequadas. A valorização da Libras como língua de instrução, o respeito às culturas surdas e o reconhecimento do potencial dos estudantes com surdez são passos fundamentais para uma educação verdadeiramente inclusiva, crítica e democrática.

CONCLUSÃO

A educação de surdos, quando pensada sob uma perspectiva inclusiva, exige mais do que boa vontade: requer compromisso político, sensibilidade pedagógica e formação docente qualificada. A história da surdez no Brasil é marcada por exclusões, lutas e conquistas, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão se efetive em sua totalidade. A escola precisa se transformar em um espaço de escuta, acolhimento e construção de saberes diversos.

No contexto do ensino de línguas estrangeiras, particularmente do espanhol como L3, essa realidade se torna ainda mais desafiadora. Os professores de espanhol precisam ser preparados para ensinar de forma bilíngue e multicultural, reconhecendo a Libras como língua legítima e estruturando suas práticas em torno de metodologias visuais e acessíveis. O despreparo atual é reflexo de uma formação inicial ainda centrada em paradigmas tradicionais, que negligenciam a diferença como valor pedagógico.

Nesse sentido, é imprescindível que as instituições formadoras revejam seus currículos e que as políticas educacionais garantam formação continuada

e apoio institucional aos professores. Incluir não é apenas colocar o aluno surdo na sala de aula, mas garantir sua permanência, participação e aprendizagem com dignidade.

Assim, reafirma-se a urgência de um projeto educacional que reconheça a diversidade como potência e que se comprometa com a formação de professores capazes de ensinar a todos. O ensino de espanhol como L3 para alunos surdos é uma das muitas frentes que exigem atenção, e somente por meio de práticas formativas inclusivas será possível construir uma escola verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, I. M. F.; BARBOSA, R. L. L. **Formação de Educadores:** Inovação e tradição – preservar e criar na formação docente. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2020.

BÁFICA, A. P. S. **Educação Inclusiva:** Uma análise sobre o escolar. Espaço Acadêmico, 2012.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CARNEIRO, M. Educação Inclusiva e os Direitos das Pessoas com Deficiência. In: UCHOA, G. (Org.). **Inclusão e Escola.** João Pessoa: UFPB, 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

LACERDA, C. B. F. de. **A Inclusão de Alunos Surdos:** O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. São Carlos: EDUFSCAR, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROGALSKI, S. M. **Histórico do Surgimento da Educação Especial**. Revista de Educação do IDEAU, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SILVA, N. do N. da. **Educação Inclusiva**: O Ensino do Espanhol Lecto-Escrito como L3 para Surdos Bilíngues em uma Abordagem Comunicativa. João Pessoa: UFPB, 2016.

SILVA, N. S.; OLIVEIRA, T. C. B. C. **Concepções e Paradigmas**: da Exclusão à Inclusão da Pessoa com Deficiência. UFRB, 2013.

LITERATURA INFANTOJUVENIL E A EDUCAÇÃO DE SURDOS: PROPOSTA DE UM LIVRO POP-UP ADAPTADO E EM LIBRAS COMO SUPORTE PEDAGÓGICO INCLUSIVO

Adriele Rodrigues Nunes ¹

Kívia Karla de Figueiredo Marinho²

Resumo: A educação de surdos no Brasil tem sido marcada por uma trajetória de desafios e avanços. Por anos, a comunidade surda foi marginalizada das relações sociais e educacionais, um contexto que a legislação, como a Lei 10.436/2002, buscou transformar, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação. No entanto, a implementação efetiva dessa lei exige a adaptação de metodologias e recursos pedagógicos, especialmente no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos. Este artigo, derivado de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), discute a importância do bilinguismo na educação de surdos e propõe uma metodologia de ensino de literatura utilizando o livro pop-up adaptado e acessível em Libras. A pesquisa partiu da questão central: “Como ensinar literatura para surdos que têm como principal artefato cultural a experiência visual?”. Como resposta, foi desenvolvido um projeto para a criação de um livro pop-up interativo que adapta a narrativa da personagem Emília, do Sítio do Pica-Pau Amarelo, para o contexto do Nordeste brasileiro. O objetivo é apresentar o livro pop-up como uma ferramenta pedagógica acessível, capaz de auxiliar professores e promover a compreensão e apreciação do gênero literário narrativo para alunos surdos, utilizando a Libras como principal meio de comunicação visual.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Libras; Literatura; Livro Pop-up.

INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação de surdos no Brasil enfrenta desafios consideráveis, principalmente na criação e disponibilização de materiais didáticos que atendam às necessidades linguísticas específicas dessa população. A Lei 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Decreto 5.626/2005, que a regulamenta, foram marcos na busca por uma educação mais inclusiva de qualidade. Contudo, apenas a legislação não resolve a carência de metodologias e recursos pedagógi-

1 Graduada em Licenciatura Plena em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professora de Língua Portuguesa pelo Município de Igarassu-PE. E-mail: adrielerodrigues.nunes@gmail.com

2 Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Graduação em Letras-Libras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: prof.kiviamarinho@gmail.com.

cos adaptados que promovam um ambiente de aprendizado eficaz e linguístico para os alunos com surdez e usuários da Língua de Sinais.

O ensino da Língua Portuguesa para surdos é um ponto crucial, pois sua aquisição difere substancialmente de alunos ouvintes, exigindo abordagens que considerem a Libras como sua primeira língua (L1). Nessa perspectiva, a literatura infanto-juvenil se apresenta como uma ferramenta promissora. O grande desafio, no entanto, é como ensinar literatura para um público cuja experiência visual é o principal “artefato cultural”. O sujeito surdo é, como explica Lebedeff (2017), “o povo do olho”, e a visualidade é fundamental para a construção de seu conhecimento e para sua comunicação.

Diante disso, a pesquisa que originou este artigo teve como objetivo principal apresentar uma proposta metodológica que utilize o livro *pop-up* como uma forma de acessibilidade no ensino de literatura para alunos surdos. Os objetivos específicos incluíram: 1) criar conteúdos educativos que promovam a compreensão e apreciação da literatura narrativa na cultura e identidade surda; 2) desenvolver um livro *pop-up* interativo com elementos visuais adaptados às necessidades dos alunos surdos; e 3) oferecer o livro como suporte pedagógico para professores. A pesquisa buscou, assim, refletir sobre a carência de materiais didáticos para a educação inclusiva e contribuir para um ensino mais justo e equitativo. E é isso que iremos aprofundar a partir de agora.

A história da educação de surdos é um percurso de lutas e superações. Em um mundo majoritariamente ouvinte, os surdos foram, por muito tempo, marginalizados e privados do convívio social e educacional. Segundo Perlin e Strobel (2008), os surdos eram rejeitados e isolados, pois se acreditava que não poderiam ser educados devido à sua “anormalidade”. Strobel (2009) aponta que, no século XVI, apenas os surdos que conseguiam “falar” tinham direito à herança.

A virada histórica começou com figuras importantíssimas como Pedro Ponce de León, espanhol que aprimorou um método de comunicação por gestos para catequizar surdos. Posteriormente, na França, Charles-Michel de L'Épée formalizou a Língua de Sinais Francesa (LSF) e fundou a primeira escola gratuita para surdos, sendo reconhecido até hoje como “o pai dos surdos”. No Brasil, a história da língua de sinais se desenvolveu no século XIX com a chegada do professor francês Eduard Ernest Huet, em 1855, que, a convite de D. Pedro II, fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos–INES), em 1857. A partir da LSF e do contato com surdos brasileiros, surgiu

a Língua Brasileira de Sinais, a Libras que, como já citada, só foi reconhecida legalmente no ano de 2002 depois de muita luta pela comunidade surda³.

A história da educação de surdos é marcada por três principais metodologias: Oralismo: Com auge no final do século XIX, consolidando-se após as diretrizes do Congresso de Milão ⁴(1880), excluía a língua de sinais em favor do desenvolvimento da fala e da leitura labial; Comunicação Total: Surgida na década de 1970, adotava uma abordagem mais inclusiva, mas nem sempre era a mais adequada; e Bilinguismo: A metodologia atualmente estabelecida e aparada pela Lei nº 14.191/2021, que valoriza a Libras como L1 e a Língua Portuguesa escrita como L2, promovendo uma educação equilibrada e culturalmente respeitosa. O bilinguismo, defendido por Skliar (1997/2004), visa que as crianças surdas cresçam bilíngues, com a língua de sinais como sua primeira língua.

Nesse sentido, a Libras é uma língua visual-espacial, com gramática e estrutura próprias, que utiliza parâmetros como movimentos, orientação de mãos, ponto de articulação, configurações de mãos e expressões faciais e corporais para se expressar. Sua independência gramatical e estrutural, que contém sintaxe, morfologia, semântica e pragmática com em qualquer outra língua, reforça sua legitimidade como uma língua viva, completa e essencial para a inclusão e o respeito à identidade cultural dos surdos.

A partir dessa compreensão da Libras como uma língua completa, a literatura ouvinte e a surda se diferenciam profundamente em suas bases conceituais. Enquanto a literatura ouvinte é historicamente vinculada à linguagem escrita, a literatura surda é intrinsecamente ligada à cultura e à identidade surda, tendo nas características viso-espaciais sua forma primordial de expressão. Para Karnopp (2008), assim como a literatura brasileira foi influenciada por contextos históricos, a literatura surda também se desenvolveu a partir da necessidade de um contexto histórico e do respeito à identidade cultural dos sujeitos surdos.

Dessa forma, a literatura em Libras não é uma mera tradução da língua oral, mas uma criação original que reflete a estética e a sensibilidade única da comunidade surda. A Libras por ser visual-espacial é capaz de transmitir experiên-

3 Grupo de pessoas que se identificam com a experiência da surdez, incluindo indivíduos surdos e ouvintes que apoiam a causa, como pais, amigos, intérpretes e profissionais da área. Essa comunidade possui sua própria língua, a Língua de Sinais, e cultura, com valores, tradições e identidade distintas. Fonte: IFPB– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. (2024). Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/assuntos/fique-por-dentro/o-que-e-cultura-surda#:~:text=Comunidade%20surda%3A%20compsta%20por%20surdos,int%C3%A9rpretes%2C%20amigos%2C%20entre%20outros>. Acesso em: 02 Jul 2025.

4 Disponível, detalhadamente através do artigo “Revisitar o Congresso de Milão (1880) e colocar (dez/des) verdades em suspenso”, em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1748>.

cias, perspectivas e emoções. Assim, a literatura se expande para além do texto escrito, conectando os indivíduos através de sua cultura e de sua identidade surda.

PERCURSO METODOLÓGICO: PROPOSTA DO LIVRO POP-UP BILÍNGUE.

A visualidade é um aspecto fundamental na educação de surdos, sendo o principal meio para a aquisição e construção de conhecimento. O uso de recursos educativos que valorizam a dimensão visual é crucial para uma educação inclusiva e eficaz. No entanto, a escassez de materiais didáticos adaptados em Libras para o ensino de literatura cria uma barreira significativa para o desenvolvimento pleno das habilidades linguísticas e literárias dos alunos surdos.

Para superar essa barreira, a presente pesquisa propôs a criação de um livro pop-up adaptado e acessível em Libras como suporte pedagógico. O livro pop-up, com sua natureza interativa e tridimensional (Imagem 1), dialoga diretamente com a percepção visual dos alunos, oferecendo uma experiência imersiva que pode despertar o interesse pela leitura.

Imagem 1 – Exemplar do livro da série ‘Harry Potter’ em formato pop-up.



Fonte: Domestika⁵

A proposta de um livro pop-up adaptado, portanto, não é apenas um recurso didático, mas uma ferramenta que promove a acessibilidade e a equidade na educação literária bilíngue.

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa qualitativa, com foco futuro na pesquisa-ação e na criação de um produto pedagógico. O objetivo principal foi não apenas discutir teoricamente, mas também materializar uma proposta que pudesse efetivamente ser utilizada na sala de aula.

⁵ História do livro pop-up disponível em: <https://www.domestika.org/pt/blog/3866-uma-breve-historia-dos-livros-pop-up>.

A primeira etapa consistiu em uma profunda pesquisa bibliográfica. Buscou-se fundamentar a proposta em autores que tratam da história da educação de surdos (Strobel 2009), da cultura surda (Perlin 1988), do bilinguismo (Skliar 1998), da literatura infanto-juvenil e da literatura surda (Sutton-Spence 2021). Esse embasamento teórico foi crucial para garantir que o material fosse respeitoso à identidade e à língua dos surdos.

A segunda etapa foi o desenvolvimento da narrativa. Optou-se pela personagem Emília (Imagem 2), de Monteiro Lobato, mas com uma releitura (Imagem 3), em uma ambientação no Nordeste brasileiro, mas especificamente no Município de Monteiro – PB.

Imagem 2 – Ilustração original



Imagem 3 – Ilustração da Emília da boneca Emília-Monteiro Lobato. Surda



Fonte: Imagem da internet Fonte: Rayane Braga⁶

Essa escolha foi estratégica para aproximar a história do universo cultural dos alunos surdos da região, tornando a experiência literária mais significativa. A narrativa foi planejada para ser visualmente rica e de fácil adaptação para a Li-

⁶ Ilustradora reconhecida por seu trabalho voltado para a diversidade e a inclusão.–Instagram: @rayaneilustra.

bras. Cada cena e cada diálogo foram pensados para serem traduzidos em sinais e expressões faciais, que são os elementos essenciais da Libras.

A terceira etapa, de suma importância para a proposta bilíngue, foi a gravação de algumas partes da história em Libras. Todos os vídeos serão produzidos com a narrativa completa, sinalizada por um intérprete de Libras. As gravações serão feitas para serem inseridas digitalmente no livro, acessíveis por meio de um *QR Code*⁷ em cada página. Essa abordagem permitirá que o livro se torne uma ponte entre o texto escrito (Língua Portuguesa) e a narrativa sinalizada (Libras), validando a Libras como a língua de instrução principal e o português como a segunda língua. O vídeo em Libras não será uma simples tradução, mas uma adaptação da narrativa para a modalidade visual-espacial, com as expressões faciais e corporais essenciais para o sentido do texto.

Para a ilustração dos cenários, utilizaremos o aplicativo Canva, por ser uma ferramenta completa, versátil e de fácil manuseio. Já para os vídeos, os mesmos serão armazenados na plataforma *YouTube*, em um canal particular. Por enquanto, os vídeos gravados estão configurados como “não listados”⁸, até que toda a narrativa seja devidamente traduzida para a Libras.

Embora no momento estejamos com a proposta em andamento e já tenhamos começado a produzir o material didático, ele não se encerra aqui. A expectativa é que, futuramente, a publicação e a distribuição desse material sejam viabilizadas, para que ele possa, de fato, contribuir para a prática pedagógica, para a educação literária de alunos surdos e sirva de base para outros projetos.

ENTRE SINAIS E FIGURAS: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DO LIVRO POP-UP.

A pesquisa que culminou na proposta para criação do livro pop-up adaptado e acessível em Libras não se limitou à produção de um material didático, mas se configurou como uma resposta prática e teórica aos desafios identificados na educação de surdos. Os resultados obtidos a partir desta metodologia “casam” diretamente com o arcabouço teórico que fundamentou o trabalho, demonstrando a viabilidade de uma abordagem pedagógica inclusiva e linguisticamente coerente.

A criação do livro pop-up, com sua natureza tridimensional e interativa, é uma materialização do conceito de que a visualidade é o pilar da cultura e do aprendizado surdo. Este resultado alinha-se diretamente à tese de Lebedeff (2017)

⁷ Quick Response Code, consiste em um gráfico bidimensional (2D) que pode ser lido por dispositivos móveis com câmera, como os celulares.

⁸ vídeos acessíveis mediante o link compartilhável. Ou seja, só pode acessar o vídeo quem possuir o link.

de que o sujeito surdo é o “povo do olho”. O material didático foi projetado para que o aluno não apenas decodifique um texto, mas interaja com ele através de estímulos visuais e táteis, que são essenciais para a construção do conhecimento, indo ao encontro do que Quadros (2005) e Sutton-Spence (2021) defendem sobre a singularidade da Libras como língua visuo-espacial.

A gravação da história em Libras, acessível por QR Code, é o ponto central da discussão sobre a implementação do bilinguismo. O material criado serve como uma ferramenta que valida e respeita a Libras como a L1 de instrução, enquanto o texto em português é apresentado como L2. Essa abordagem está em total consonância com as ideias de Skliar (1997/2004), que defende o bilinguismo como o modelo educacional mais adequado para a comunidade surda. O livro não tenta traduzir literalmente, mas sim adaptar a narrativa para o universo semiótico da Libras, como preconizado por autores da literatura surda, como Karnopp (2008) e Sutton-Spence (2021), que entende essa literatura como uma expressão cultural única.

A proposta de usar a narrativa de Emília surda e adaptada para o sertão nordestino discute a importância da contextualização cultural no ensino. A criação de um material que ressoa com a identidade regional e cultural dos alunos demonstra uma superação da visão de educação de surdos baseada em metodologias oralistas ou de comunicação total, que historicamente marginalizaram a cultura e a língua surda (Strobel, 2008). O livro se apresenta como uma resposta direta à carência de materiais didáticos que foram, por muito tempo, uma consequência dessa marginalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, que culminou neste artigo, teve como objetivo principal propor a criação de um livro pop-up adaptado em Libras, a partir da constatação de uma lacuna significativa: a escassez de materiais didáticos acessíveis e inclusivos para o ensino de literatura voltado a estudantes surdos. Partindo dessa necessidade, buscamos compreender como recursos visuais e bilíngues podem favorecer a aprendizagem literária desse público, bem como auxiliar o trabalho do professor, que muitas vezes encontra dificuldades em localizar materiais adequados para suas aulas.

A questão que norteou este estudo foi: “*Como ensinar literatura para surdos que têm como principal artefato cultural a experiência visual?*” A resposta a essa

pergunta reforçou a importância da Libras como L1 e da visualidade como pilar central da aprendizagem de sujeitos surdos. Assim, propôs-se a elaboração de um livro pop-up interativo, cuja narrativa é contextualizada com elementos culturais do Nordeste, a fim de tornar o ensino de literatura mais acessível, concreto, significativo e representativo.

Embora a proposta ainda esteja em fase de desenvolvimento, os resultados preliminares, de natureza bibliográfica, indicam que esse tipo de material tem grande potencial para superar barreiras comunicacionais e estimular, de maneira eficaz, o processo de leitura, interpretação e construção de conhecimento. O caráter tridimensional e dinâmico do livro *pop-up*, aliado à tradução em Libras, possibilita o acesso do estudante surdo a conceitos literários muitas vezes abstratos, promovendo também o fortalecimento da identidade e da autoestima desse público.

Dessa forma, acreditamos que este trabalho oferece uma contribuição inicial, mas significativa, ao campo da educação bilíngue e inclusiva, além de servir como referência e inspiração para outros pesquisadores e educadores que desejam desenvolver práticas pedagógicas visualmente orientadas e culturalmente sensíveis. Ressaltamos, porém, que esta é uma proposta ainda em construção, e que sua aplicação prática será realizada futuramente em uma escola bilíngue para surdos, com o objetivo de validar e aprimorar os dados e percepções inicialmente levantados por meio da pesquisa teórica, onde irá se torna uma pesquisa-ação.

Por fim, este estudo não apenas reafirma a urgência de se criar materiais didáticos acessíveis que respeitem a língua e a cultura surda, mas também convida gestores, instituições de ensino e professores a refletirem sobre o papel da Libras como língua de instrução e sobre a importância de recursos visuais e interativos no processo de ensino-aprendizagem. A integração do livro pop-up adaptado em Libras, portanto, não representa apenas uma inovação pedagógica, mas um passo em direção a um modelo educacional mais justo, equitativo e verdadeiramente inclusivo. Acreditamos que, com criatividade, pesquisa e compromisso com a diversidade, será possível tornar a literatura e o conhecimento acessíveis a todos como de direito.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ouro sobre Azul, 1995.

KARNOPP, L. B. **Aspectos linguísticos da Libras**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1982.

LEBEDEFF, S. **Educação de surdos**: visualidade, inclusão e aprendizagem. Curitiba: CRV, 2017.

PERLIN, G.T.T. (1998). Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STROBEL, K. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Mediação, 2008.

STROBEL, K. **Surdez**: identidade e diferença. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SUTTON-SPENCE, R. **Contando histórias em Libras**: introdução à literatura surda. Brasília: Editora da UnB, 2021.

VISUALIDADE E INCLUSÃO: UMA PROPOSTA BILÍNGUE PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 A ESTUDANTES SURDOS

Ana Milena Ferreira de Azevêdo¹

Izênio de Souza Melo²

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta pedagógica voltada ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos, elaborada no âmbito da disciplina de Libras do curso de Licenciatura em Letras. A proposta surge diante da ausência de materiais didáticos acessíveis e adequados às necessidades linguísticas e culturais do público surdo, buscando promover a aprendizagem por meio de uma abordagem visual, lúdica e bilíngue. A partir da adaptação da fábula “A Lebre e a Tartaruga”, foram desenvolvidos recursos como vídeo sinalizado, slides, atividades impressas e um jogo educativo intitulado “Corrida passa à frente”, que exploram a leitura, a interpretação textual e o uso de adjetivos. Fundamentada em autores como Skliar (1998), Strobrel (2009), Quadros (2006), Lodi (2013) e Lima (2004), a pesquisa discute os desafios enfrentados pelos docentes, a importância da Libras como língua de instrução e a valorização da visualidade como estratégia didática. A proposta evidencia a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e a formação crítica de professores capazes de respeitar e promover a diferença, contribuindo para a construção de uma educação bilíngue efetiva e humanizada para estudantes surdos.

Palavras-chave: Educação bilíngue; Libras; Ensino de português como L2; Cultura surda; Materiais didáticos acessíveis.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil passou por profundas transformações nas últimas décadas, especialmente após a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, e do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta essa lei, estabelecendo diretrizes para a educação bilíngue. Esses marcos legais reconhecem a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, na modalidade

1 Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: ana.milena@aluno.uepb.edu.br;

2 Graduando do curso de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: izenio.melo@aluno.uepb.edu.br.

escrita, como segunda língua (L2) para pessoas surdas, promovendo uma nova configuração no processo de ensino-aprendizagem.

O problema da educação de surdos no Brasil não está centrado no sujeito surdo, mas na maneira como a escola se organiza, como o currículo é construído, como as práticas pedagógicas são pensadas e implementadas. A ausência da língua de sinais não é apenas uma ausência linguística, mas também política e cultural. Trata-se de negar o outro naquilo que o constitui como sujeito (Skliar 1998, p. 92).

Compreender a surdez na perspectiva da diferença, e não da deficiência, exige o rompimento com paradigmas oralistas que por séculos moldaram a educação de surdos.

A cultura surda valoriza o olhar, o gesto, o corpo em movimento. É um povo que se comunica por meio de sinais, que vive a experiência do mundo de forma visual. Educar esse sujeito requer respeitar sua linguagem, sua forma de ser e estar no mundo, e isso implica criar estratégias pedagógicas coerentes com essa forma de existência (Strobel 2009, p. 28).

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos deve respeitar o funcionamento de sua língua natural, a Libras, utilizando-a como meio de acesso ao conhecimento. Isso implica considerar a visualidade como eixo estruturante da prática pedagógica.

A língua de sinais ocupa o espaço, a imagem, o gesto e o corpo como instrumentos linguísticos, revelando uma lógica comunicacional distinta da oralidade. O aluno surdo percebe e interage com o mundo através do olhar, sendo esse o canal predominante para a apreensão do conhecimento (Lacerda e Drago 2010, p. 17).

No entanto, a prática educativa ainda carece de recursos visuais e materiais didáticos adaptados à Libras. Em muitos contextos, os professores, mesmo os sensibilizados com a questão, deparam-se com a inexistência de materiais acessíveis e precisam desenvolver suas próprias estratégias e recursos. Como observa Quadros 2006, quando diz que:

A proposta de ensino deve ser pensada em uma perspectiva que respeite a língua do sujeito surdo, não como um favor, mas como um direito. Adaptar materiais e repensar a prática pedagógica não significa empobrecer o conteúdo, mas potencializar a aprendizagem a partir da língua e da cultura do estudante (Quadros, 2006, p. 112).

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, nasce a partir da solicitação de elaboração de uma proposta pedagógica a ser desenvolvida no curso de Letras-Português, no componente obrigatório curricular Libras. A proposta consistiu na criação de uma aula sinalizada, destinada ao Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) ou Ensino Médio (EM), ambas as áreas de atuação da licenciatura, com foco no ensino de Língua Portuguesa como L2 para sujeitos surdos.

Diante da ausência de materiais específicos para esse conteúdo escolhido, neste caso adjetivos, em Libras e com foco visual, a professora nos ofertou estratégias para adaptarmos e escolhemos trabalhar com o gênero fábula, com base na história da Lebre e da Tartaruga, utilizando cores para destacar os adjetivos e facilitar a compreensão visual do texto.

A escolha da temática justifica-se pela necessidade de promover práticas pedagógicas que valorizem a Libras como língua visual e de instrução e reconheçam a identidade e a cultura surda no processo educativo. Como ressalta Lodi (2013), ao explicar que:

A língua de sinais é o alicerce da identidade surda. Negar sua presença ou reduzi-la a um recurso suplementar compromete não só o direito linguístico do aluno, mas sua possibilidade de pertencimento, de construção de sentido e de inserção no mundo do conhecimento. Lodi (2013, p. 44).

Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre os desafios e as possibilidades do ensino de português como L2 para surdos a partir da criação de uma aula visual e sinalizada. A pesquisa dialoga com os pressupostos da educação bilíngue, com os princípios de acessibilidade linguística e com a centralidade do olhar como meio de aprendizagem, evidenciando a importância da formação docente voltada para a diferença e para a inclusão efetiva.

A educação bilíngue, amparada pela Lei nº 14.191/2021, foi uma política pública implantada para atender aos sujeitos surdos inseridos nos ambientes educacionais, foi perpassada historicamente por uma série de dificuldades enfrentadas tanto na implantação de suas leis como também pela qualificação adequada de profissionais da educação que não possuíam pleno domínio da Libras, percebesse a necessidade de um professor ter domínio da disciplina ministrada e também deve estabelecer uma comunicação pela L1 com os alunos surdos na sala de aula.

Outro fator importante que deve ser discutido, nesse contexto, é sobre o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS), profissão regulamentada pela Lei nº 12.319/2010, que é um importante aliado dos docentes no processo de mediação

e acessibilidade do conteúdo didático em sala de aula. Apesar de sua atuação ser essencial para garantir o direito linguístico dos estudantes surdos, esse profissional ainda carece de maior visibilidade e valorização, considerando a relevância de seu papel na educação inclusiva. No entanto, quando a presença do intérprete não é assegurada em sala de aula, surgem questionamentos importantes, a exemplo de: como garantir a comunicação entre o professor ouvinte-oralizante, e o aluno surdo-sinalizante?

Segundo Lima (2004), o ambiente educacional historicamente estruturou-se a partir de concepções médico-clínicas da surdez, nas quais predominava uma visão oralista³. Nesse modelo, e sem um TILS, o surdo era inserido em práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para a oralidade, com foco no desenvolvimento da fala e na memorização de palavras, em detrimento de uma abordagem bilíngue. Como consequência, a Libras era relegada a um segundo plano, e o processo de alfabetização tornava-se ainda mais desafiador. Buscava-se recuperar a audição do discente a qualquer custo, o que acabava por afastá-lo de sua identidade linguística e cultural e de uma convivência significativa com outros membros da comunidade surda.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo explicar uma proposta pedagógica elaborada no âmbito da disciplina de Libras. A proposta, centrada no ensino de adjetivos em Língua Portuguesa como L2, buscou articular princípios da educação bilíngue, da acessibilidade visual e da valorização da Libras como língua de instrução. A criação e adaptação dos materiais, bem como a condução da aula inteiramente em Libras, revelam os desafios e as possibilidades de formação docente voltada para a inclusão, equidade e respeito às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. A seguir, detalha-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho.

PROPOSTA PEDAGÓGICA: ELABORAÇÃO DA AULA SINALIZADA

O presente trabalho está enquadrado por Gil (2009) como uma pesquisa de cunho bibliográfico devido estabelecer um estudo com relação direta a partir de livros teóricos da área e o material desenvolvido para ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica para sujeitos surdos. Como material de apoio para a execução da aula sinalizada: uma adaptação em vídeo da história “Lebre e a

³ Abordagem educacional que prioriza o uso da fala e da leitura labial como principal forma de comunicação, com o objetivo de integrar o indivíduo surdo à sociedade ouvinte. Teve seu ápice após o Congresso de Milão (1880), onde perdurou por quase 100 anos.

tartaruga”, jogo de tabuleiro (Corrida passa à frente) e as cartas (Troca casas), atividade impressa, slides com o texto na íntegra e a representação dos principais personagens da história.

A proposta foi pensada para o público do Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF), mais especificamente para uma turma de 6º ano. Inicialmente, a docente regente da disciplina de Libras do curso de Letras-português propôs para nós dividirmos em equipes de dois, com intuito de escolher os conteúdos que achamos com maior pertinência para realizar a construção da proposta didática. Ela trouxe vídeos de propostas de ensino exitosas, livros com proposta de ensino e jogos interativos no decorrer do semestre, muitos dos recursos compartilhados pela professora na turma eram de sua própria autoria. Desse modo, nos deu a notícia que deveríamos criar uma aula inédita, provavelmente não encontramos recursos didáticos prontos ou modelos exitosos com facilidade na internet.

A proposta foi desenvolvida partir do pressuposto de uma aula puramente voltada para o eixo de leitura a partir de uma adaptação de citações de fábulas tradicionais para esse público estudantil, com o objetivo de trabalharmos o processo de leitura e interpretação com os discentes, logo percebemos a necessidade de ir além de explorar o texto em sua integralidade. Poderíamos acrescentar outro conteúdo a nossa proposta de aula, agora voltada para análise linguística/semiótica, desse processo surgiu o desejo de atrelarmos a interpretação da fábula ao uso dos adjetivos.

Considerando os desafios enfrentados na busca por materiais didáticos adaptados em Libras, especialmente no que diz respeito à acessibilidade visual e à abordagem bilíngue, procuramos optar por desenvolver, de forma autoral, todos os recursos utilizados na aula, com ênfase em uma linguagem visual, clara e acessível. Isso inclui slides, jogo e atividade, todas adaptadas focando na visualidade do sujeito surdo.

O principal recurso didático e o clímax da aula foi a criação e a aplicação do jogo educativo, como instrumento pedagógico para reforçar o aprendizado, intitulado “Corrida passa à frente”, cujo funcionamento se baseia na narrativa clássica da fábula A Lebre e a Tartaruga, e cuja estética dialoga com o universo visual infantil, elemento essencial para o engajamento de alunos surdos. O jogo consiste em um tabuleiro numerado de 1 a 24 casas, ilustrado com personagens e ambientações inspiradas na fábula, como mostra a imagem I.

Imagem I–Tabuleiro do jogo (Corrida passa à frente).

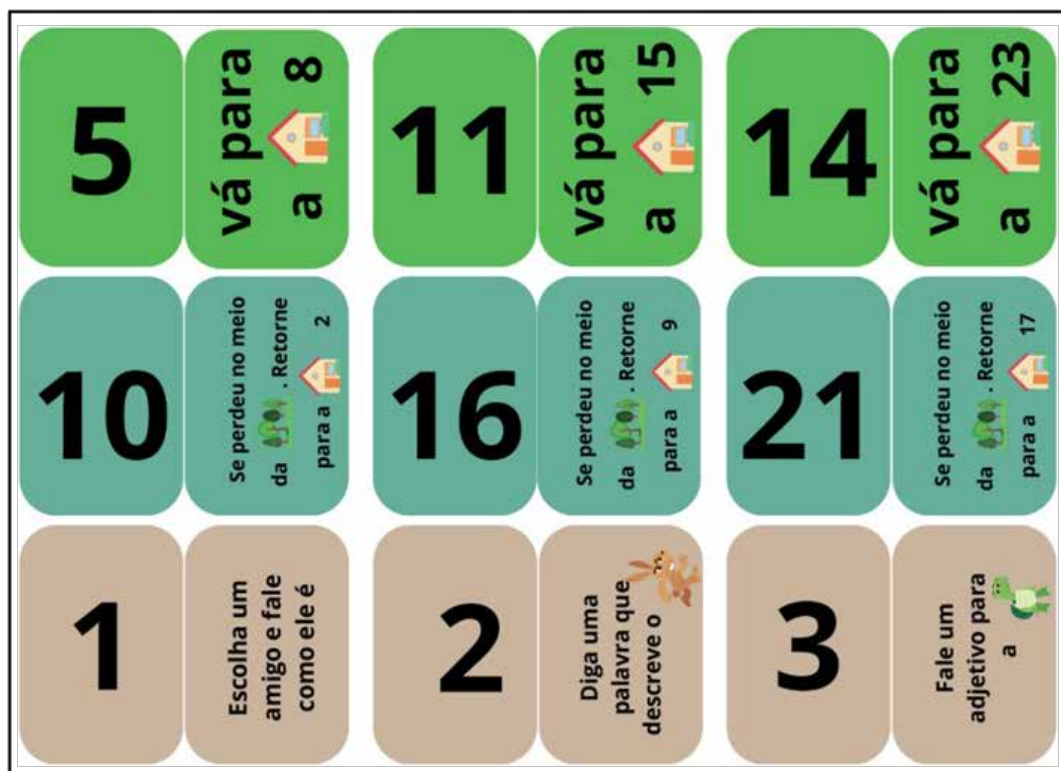


Fonte: Elaborado pelos autores no Canva⁴, (2025).

Ao longo do percurso os jogadores, alunos surdos, avançam ou retrocedem de acordo com as cartas sorteadas (Imagem II), que contém comandos visuais e linguísticos. As cartas são divididas entre ações linguísticas e comandos de movimentação.

⁴ Lançado em 2013, o Canva é uma ferramenta online que tem a missão de garantir que qualquer pessoa possa criar designs para publicar em qualquer lugar.

Imagem II–Cartas do jogo (Troca casas).



Fonte: Elaborado pelos autores no Canva, (2025).

Entre os desafios propostos, encontram-se atividades como “diga uma palavra que descreve o coelho” ou “fale um adjetivo para a tartaruga”. Tais tarefas são estrategicamente pensadas para estimular o uso da Libras na formulação de frases com adjetivos tendo em vista que posteriormente terá a atividade escrita, promovendo a associação entre o conteúdo gramatical em português escrito e o “pensamento” visual sinalizado.

Além do objetivo linguístico, o jogo foi construído com base em princípios de acessibilidade e ludicidade. As casas do tabuleiro foram coloridas de forma a destacar momentos-chave do percurso, como avanço com escadas ou retrocesso com buracos, oferecendo pistas visuais que facilitam a compreensão da dinâmica mesmo para alunos não alfabetizados. As cartas, por sua vez, utilizam uma combinação de elementos iconográficos, cores, números e breves textos para favorecer a leitura visual e permitir a mediação em Libras, conforme demonstrado na imagem II.

Toda a condução da aula, desde a explicação do conteúdo, das regras do jogo até a mediação das respostas, foi idealizada em Libras sendo, portanto, a língua de instrução e o

português escrito funcionado com L2 em atividades complementares passadas para serem realizadas em casa. A proposta reforça a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a centralidade do olhar como um canal de acesso ao conhecimento, promovendo a aprendizagem a partir da visualidade, da interação e da língua de sinais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta pedagógica descrita neste trabalho evidencia a urgência e a relevância de práticas que se alinhem aos princípios da educação bilíngue para os sujeitos surdos, preconizado por legislação como a Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005. Ao centrar o ensino da Língua Portuguesa como L2 por meio de uma abordagem visual, lúdica e sinalizada, os autores mencionados respondem a uma das lacunas mais persistentes na educação de surdos: a ausência de materiais didáticos que respeitem a especificidade linguística e cultural desse público.

Essa ausência, conforme aponta Skliar (1998) é mais do que uma deficiência metodológica, é um reflexo de um projeto político pedagógico que historicamente marginaliza a Libras como língua legítima de instrução. Assim como reforça o autor quando diz que “a ausência da língua de sinais não é apenas uma ausência linguística, mas também política e cultural. Trata-se de negar o outro naquilo que o constitui como sujeito”. Essa constatação é confirmada na proposta analisada, que busca romper com essa negação ao reposicionar a Libras como protagonista no processo de mediação do conhecimento.

A visualidade, princípio central da cultura surda, é valorizada em todas as etapas da aula descrita. Strobel (2009) destaca que educar o sujeito surdo requer “respeitar sua linguagem, sua forma de ser e estar no mundo”, e a proposta didática apresentada cumpre essa função ao construir recursos com slides, jogos e atividades inteiramente pensados para a apreensão visual. A centralidade do olhar, conforme reforçam Lacerda e Drago (2010), torna-se o canal principal de acesso ao conhecimento, e a Libras se configura não apenas como meio de comunicação, mas como ferramenta epistêmica.

A escolha do gênero fábula, adaptada para uma linguagem acessível, e a ênfase nos adjetivos como conteúdo gramatical, apontam para uma abordagem

que articula leitura, análise linguística e compreensão textual. Essa articulação rompe com práticas tradicionais, fortemente marcadas pela herança oralista, conforme denuncia Lima (2004), e caminha em direção a uma proposta que, como defendem Quadros e Schmidt (2006), reconhece a Libras não como um favor, mas como um direito inalienável do estudante surdo.

Outro elemento de destaque é o uso do jogo “Corrida passa à frente”, que além de promover o engajamento dos alunos por meio da ludicidade, estimula a produção linguística em Libras e a posterior associação com o português escrito. Essa metodologia contribui para aquilo que Lodi (2013) defende como essencial: a valorização da Libras como alicerce da identidade surda, condição indispensável para que o aluno construa sentido e pertença ao mundo do conhecimento.

Por fim, o trabalho proposto pelo docente do componente curricular Libras, aponta para uma formação crítica e comprometida com a diferença. A atuação em Libras, a criação de materiais autorais e o reposicionamento do surdo como sujeito ativo do processo de aprendizagem refletem uma pedagogia inclusiva e decolonial, que enfrenta os paradigmas normativos da escola tradicional e propõe uma nova ética do ensinar. Mas isso, fica para um outro debate.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta pedagógica apresentada neste artigo buscou oferecer uma contribuição concreta ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos, por meio de práticas visuais, sinalizadas e culturalmente sensíveis. A partir da criação e aplicação de uma aula inédita, com recursos adaptados e centrados na visualidade e na Libras como língua de instrução, foi possível vivenciar os desafios e as potencialidades de uma abordagem verdadeiramente bilíngue e inclusiva.

No entanto, apesar dos avanços conquistados, é inegável que ainda há muito a ser feito no campo da educação de surdos no Brasil. A carência de materiais didáticos acessíveis, a formação docente limitada e a ausência de políticas públicas plenamente efetivas revelam um cenário que carece de investimento, pesquisa e engajamento contínuo. Ensinar Português como L2 não é apenas traduzir conteúdos para outra língua, mas repensar toda a estrutura pedagógica, partindo da premissa de que o sujeito surdo possui uma forma própria de ser, pensar e aprender e que essa diferença deve ser respeitada e valorizada.

Este trabalho configura-se como um projeto piloto, uma iniciativa embrionária que, embora limitada em escopo, abre caminho para novas possibilidades metodológicas. Acredita-se que, a partir dessa experiência, outros docentes e pesquisadores possam aprimorar, expandir e aprofundar estratégias de ensino voltadas à educação bilíngue, promovendo não apenas o acesso ao conteúdo, mas o pleno pertencimento dos estudantes surdos ao espaço escolar e ao universo do conhecimento.

Assim, reafirma-se o compromisso com uma educação que não apenas inclui, mas acolhe, respeita e potencializa as singularidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos. Que este seja apenas o ponto de partida para muitos outros trabalhos comprometidos com uma pedagogia do olhar, da diferença e da equidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

ELLEN, O. –LÍNGUA DE SINAIS. **A lebre e a tartaruga em Libras.** YouTube, 10 fev. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/UGjaS2nKgnc?si=6oDfd7eescJNuFyF>. Acesso em: 03 maio 2025.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LACERDA, C. B. F.; DRAGO, S. L. R. Práticas pedagógicas inclusivas para surdos: uso da Libras e do português escrito. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. P. (org.). **Educação de surdos: fundamentos e práticas pedagógicas.** São Carlos: Edufscar, 2010. p. 15-34.

LIMA, M. M. H. **Ensino de língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Salles...[et al]. Brasília: MEC, SEESP. 2004.

LODI, A. C. B. Ser surdo e ser professor: caminhos visualizados na construção da docência. In: LODI, A. C. B.; HESPANHOL, R. A. (org.). **Língua de sinais**, surdez e práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 33-53.

QUADROS, R. M. de. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QUADROS, R. M. de; SCHMIDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos** – MEC , SEEP, 2006.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DA FONÉTICA NAS AULAS DE FLE: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA OS ALUNOS BRASILEIROS

Adriana Cláudia de Sousa costa
Anderson Gustavo silva Macedo pereira

Resumo: Este estudo investiga os desafios e estratégias no ensino-aprendizagem da fonética do Francês Língua Estrangeira (FLE) para alunos brasileiros, destacando as interferências fonéticas do português e propondo abordagens pedagógicas integradas. Baseado em referenciais teóricos como a linguística contrastiva, a teoria da transferência linguística (Selinker, 1972) e o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), o trabalho analisa as especificidades do sistema fonológico francês (vogais nasais, consoantes finais, *liaisons*) e as dificuldades articulatórias dos aprendizes brasileiros. Metodologicamente, explora desde métodos tradicionais (articulatório e verbo-tonal) até abordagens modernas, como o uso de tecnologias (aplicativos, softwares de análise fonética) e tarefas actionnelles (projetos de rádio, dublagem). Os resultados apontam que a correção fonética integrada, aliada a recursos tecnológicos e atividades comunicativas, favorece a inteligibilidade e a motivação, sem exigir perfeição acentual. Conclui-se que uma abordagem equilibrada, que combine rigor técnico e sensibilidade cultural, é essencial para o ensino eficaz da fonética no FLE.

Palavras-chave: Fonética do FLE, Interferência fonética, Abordagem comunicativa, Tecnologias educacionais, Aprendizes brasileiros.

INTRODUÇÃO

O ensino da fonética em Francês Língua Estrangeira (FLE) representa um desafio didático fundamental, especialmente no contexto brasileiro, onde as diferenças fonológicas entre o português e o francês geram dificuldades persistentes. A pronúncia, muitas vezes relegada a segundo plano em favor da gramática e do vocabulário, é, no entanto, um componente essencial da competência comunicativa. Um domínio fonético inadequado pode levar a incompreensões, mesmo entre alunos com bons conhecimentos linguísticos.

Esta dissertação aprofunda os desafios e as estratégias relacionados ao ensino da fonética no FLE, com base em fundamentos teóricos da fonética articulatória, da linguística contrastiva e das abordagens acionais. Analisaremos primeiro

as especificidades do sistema fonético francês e as principais dificuldades encontradas pelos alunos brasileiros. Em seguida, exploraremos as diferentes metodologias de ensino, desde as abordagens tradicionais até as inovações tecnológicas. Por fim, proporemos pistas para integrar a fonética em uma perspectiva comunicativa e de ação, de acordo com as recomendações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL).

1. As especificidades fonéticas do francês e os desafios para os alunos brasileiros

1.1. O sistema fonológico francês: um desafio articulatorio

O francês possui um sistema fonológico complexo, composto por 36 fonemas (16 vogais, 17 consoantes e 3 semivogais), o que representa um desafio significativo para os aprendizes brasileiros. Enquanto o português apresenta um inventário fonético mais reduzido, a riqueza de sons do francês exige um esforço articulatorio diferenciado, especialmente em aspectos como a nasalidade, as oposições vocálicas e a realização de consoantes finais.

Um dos principais obstáculos para os brasileiros é a produção das vogais nasais (/ã/, /õ/, /ẽ/, /œ/), inexistentes no português. Frequentemente, os aprendizes substituem-nas por vogais orais ou nasalizadas de forma inadequada, como na palavra *bon*, pronunciada como [bõ] em vez de [bɔ̃]. Além disso, as oposições vocálicas representam outra fonte de dificuldade:

O fonema /y/ (como em *lune*) é frequentemente confundido com /u/ (*loup*), sendo ambos realizados como [u].

Os sons /ø/ (*peu*) e /o/ (*peau*) são neutralizados em [o], comprometendo a distinção semântica entre palavras.

Outro desafio relevante é a pronúncia das consoantes finais. No português, as consoantes em final de palavra tendem a ser sonorizadas (como em *feliz* [fe'lis]), enquanto no francês muitas são mudas (por exemplo, *riz* [ʁi] vs. *rise* [ʁiz]). Essa diferença leva os alunos a omitirem ou pronunciarem incorretamente as terminações, afetando a inteligibilidade.

Por fim, as *liaisons* (ligações) e *enchainements* (encadeamentos), elementos fundamentais da fluência francesa, também geram dificuldades. No português, não há um equivalente exato às ligações obrigatórias, como em *les amis* [lezami], fazendo com que os brasileiros tendam a segmentar as palavras de forma isolada, prejudicando a prosódia e a naturalidade da fala.

Essas particularidades fonéticas exigem estratégias pedagógicas específicas para auxiliar os aprendizes brasileiros a superarem as interferências da língua materna e adquirirem uma pronúncia mais precisa e natural em francês.

1.2. Interferências fonéticas devido ao português brasileiro

A teoria da transferência linguística (Selinker, 1972) postula que os aprendizes tendem a aplicar inconscientemente as regras fonéticas de sua língua materna (L1) ao aprender uma língua estrangeira (L2). No caso dos alunos brasileiros de FLE (Francês Língua Estrangeira), essa transferência resulta em interferências sistemáticas que afetam a produção e a percepção dos sons do francês. Entre os principais desafios, destacam-se:

1.2.1. Confusão entre consoantes surdas e sonoras:

Uma das principais dificuldades fonéticas enfrentadas por aprendizes brasileiros de francês reside na distinção entre consoantes surdas e sonoras, particularmente nos pares /p/-/b/ e /t/-/d/. Essa confusão decorre de características específicas do português brasileiro, onde a oposição entre esses fonemas é menos marcada em determinados contextos fonéticos. Como consequência, os estudantes tendem a neutralizar essas diferenças ao falar francês, comprometendo a inteligibilidade de sua produção oral.

Dois exemplos ilustram claramente esse desafio. Primeiramente, observa-se a dificuldade em distinguir palavras como *pain* [pɛ̃] e *bain* [bɛ̃]. Os aprendizes brasileiros frequentemente pronunciam essas palavras de forma semelhante, seja por aspirar excessivamente o /p/ francês (tendência herdada do português), seja por não sonorizar suficientemente o /b/. Outro caso emblemático ocorre com os vocábulos *tout* [tu] e *doux* [du], especialmente em posição inicial de palavra. A confusão agrava-se pelo fato de o /t/ francês não apresentar a mesma aspiração que sua contraparte no português, levando a uma percepção auditiva ambígua por parte dos interlocutores francófonos.

Essa neutralização fonêmica pode gerar mal-entendidos comunicativos significativos, uma vez que pares mínimos como esses são abundantes na língua francesa. O desafio é particularmente relevante em contextos de comunicação rápida ou em ambientes com ruído de fundo, onde os traços distintivos entre surdas e sonoras se tornam cruciais para a compreensão mútua.

1.2.2. A pronúncia do /ʁ/ francês:

O fonema /ʁ/ (como em *rue, parler*) é uvular no francês padrão. Significa que o som é produzido com a parte de trás da língua encostando ou se aproximando da úvula. No francês padrão, ou seja, na variedade considerada de prestígio, normalmente o francês falado em Paris e adotado em meios formais, esse *r* é normalmente pronunciado dessa maneira. No português brasileiro, no entanto, o “r” forte é geralmente gutural (como em *carro*) ou aspirado (como em *porta*). Essa diferença articulatória faz com que os brasileiros substituam o /ʁ/ francês por um som mais próximo do português, gerando um sotaque marcado. Em alguns casos, o /ʁ/ pode até ser realizado como um [h], especialmente por falantes de variedades do português em que o “r” é mais fraco (como em *Rio de Janeiro*).

1.2.3. Acentuação e ritmo:

O francês possui um acento de grupo, uma cadência suave e contínua dentro de unidades fonéticas, enquanto o português tem um acento tônico marcado em cada palavra, o que confere ao francês um ritmo mais fluido e ao português um caráter mais segmentado.

Um dos desvios comuns na pronúncia do francês por falantes de português é o realce excessivo das sílabas tônicas. Por exemplo, na frase *Je vais à la plage*, é frequente que se atribua ênfase exagerada à palavra *plage*, quando, na verdade, o francês mantém uma entonação mais plana e uniforme ao longo da frase.

Outro aspecto recorrente é a quebra do encadeamento sonoro característico da língua, o que inclui o não uso ou uso inadequado das *liaisons* e *enchaînements*. Essa ruptura gera uma fala entrecortada, comprometendo a fluidez que é própria do francês padrão e dificultando a naturalidade da comunicação oral.

Um exemplo concreto dessa diferença pode ser observado na frase *Je veux aller au cinéma*. Um aprendiz brasileiro pode pronunciá-la com pausas perceptíveis entre as palavras e acentuando de forma marcada as sílabas tônicas, resultando em algo próximo de “Je veux | aller | au cinéma”. Já um falante nativo de francês tende a produzir a sequência de maneira mais encadeada e com entonação uniforme, soando como “Jeveuxalleraucinéma”, preservando a fluidez típica da língua.

Essas interferências evidenciam a necessidade de estratégias pedagógicas específicas, como exercícios de discriminação auditiva, treino rítmico e prática articulatória, para ajudar os aprendizes a superarem as influências do português e adquirirem uma pronúncia mais autêntica em francês.

2. Metodologias de ensino da fonética em FLE

1.3. Abordagens tradicionais: método articulatório e método verbo-tonal (MVT)

No ensino da fonética do francês como língua estrangeira (FLE), as abordagens tradicionais concentram-se na correção sistemática dos sons por meio de técnicas específicas que visam alinhar a produção do aluno ao padrão da língua-alvo. Entre essas técnicas, destacam-se o método articulatório e o método verbo-tonal (MVT), cada um com características próprias, benefícios concretos e limitações que precisam ser consideradas no planejamento pedagógico.

O método articulatório fundamenta-se na descrição minuciosa do funcionamento fisiológico dos órgãos fonadores, como lábios, língua e véu palatino, orientando o aprendiz a ajustar conscientemente esses elementos para produzir sons específicos. Essa abordagem é particularmente eficaz para o ensino de fonemas inexistentes no português, que frequentemente apresentam maior grau de dificuldade para o aluno brasileiro. Por exemplo, o som /y/ de *lune* exige arredondamento labial e elevação da língua em posição distinta da vogal /u/ do português, enquanto o fonema /ʁ/ de *rue* demanda a vibração da úvula, contrastando tanto com o /ʁ/ gutural quanto com o /h/ aspirado que podem ocorrer no português. A principal vantagem desse método é proporcionar ao estudante uma consciência fonética precisa, oferecendo-lhe ferramentas para compreender e reproduzir com clareza sons que não fazem parte de seu inventário linguístico nativo. Contudo, quando aplicado de forma excessivamente técnica e mecânica, o método corre o risco de se tornar monótono e desmotivador, sobretudo para aqueles alunos menos interessados nos detalhes fisiológicos da articulação.

O método verbo-tonal (MVT), desenvolvido por Petar Guberina na década de 1960, baseia-se na utilização da entonação e da prosódia como instrumentos para a correção de erros de pronúncia. Diferentemente do método articulatório, que se apoia na descrição explícita dos movimentos dos órgãos fonadores, o MVT privilegia a percepção global do som dentro de um contexto melódico e rítmico. A premissa central é que ajustes na entonação e no ritmo podem facilitar a produção correta dos fonemas, sobretudo daqueles que representam dificuldades específicas para o aprendiz. Por exemplo, ao corrigir a pronúncia incorreta de *tu* [ty] realizada como *chu* [ʃu], o professor pode propor a repetição da palavra com uma entonação descendente, permitindo que o aluno, de forma intuitiva e sensorial, se aproxime da articulação correta. Essa abordagem favorece a internalização da

pronúncia por meio de padrões auditivos e corporais, minimizando o foco excessivo na explicação técnica e valorizando a experiência prática da oralidade.

1.4. Abordagens modernas e ferramentas tecnológicas

O ensino da fonética no FLE tem evoluído significativamente com a incorporação de abordagens modernas e ferramentas tecnológicas, que tornam o aprendizado mais dinâmico, interativo e adaptado às necessidades dos alunos brasileiros. Esses recursos auxiliam não apenas na percepção e produção dos sons do francês, mas também na motivação e autonomia dos aprendizes.

1.4.1. Suportes audiovisuais

Os recursos audiovisuais são fundamentais para expor os alunos a situações reais de comunicação e variedades linguísticas do francês. Entre os mais utilizados destacam-se:

- Filmes, séries e desenhos animados: Facilitam a familiarização com a entonação, o ritmo e a pronúncia coloquial (ex.: *“Extra français”*, produção feita para aprendizes de FLE).
- Músicas e podcasts: Permitem trabalhar a compreensão auditiva e a prosódia de forma lúdica (ex.: podcasts como *“Français Authentique”* ou músicas de artistas francófonos).
- Softwares de análise fonética: Ferramentas como o Praat possibilitam a visualização das curvas melódicas e espectrogramas, ajudando os alunos a compararem sua pronúncia com a de nativos.

1.4.2. Aplicativos de aprendizagem

A tecnologia móvel oferece diversas opções para o treinamento fonético autônomo, com feedback imediato:

- Duolingo: Apresenta exercícios de escuta e repetição, embora com limitações na correção fina de sotaque.
- Elsa Speak: Utiliza reconhecimento de voz para corrigir erros de pronúncia em tempo real, especialmente útil para vogais como /y/ e /u/.
- Frantastique: Oferece lições personalizadas com ênfase em pronúncia e compreensão oral.

1.4.3. Jogos fonéticos

A gamificação é uma estratégia eficaz para automatizar a produção dos fonemas de forma descontraída:

- Tongue twisters (*virelangues*): Como “*Les chaussettes de l’archiduchesse sont-elles sèches ou archi-sèches?*”, que trabalham sons específicos (/ʃ/, /s/) e agilidade articulatória.
- Jogos de interpretação com restrições fonéticas: Por exemplo, atividades em que os alunos devem comunicar-se usando apenas palavras com /y/ (“tu”, “sur”, “dur”) ou diferenciar /ø/ e /o/ em diálogos encenados.
- Jogos digitais: Plataformas como Kahoot! ou Quizlet permitem criar quizzes auditivos para treinar discriminação de sons (ex.: “peu” vs “peau”).

As abordagens modernas para o ensino da fonética do francês como língua estrangeira (FLE) oferecem um conjunto de recursos que enriquecem e dinamizam a aprendizagem, aproximando o estudante do uso real da língua. A contextualização é um dos principais pontos fortes: por meio de vídeos, áudios e interações online, os alunos entram em contato com o francês autêntico, ultrapassando o contexto artificial da sala de aula e vivenciando situações comunicativas mais próximas da realidade. Outro aspecto relevante é o feedback imediato proporcionado por ferramentas com reconhecimento de voz, capazes de identificar e corrigir erros pontuais sem que o professor precise intervir constantemente. Além disso, o caráter lúdico de jogos e aplicativos interativos contribui para reduzir a ansiedade frequentemente associada ao aprendizado fonético, mantendo a motivação e o engajamento dos aprendizes.

No entanto, o uso dessas tecnologias também impõe desafios que não podem ser negligenciados. A desigualdade no acesso a dispositivos e internet de qualidade ainda limita a participação plena de alguns estudantes, criando barreiras à utilização contínua desses recursos. Ressalta-se, ainda, a problemática concernente à superficialidade: muitos aplicativos não abordam aspectos mais complexos da fonética, como as *liaisons* e os *enchaînements*, o que pode levar a um aprendizado incompleto se não houver complementação. Nesse cenário, o papel do professor permanece central, pois cabe a ele selecionar materiais de qualidade, orientar o uso adequado das ferramentas e inserir explicações estruturais que favoreçam a compreensão global do sistema fonético.

Em síntese, a combinação equilibrada de suportes audiovisuais, aplicativos interativos e jogos fonéticos representa um avanço significativo no ensino da fonética do FLE, sobretudo para alunos brasileiros, já que permite enfrentar as interferências do português de maneira engajadora e contextualizada. Contudo, para que essa integração seja realmente eficaz, é indispensável a mediação pedagógica consciente, que una o potencial das novas tecnologias à solidez e à precisão das abordagens tradicionais.

2.3. A correção fonética integrada

A abordagem da correção fonética integrada, proposta por Billières (2002), representa uma evolução significativa no ensino da fonética em FLE, superando a prática tradicional de exercícios isolados e descontextualizados. Essa metodologia defende que a correção dos sons deve ocorrer dentro de atividades comunicativas autênticas, mantendo a relação intrínseca entre forma fonética e significado.

Nesse modelo, as intervenções do professor surgem naturalmente a partir de situações reais de interação, como debates, *jeux de rôle* ou projetos colaborativos, permitindo que a atenção à forma se desenvolva dentro de um contexto significativo para o aluno.

Outro ponto central dessa abordagem é a priorização da comunicação. O professor prioriza a fluidez e a eficácia da interação, evitando interromper constantemente a produção oral para corrigir detalhes fonéticos. Cabe-lhe registrar os desvios observados para retomá-los em momentos específicos, por meio de mini lições pontuais que respondam diretamente às necessidades detectadas na prática comunicativa.

Mantém-se, igualmente, uma atenção contínua à articulação entre som e sentido, evitando o treinamento mecânico e descontextualizado. A correção fonética é conduzida de modo a evidenciar o impacto que a produção adequada dos sons exerce sobre a compreensão mútua e sobre a clareza da expressão, fortalecendo a consciência do aluno quanto à relevância da pronúncia na construção de um discurso efetivo.

Um exemplo prático da aplicação da correção fonética integrada pode ser observado em um debate sobre hábitos culturais, conduzido inteiramente em francês. Enquanto os alunos interagem e expõem suas opiniões, o professor atua como observador atento, registrando de forma sistemática os desvios fonéticos mais recorrentes. Entre eles, pode-se citar a substituição do som /y/ pela vogal

/u/, como na pronúncia de *culture*, que representa uma interferência típica de falantes do português. A partir desse mapeamento inicial, o professor seleciona dois ou três problemas fonéticos prioritários, considerando critérios como a frequência do erro, o impacto na inteligibilidade e a relevância para o repertório comunicativo dos alunos. Essa escolha criteriosa permite que o trabalho corretivo seja direcionado e objetivo, evitando dispersão e sobrecarga.

Em seguida, os pontos identificados são retomados em uma mini-atividade específica, cuidadosamente planejada para reforçar a percepção e a produção corretas. Um exemplo é a realização de um jogo de discriminação auditiva entre pares mínimos, como *tu* [ty] e *tout* [tu], que desafia os alunos a identificar e reproduzir com precisão as diferenças fonéticas. Importa destacar que tais exercícios não são apresentados de forma desconectada: o professor mantém uma relação explícita com o contexto comunicativo original — no caso, o debate sobre hábitos culturais — de modo que os aprendizes compreendam a utilidade imediata e concreta da correção.

A correção fonética integrada oferece diversas vantagens significativas para o aprendizado de línguas. Em primeiro lugar, aumenta a motivação dos alunos, uma vez que eles percebem a relevância da pronúncia para se comunicarem de forma eficaz. Quando as correções são feitas em contextos reais de fala, os estudantes entendem que a clareza na pronúncia não é apenas um exercício acadêmico, mas uma habilidade essencial para serem compreendidos. Além disso, essa abordagem promove uma correção mais significativa, pois o trabalho fonético não é artificial ou isolado, mas sim vinculado a situações autênticas de comunicação, tornando o aprendizado mais prático e aplicável. Outro benefício é a economia de tempo: as mini lições de pronúncia são breves e direcionadas, inseridas naturalmente no fluxo da aula sem interromper o ritmo de aprendizagem.

Assim, para que a correção fonética seja ainda mais eficaz no contexto brasileiro, é importante priorizar os erros mais comuns causados pela interferência do português. Entre eles, destacam-se a nasalização excessiva de vogais e a pronúncia do fonema /ʁ/ (como no francês “rue”), que frequentemente soa diferente do esperado. Uma estratégia útil é a reescrita oral coletiva, na qual os alunos revisitam trechos de diálogos, reescrevendo-os mentalmente e reproduzindo-os com atenção aos sons problemáticos. Essa prática ajuda a consolidar padrões fonéticos corretos de maneira contextualizada, sem desviar o foco da comunicação.

Todavia, apesar dos benefícios, essa abordagem apresenta algumas dificuldades de sistematização, exigindo um planejamento flexível por parte do professor, pois nem sempre é possível prever quando e como os desvios de pronúncia irão surgir, exigindo uma constante adaptação. Uma solução possível consiste em combinar a correção espontânea com momentos de prática fonética explícita, como exercícios de transcrição ou repetição dirigida, sempre que necessário. Dessa forma, pode-se manter o equilíbrio entre a fluência comunicativa e a precisão fonética.

A correção fonética integrada apresenta-se particularmente eficaz para alunos brasileiros, pois respeita sua bagagem linguística enquanto trabalha os desafios específicos do francês de forma contextualizada. No entanto, sua implementação exige criatividade pedagógica para harmonizar a comunicação espontânea com a atenção sistemática à pronúncia.

3. Rumo a uma abordagem comunicativa e orientada para a ação

1.5. A fonética no QECR

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) inscreve a competência fonológica como uma dimensão fundamental da competência comunicativa global. Essa perspectiva vai além do simples domínio técnico dos sons para abranger três objetivos interdependentes:

Em primeiro lugar, o desenvolvimento da percepção dos contrastes fonéticos, essencial para distinguir pares mínimos como */y/-/u/* ou as vogais nasais, frequentemente problemáticas para os alunos brasileiros. Em seguida, a produção de enunciados inteligíveis, adaptados a situações reais de comunicação, onde a clareza prevalece sobre a perfeição articulatória. Por fim, a aquisição de uma pronúncia natural que integre os componentes prosódicos – ritmo, entonação e fenômenos de ligação – indispensáveis para uma interação fluente.

Para os alunos brasileiros, essa abordagem apresenta uma dupla vantagem: permite contornar as interferências fonéticas do português (como a nasalização excessiva ou o ritmo silábico marcado) e, ao mesmo tempo, ancora o aprendizado em contextos comunicativos autênticos, evitando assim o desânimo diante de exercícios puramente mecânicos.

1.6. Exemplos de tarefas dentro da perspectiva *actionnelle*

A abordagem *actionnelle*, em conformidade com os princípios do QECR, oferece um quadro pedagógico ideal para integrar a fonética através de projetos concretos e motivadores. As atividades descritas a seguir adaptam-se especialmente aos desafios fonéticos dos alunos brasileiros, permitindo-lhes trabalhar a pronúncia em contextos autênticos de comunicação.

O projeto *Émission radio* (Programa de rádio) concentra-se na entonação e na acentuação, dois aspectos particularmente problemáticos para os brasileiros, cuja língua materna apresenta um ritmo e uma melodia diferentes do francês. Os alunos são convidados a criar um podcast sobre um tema cultural francófono, como os estereótipos sobre a França. O professor desempenha um papel crucial ao orientar os alunos no uso de contornos entonativos variados, essenciais para expressar perguntas, exclamações ou emoções. Essa tarefa permite corrigir a tendência à entonação monótona, frequente entre os brasileiros, ao mesmo tempo em que desenvolve competências orais naturais e expressivas.

O projeto *Doublage de film* (Dublagem de filmes) tem como objetivo o domínio das ligações e encadeamentos, fenômenos frequentemente negligenciados pelos alunos brasileiros devido à sua ausência no português. Ao dublar uma cena curta, como um diálogo do filme *Intouchables*, os alunos devem identificar e reproduzir as *liaisons* (ligações) obrigatórias como, por exemplo, “vous avez” pronunciado [vuzave]. Essa atividade, lúdica e colaborativa, os ajuda a integrar essas especificidades do francês em sua fala espontânea, melhorando assim a fluência e a inteligibilidade de sua pronúncia.

Por fim, o projeto *Enquête phonétique* (Pesquisa fonética) visa sensibilizar os alunos para as variedades regionais do francês, um aspecto muitas vezes desconhecido, mas essencial para uma compreensão global da língua. Ao comparar trechos de falantes de diferentes países francófonos (França, Quebec, Senegal, por exemplo), os alunos identificam características distintivas, como o /R/ quebequense ou a entonação africana. Essa abordagem amplia sua percepção da fonética francesa e os prepara para interagir com diversos interlocutores, ao mesmo tempo em que os incentiva a adotar uma pronúncia mais natural e adaptável.

Essas três tarefas *actionnelles*, embora distintas em seus objetivos fonéticos específicos, compartilham a mesma vantagem: transformam o aprendizado da pronúncia em uma experiência envolvente e significativa. Ao focar nas dificuldades específicas dos brasileiros tais como a nasalização ou o ritmo silábico,

elas promovem não apenas a aquisição de competências fonéticas precisas, mas também o desenvolvimento de uma maior confiança no uso oral do francês.

1.7. Avaliação da Pronúncia

A avaliação da pronúncia no aprendizado de línguas estrangeiras requer uma abordagem equilibrada, que permita medir o progresso dos alunos sem comprometer sua motivação. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) oferece ferramentas flexíveis e adaptáveis para esse fim, garantindo que o processo avaliativo seja formativo e encorajador.

Uma das estratégias mais eficazes é o uso de grades de critérios alinhadas aos níveis de proficiência (A1 a C2). Essas grades estabelecem expectativas claras e progressivas, como a capacidade de “produzir frases curtas com entonação compreensível” no nível A2, em contraste com o domínio de “nuances prosódicas em um debate” no nível C1. Essa diferenciação permite que tanto professores quanto alunos acompanhem o desenvolvimento de maneira objetiva e contextualizada.

Outro método valioso é a autoavaliação por meio de gravações, que incentiva os aprendizes a refletirem sobre seu próprio progresso. Ao comparar gravações feitas em momentos distintos (por exemplo, a mesma frase em setembro e junho), os alunos tornam-se conscientes de suas melhorias, o que reforça sua autoconfiança e autonomia no aprendizado.

O *feedback bienveillant* – retorno com comentários construtivos – desempenha um papel crucial nesse processo. Correções excessivas ou muito rígidas podem desmotivar os alunos, enquanto uma abordagem estratégica e positiva tende a gerar melhores resultados. Por exemplo, corrigir um erro de cada vez – prioritariamente aqueles que mais interferem na comunicação – evita sobrecarregar o aprendiz. O uso do humor, como brincar com um erro comum pode tornar o momento da correção mais leve e memorável.

Um exemplo concreto ilustra essa abordagem: ao ouvir um aluno brasileiro pronunciar “je veux de l’eau” sem a ligação entre as palavras ([ʒə vø də lo] em vez de [ʒə vø d_ lo]), o professor evita interromper a fala no momento. Em vez disso, anota o erro e, posteriormente, propõe uma atividade contextualizada, como uma dramatização de um pedido em um restaurante, na qual o aluno pratica a frase com repetições direcionadas. Essa técnica não só corrige o erro de forma natural, mas também reforça a importância da ligação em situações reais de comunicação.

Em suma, a avaliação da pronúncia, quando baseada em critérios claros, autoavaliação reflexiva e feedback construtivo, transforma-se em um instrumento de apoio ao aprendizado. Essa abordagem, alinhada ao QECR, não apenas mede o progresso, mas também motiva os alunos a continuarem aprimorando sua produção oral de maneira significativa e confiante.

CONCLUSÃO

O ensino da fonética no âmbito do Francês Língua Estrangeira (FLE) para aprendizes brasileiros demanda uma abordagem pedagógica que harmonize, de forma criteriosa, a precisão articulatória com a prática comunicativa significativa. Como demonstrado ao longo deste estudo, os desafios fonéticos específicos enfrentados por esses aprendizes—desde a produção das vogais nasais até a assimilação do ritmo e entonação franceses—exigem estratégias didáticas que transcendam os métodos tradicionais de repetição mecânica. Nesse contexto, as inovações tecnológicas emergem como aliadas poderosas: aplicativos com reconhecimento de voz (como Elsa Speak), softwares de análise fonética (como o Praat) e plataformas interativas oferecem possibilidades inéditas de treino autônomo e feedback imediato. No entanto, seu verdadeiro potencial só se concretiza quando integrados a tarefas comunicativas contextualizadas, que conferem sentido social à aprendizagem fonética.

Para os professores de FLE, essa abordagem integradora implica três exigências fundamentais. Primeiramente, uma formação sólida em fonética francesa e em fonética contrastiva francês-português, permitindo antecipar e remediar as dificuldades específicas dos brasileiros. Em segundo lugar, a criatividade pedagógica para desenvolver atividades lúdicas e projetos significativos—como os trabalhos com dobragem de filmes ou criação de podcasts discutidos anteriormente—que mantenham a motivação dos aprendizes enquanto trabalham aspectos fonéticos. Por fim, uma redefinição dos critérios avaliativos, priorizando a inteligibilidade da comunicação em detrimento da busca por uma pronúncia “perfeita”, muitas vezes inatingível e psicologicamente desgastante para o aprendiz.

Esta perspectiva encontra respaldo nas pesquisas contemporâneas sobre aquisição de segunda língua. Como destacam Derwing e Munro (2015), a obsessão pela neutralidade acentual pode ser contraproducente, ignorando que o sotaque é parte constituinte da identidade linguística do aprendiz. Numa era de francófonos plurais, onde o francês é língua de comunicação internacional, o objetivo

pedagógico deve ser a clareza comunicativa, não a imitação servil de um padrão nativo idealizado. Para o aprendiz brasileiro, isso significa desenvolver consciência fonológica suficiente para evitar mal-entendidos (como a confusão entre “dessus” e “dessous”), sem necessariamente apagar completamente as marcas de sua identidade linguística.

Assim, concluímos que o ensino da fonética no FLE para brasileiros deve ser concebido como uma jornada equilibrada: que combine as conquistas da tecnologia educacional com a riqueza das interações humanas; que alie o rigor técnico à sensibilidade cultural; e que, acima de tudo, prepare os aprendizes para usar o francês como instrumento de comunicação autêntica e de realização pessoal. Afinal, como lembra Cerquiglini (2016), a beleza do francês reside justamente em sua diversidade de vozes e sotaques—uma diversidade que inclui, legitimamente, a voz do aprendiz brasileiro.

REFERÊNCIAS

BILLIÈRES, M. **La phonétique dans l’enseignement du FLE**. Paris: Didier, 2002.

CONSELHO DA EUROPA. **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues**. Strasbourg: Conseil de l’Europe, 2001.

DERWING, T.; MUNRO, M. **Pronunciation Fundamentals**: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research. Amsterdam: John Benjamins, 2015.

GUBERINA, P. **La méthode verbo-tonale**. Zagreb: Institut de Phonétique, 1965.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 10, n. 1-4, p. 209-231, 1972.

TROUBETZKOY, N. S. **Principes de phonologie**. Paris: Klincksieck, 1949.

SITES

FLUENTU. **French Tongue Twisters**: 25 Most Difficult & Popular Phrases to Practice. 2025. Disponível em: <https://www.fluentu.com/blog/french/french-tongue-twisters/>. Acesso em: 14 jul 2025.

ITALKI. **10 French Tongue Twisters to Improve Your Pronunciation.** [S. l.], [20—]. Disponível em: <https://www.italki.com/en/blog/french-tongue-twisters>. Acesso em: 14 jul 2025.

KAHOOT! **Kahoot! débarque en français, portugais du Brésil et norvégien.** [S. l.], 9 dez. 2020. Disponível em: <https://kahoot.com/blog/2020/12/09/application-kahoot-francais-portugais-du-bresil-norvegien/>. Acesso em: 14 jul 2025.

QUIZLET. **Quizlet: The Most Popular Online Learning Tool.** [S. l.], [20—]. Disponível em: <https://quizlet.com/latest#>. Acesso em: 14 jul 2025.

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: MATERIAIS DIDÁTICOS E DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Yanara Barbosa Andrade
Rosycléa Dantas

Resumo: Este estudo, situado no campo da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2015), tem como objetivo discutir a produção de materiais didáticos acessíveis para pessoas com deficiência visual no ensino de língua inglesa, fundamentando-se nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (Rose; Gravel, 2010). O objeto de investigação consiste em registros de materiais didáticos utilizados em aulas de inglês com estudantes com deficiência visual no Instituto dos Cegos da Paraíba, apoiando-se nos fundamentos do Desenho Universal para a Aprendizagem (Rose; Gravel, 2010; Portella et al., 2024) e em estudos sobre a acessibilidade de materiais didáticos (Cordeiro, 2017; Medrado; Dantas, 2019). A análise evidenciou que a acessibilidade dos materiais desempenhou papel central na criação de um espaço de ensino-aprendizagem mais inclusivo, favorecendo a participação, o engajamento e a expressão do conhecimento dos estudantes com deficiência visual, a partir de diferentes modos de construção de sentidos.

Palavras-chave: acessibilidade; material didático, ensino de línguas; desenho universal para a aprendizagem.

1. Introdução

Situado no âmbito da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2015), campo fértil para debates sobre inclusão educacional (Medrado; Celani, 2017), este estudo tem como objetivo discutir a produção de material didático acessível para pessoas com deficiência visual, no contexto do ensino de língua inglesa, à luz dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (Rose; Gravel, 2010).

A elaboração de materiais acessíveis torna-se imprescindível quando se busca a inclusão educacional. Na área de línguas estrangeiras, esse desafio é ainda mais evidente, pois a maioria dos materiais disponíveis não contempla as necessidades de pessoas com deficiência (Cordeiro, 2017; Medrado, 2014; Medrado; Dantas, 2019). No caso específico da deficiência visual, a distância entre a oferta de materiais e as demandas de acessibilidade é ainda maior: faltam livros em braille,

descrições de imagens, recursos compatíveis com leitores de tela, bem como materiais que incorporem texturas e relevos para exploração tátil (Dantas; Costa, 2018).

Para Almeida Filho (2013, p. 16), o material didático configura-se como uma “base codificada, a partitura que se sugere transformar na ação ensinadora”. Assim, diante da diversidade presente na sala de aula, torna-se imprescindível que essa “partitura” seja acessível, de modo a garantir o engajamento e a participação de todos os estudantes. Como apontam Dantas e Costa (2017) e Medrado e Dantas (2019), o material didático pode se constituir tanto em fonte de inclusão quanto de exclusão no processo educativo, dependendo do grau de acessibilidade que oferece.

Nesse sentido, nossas discussões fundamentam-se nos estudos sobre inclusão e produção de materiais didáticos acessíveis para pessoas com deficiência visual (Andrade, 2014; Cordeiro, 2017; Dantas; Costa, 2017; Medrado, 2014; Medrado; Dantas, 2019) e nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (Rose; Gravel, 2010; Portella *et al.*, 2024). Nosso objeto de investigação parte da análise de materiais utilizados em aulas de língua inglesa com estudantes com deficiência visual no Instituto dos Cegos da Paraíba.

Inicialmente, apresentamos uma breve discussão sobre o Desenho Universal e a acessibilidade em materiais didáticos. Em seguida, descrevemos a metodologia adotada, situando os dados a serem analisados. Posteriormente, interpretamos as produções de materiais à luz do referencial teórico mobilizado e, por fim, apresentamos nossas considerações finais.

2. Fundamentação teórica

O conceito de materiais acessíveis que fundamenta o presente projeto apoia-se nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). De acordo com Rose e Gravel (2010, p. 2), o DUA “é o processo pelo qual buscamos assegurar que os meios de aprendizagem e seus resultados sejam igualmente acessíveis a todos os estudantes”. Longe de propor um modelo único e padronizado, o DUA apresenta uma estrutura flexível que reconhece a diversidade das formas de aprendizagem como regra, e não como exceção. Seus fundamentos se ancoram nas ciências da aprendizagem, dialogando com áreas como educação, psicologia do desenvolvimento, ciência cognitiva e neurociência, que, em conjunto, sustentam sua abordagem holística da educação inclusiva.

O DUA organiza-se em torno de **três princípios** orientadores. O primeiro estabelece a necessidade de oferecer múltiplos meios de engajamento, promovendo motivação e participação ao considerar os diferentes interesses, perfis e níveis de desafio dos aprendizes. De acordo com Portella *et al* (2024, p.137) “o afeto e as emoções estão intimamente ligados a este princípio, pois são também motivadores do interesse em aprender”. Nesse sentido, materiais didáticos que levem em consideração os perfis e os interesses dos estudantes são fundamentais para o engajamento deles nas aulas de língua inglesa, como veremos na análise dos dados.

O segundo preconiza a disponibilização de múltiplos meios de representação, de modo a contemplar distintos processos sensoriais e cognitivos, assegurando que o conhecimento possa ser acessado por diversas modalidades. Ele leva em consideração que as pessoas aprendem de maneiras diversas e, por isso, a necessidade de construir um espaço de ensino-aprendizagem que contemple diferentes modalidades de apresentação dos saberes. Por exemplo, em uma aula de língua inglesa sobre o vocabulário de esportes, podemos apresentar: imagens, objetos concretos relacionados a cada esporte, vídeos, sons e palavras escritas, além de possibilitar que estudantes possam realizar algumas modalidades esportivas.

O terceiro princípio refere-se à oferta de múltiplos meios de ação e expressão, permitindo que os estudantes demonstrem sua compreensão e apliquem seus conhecimentos de acordo com suas potencialidades e formas de comunicação mais eficazes. Nesse terceiro princípio, o estudante pode demonstrar conhecimento a partir de diferentes modalidades: linguística, visual, aural, gestual ou espacial (Kope, Kalantzis, 2000). Para exemplificar, ao solicitar que os alunos demonstrem conhecimento a partir da interação com uma música em língua inglesa, eles podem apresentar o que aprenderam a partir da música por meio de um poema, uma paródia, uma tirinha, um *podcast*, um vídeo, uma performance coreográfica, etc.

Cada um desses princípios é concebido como um instrumento prático de apoio a todos os envolvidos no desenvolvimento curricular, incluindo professores, designers instrucionais e editoras. Eles orientam a construção de experiências de aprendizagem acessíveis em todas as dimensões do processo educativo, abrangendo desde a definição de objetivos pedagógicos até a escolha de métodos, materiais, estratégias de ensino e formas de avaliação (Rose; Gravel, 2010). Nesse sentido, o DUA não apenas promove o acesso, mas também fortalece a equidade,

ao garantir que cada aprendiz disponha de oportunidades significativas para alcançar o desenvolvimento educativo.

3. Metodologia

A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa (Flick, 2009), uma vez que se propõe a compreender e interpretar práticas pedagógicas a partir da análise de materiais didáticos utilizados em aulas de língua inglesa com alunos com deficiência visual.

As experiências relatadas e os materiais aqui apresentados são provenientes de aulas ministradas no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha, localizado na cidade de João Pessoa, entre os anos de 2016 e 2019. As imagens 1, 2, 4, 5 e 6 foram extraídas do livro “Materiais didáticos acessíveis de língua inglesa para alunos com deficiência visual”, de autoria de Medrado e Dantas (2019), obra que reúne e descreve a confecção de materiais pedagógicos produzidos e utilizados no âmbito do referido instituto, especificamente nas aulas de língua inglesa. Apenas a imagem 3 não foi retirada do livro, constituindo material oriundo do acervo das pesquisadoras responsáveis por este estudo.

No que se refere à análise dos dados, e considerando os objetivos da investigação, selecionamos seis imagens que foram examinadas sob as lentes do Desenho Universal para a Aprendizagem. Esse arcabouço teórico permitiu identificar nos materiais das imagens, estratégias que favorecem múltiplas formas de representação, engajamento e expressão do conhecimento, como veremos a seguir.

4. Análise dos dados

A fim de responder ao objetivo da pesquisa, organizamos a análise das atividades a partir dos três princípios do DUA: engajamento, representação e ação e expressão. Nas imagens a seguir discutimos sobre o princípio do engajamento:

Imagem 1–Jogo de tabuleiro



Fonte: Medrado e Dantas (2019)

Imagem 2–Jogo da memória

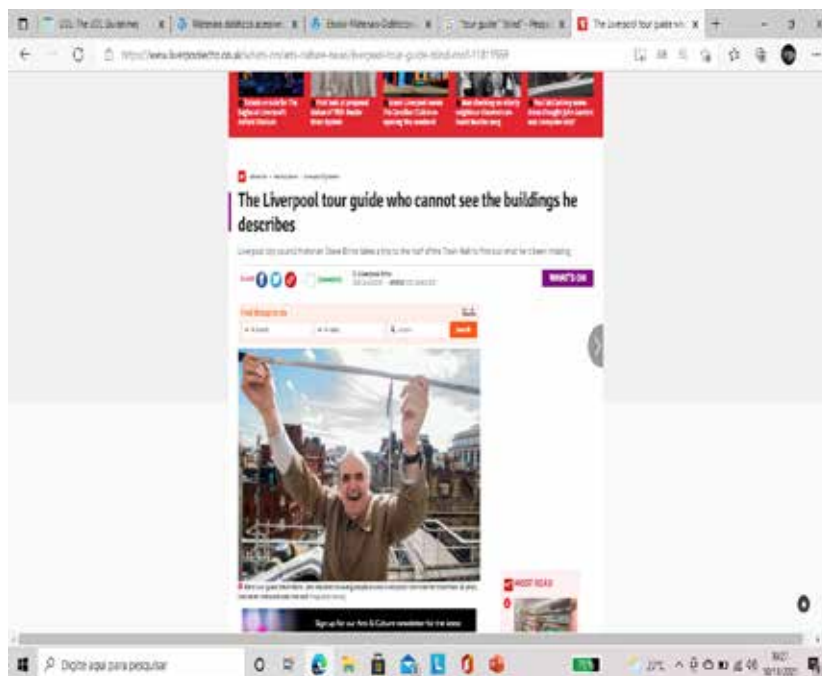


Fonte: Medrado e Dantas (2019)

Jogos acessíveis em braille para pessoas com deficiência visual ainda não estão facilmente disponíveis no mercado de materiais didáticos voltados ao ensino de línguas estrangeiras. No entanto, os jogos constituem recursos pedagógicos valiosos, pois favorecem o engajamento dos estudantes nas aulas de línguas e, conseqüentemente, tornam-se fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Nas imagens 1 e 2, apresentamos dois exemplos (um jogo de tabuleiro e um jogo da memória) produzidos em tinta e em braille. Esses materiais contribuem para ampliar o envolvimento dos alunos, estando em consonância com o Prin-

cípio I do DUA (múltiplos meios de engajamento). Quando utilizados em sala de aula, os estudantes demonstraram encantamento diante da possibilidade de interagir de forma autônoma com jogos durante as aulas de língua, experiência que até então não lhes havia sido proporcionada.

Imagem 3–Texto sobre guia de turismo cego



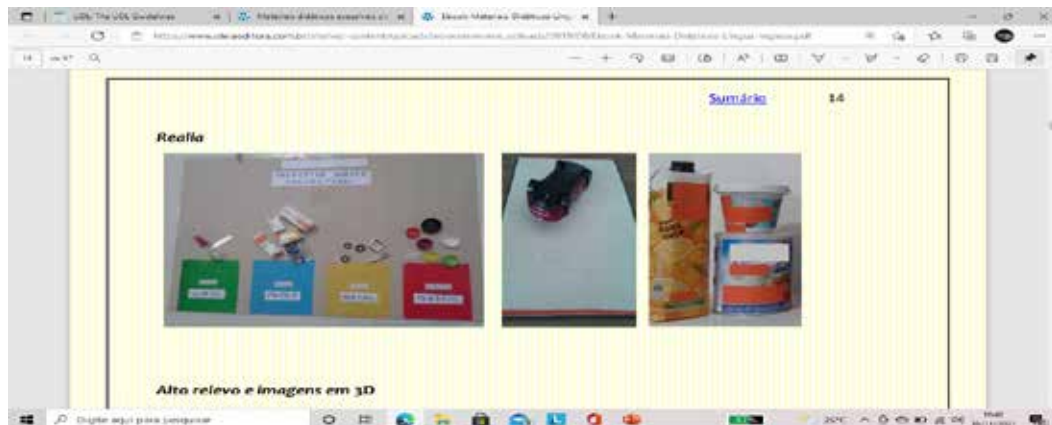
Fonte: Material didático das autoras

Na imagem 3, apresentamos um texto trabalhado com os estudantes sobre um guia de turismo cego, inserido em uma sequência didática cujo tema eram as profissões. A escolha desse material mostrou-se particularmente significativa, pois possibilitou aos alunos com deficiência visual sentirem-se representados no conteúdo pedagógico. Por estar disponível em braille, o texto reforçou, outrossim, a percepção de que eles também eram destinatários legítimos do material didático, assim como nos jogos apresentados anteriormente. Destacamos a importância da representatividade, frequentemente ausente em materiais didáticos que, em geral, deixam de contemplar pessoas com deficiência em seus textos e atividades, contribuindo para invisibilizar esses indivíduos enquanto participantes ativos da sociedade. Nesse contexto, a presença do guia de turismo cego no material provocou motivação e surpresa nos alunos (Portella *et al*, 2024) ao perceberem que

uma pessoa com deficiência visual poderia exercer essa profissão, desconstruindo estereótipos e ampliando suas perspectivas sobre inclusão no mundo do trabalho.

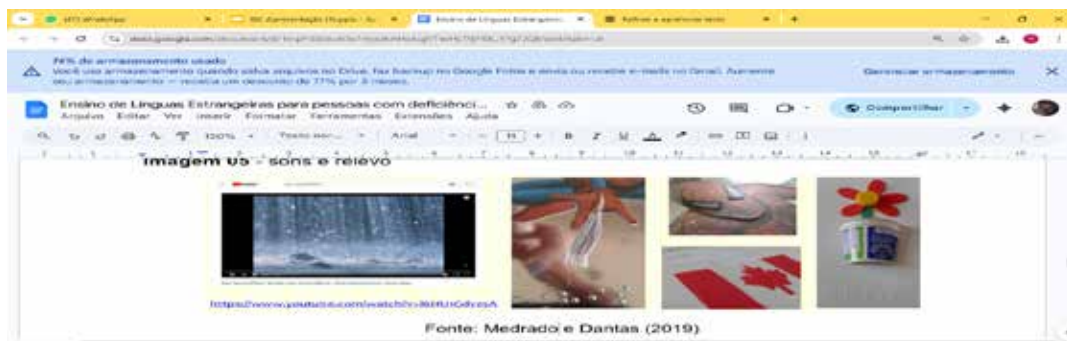
Continuando nossa discussão, compartilhamos nas imagens a seguir, exemplos de diferentes formas de apresentação do conhecimento, segundo princípio do DUA (Rose; Gravel, 2010).

Imagem 4–uso de objetos concretos



Fonte: Medrado e Dantas (2019)

Imagem 05–sons e relevo



Fonte: Medrado e Dantas (2019)

A imagem 4 ilustra diferentes materiais concretos utilizados para explorar conhecimentos sobre materiais recicláveis, produtos alimentícios e um carro. Esses objetos foram empregados como recurso alternativo às imagens impressas do material didático, que não eram acessíveis a pessoas com cegueira. Cabe destacar que o uso de objetos concretos não apenas garante acessibilidade, mas também promove maior engajamento dos estudantes em geral, incluindo aqueles que não apresentam deficiência visual.

Já a imagem 5 retrata o trabalho com sons em uma aula sobre as estações do ano. Foram utilizados, por exemplo, os sons da chuva, do vento, de trovões e do canto de pássaros, além de sons produzidos por pessoas, como o tremor causado pelo frio e o sopro devido ao calor. Nessa mesma aula também foram incorporados objetos concretos, como flores e folhas, para representar a primavera e o outono. Ressaltamos que essa proposta de aula com sons e objetos se configurou como uma experiência sensorial enriquecedora, evidenciando a importância de trabalharmos com diferentes modalidades de representação e construção de sentido.

Ainda na imagem 5, destacamos o uso de imagens em relevo, empregadas para estimular o tato de alunos cegos na compreensão do conteúdo trabalhado. Essas imagens foram produzidas artesanalmente, utilizando diferentes materiais: emborrachados (na elaboração de bandeiras para o tópico “nacionalidades” em língua inglesa), papéis de gramatura mais grossa (para representar personagens em capas de filmes) e materiais recicláveis, como copos de iogurte e tampinhas (na confecção de um vaso de flor). Ressaltamos, contudo, que atualmente já existem impressoras capazes de produzir impressões em relevo, o que amplia significativamente as possibilidades de criação de materiais didáticos acessíveis e as formas de representação do conhecimento.

Nas aulas, também exploramos a diversidade de formas como os alunos iriam demonstrar o conhecimento construído, como podemos observar nas imagens a seguir:

Imagem 6



Fonte: Medrado e Dantas (2019)

Na imagem 6, apresentamos a demonstração do conhecimento, que corresponde ao terceiro princípio do DUA (Rose; Gravel, 2010). A atividade consistiu

na produção de um panfleto de campanha de combate às doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*, como Zika, Chikungunya e Dengue.

Os alunos expressaram seus conhecimentos de diferentes maneiras: alguns escreveram em tinta; outros, alunos cegos, registraram seus textos por meio do sistema Braille (como ilustrado na imagem); e todos receberam também a imagem recortada do mosquito para compor a ilustração do panfleto. Um estudante, devido a uma deficiência física que compromete o uso das mãos, não pôde escrever nem em tinta nem em Braille. Para garantir sua participação, ele elaborou sua campanha em formato de áudio.

Assim, foram contempladas três formas de expressão do conhecimento: escrita em tinta, escrita em Braille e gravação em áudio. Ressaltamos que, entre os alunos com cegueira, a gravação em áudio era um dos recursos mais utilizados, juntamente com o Braille. Além disso, em outras situações de produção textual, trabalhamos também com recursos digitais, incentivando os estudantes a utilizar o celular para digitar seus textos. Essa diversidade de possibilidades evidencia a importância de ampliar os meios de representação e expressão, garantindo acessibilidade e valorizando diferentes formas de participação no processo de aprendizagem.

5. Considerações finais

A análise realizada evidenciou que a acessibilidade dos materiais didáticos desempenhou papel central na criação de um espaço de ensino-aprendizagem mais inclusivo para estudantes com deficiência visual.

No que se refere ao engajamento, verificamos que a presença de materiais que representavam pessoas com deficiência visual foi decisiva para que os estudantes se reconhecessem nos textos e atividades, sentindo-se, de fato, destinatários legítimos desses recursos. Além disso, o acesso a jogos e práticas pedagógicas que antes estavam inacessíveis, por não contemplarem a exploração tátil, ampliou as possibilidades de interação e pertencimento no processo de aprendizagem. Quanto às formas de apresentação do conhecimento, constatamos que a diversidade de recursos, com textos em braille, versões ampliadas, representações em relevo, materiais com texturas e sons e até cheiros, favoreceu a compreensão dos conteúdos por diferentes vias sensoriais. Essa multiplicidade de formatos reforça a importância de pensar o material didático como um suporte capaz de acolher diferentes modos de significação do mundo (Kope, Kalantzis, 2000). No tocante às

formas de expressão do conhecimento, observamos que os alunos com deficiência visual puderam produzir em tinta, braille e áudio, demonstrando que, quando as condições de acessibilidade são garantidas, emergem diferentes possibilidades de manifestação do saber.

Por fim, acreditamos que este estudo fomenta reflexões relevantes para a área de ensino de línguas estrangeiras, em especial: i. a urgência de políticas institucionais e editoriais voltadas à produção de materiais acessíveis desde a sua concepção, e não como adaptações posteriores; ii. a necessidade de formação docente que contemple práticas pedagógicas inclusivas, ancoradas em princípios de acessibilidade.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L. GOTTHEIM, L. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processo de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

ANDRADE, Y. B. de. **[Inter]agindo com o outro: a convivência no contexto inclusivo**. Monografia. João Pessoa, 2014.

CORDEIRO, A. B. **A adaptação de material didático para deficientes visuais como prática formativa de professores de língua inglesa**. Monografia. João Pessoa, 2017.

DANTAS, R; COSTA, D. S. Representações de uma aluna com deficiência visual sobre um coursebook de inglês adaptado em braille. In: SILVA, F. V. da; ANDRADE, L. H. S. de; SILVA, M. A. (Orgs.). **Teorias linguísticas em contextos de ensino: diversas abordagens, múltiplos objetos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

MEDRADO, B. P. (Org.) **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas: Pontes, 2014.

MEDRADO, B. P.; CELANI, M. A. A. Situando questões de inclusão em uma cartografia da formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. In: MEDRADO, B. P.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão: das políticas às**

práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. São Paulo: Pontes, 2017.

MEDRADO, B. P.; DANTAS, R. **Materiais didáticos acessíveis de língua inglesa para alunos com deficiência visual**. João Pessoa: Editora Ideia, 2019.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2015.

PORTELLA, F. O. et al. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Abordagem sociointeracionista unindo para incluir. In: **Revista Psicopedagogia**. vol.41 no.124. São Paulo, 2024.

ROSE, D. H.; GRAVEL, J. W. Universal design for learning. In: Baker, E.; Peterson, P.; McGaw B. (Orgs.). In: **International Encyclopedia of Education**. Oxford: Elsevier, 2010.

O MITO DO AMOR ENTRE PÁTROCLO E AQUILES: UM ESTUDO PSICANALÍTICO DO DESEJO HOMOEROTICO NO ROMANCE *THE SONG OF ACHILLES*, DE MADELINE MILLER

Adriana Cláudia de Sousa costa
Anderson Gustavo silva Macedo Pereira

Resumo: O artigo analisa a relação amorosa entre Pátroclo e Aquiles no romance *The Song of Achilles* (2012), de Madeline Miller, uma releitura moderna da *Ilíada* de Homero. Com base na psicanálise, o estudo investiga como o desejo e a homossexualidade são representados, situando a obra no contexto da Grécia Clássica e de suas concepções sobre amor e pederastia. A análise evidencia que a sexualidade é uma dimensão constitutiva da experiência humana e aborda a evolução histórica da homossexualidade, destacando que o termo surgiu apenas no século XIX. Em Miller, o vínculo entre os heróis é retratado como uma descoberta conjunta e afetiva da sexualidade, afastando-se do modelo pederástico tradicional. O texto conclui que a autora introduz anacronismos modernos para propor uma nova poética do homoerotismo, contribuindo à discussão sobre diversidade sexual e representações do amor entre homens na literatura contemporânea.

Palavras-chave: Pátroclo, Aquiles, homossexualidade, psicanálise, Madeline Miller.

INTRODUÇÃO

Nosso estudo analisa o mito da relação amorosa entre Pátroclo e Aquiles, personagens da *Ilíada*, atribuída a Homero, a partir do romance *The Song of Achilles* (2012), de Madeline Miller. O objetivo é compreender como a narrativa aborda o amor e o desejo entre os dois heróis, investigando se há uma poética da homossexualidade na releitura milleriana. Para isso, recorre-se à psicanálise freudiana como ferramenta interpretativa, em um estudo teórico e qualitativo. A análise inclui uma contextualização histórica da homossexualidade, discutindo a pederastia e o amor entre homens na Grécia Clássica, bem como as concepções do desejo homossexual segundo a psicanálise, a fim de interpretar os significantes discursivos dessa relação no texto de Miller.

Freud reconhece na literatura uma antecipação das descobertas psicanalíticas, pois foi a partir das tragédias, como *Édipo Rei*, de Sófocles, que formulou

conceitos fundamentais, entre eles o Complexo de Édipo. Assim, a obra literária, como o discurso de um paciente, exige interpretação dos conteúdos manifestos e latentes, revelados também pelo silêncio, elemento essencial para a psicanálise. O romance *The Song of Achilles*, ambientado na Idade Heroica Grega e inspirado na *Ilíada*, retoma essa dimensão simbólica: é narrado em primeira pessoa por Pátroclo, que passa de coadjuvante a protagonista, contando sua relação amorosa e de desejo com Aquiles desde a infância até a Guerra de Troia. Mesmo após sua morte, ele continua narrando, reafirmando a presença do inconsciente e do vínculo afetivo como forças que transcendem a vida, aproximando literatura e psicanálise na interpretação do amor, do luto e do desejo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A narrativa de *The Song of Achilles* enfatiza intensamente o vínculo amoroso entre Pátroclo e Aquiles, configurando-se como uma releitura moderna e interpretativa do épico homérico, já que na *Ilíada* não há menção explícita a uma relação sexual entre os heróis. Ainda assim, conforme observa o psicanalista e pesquisador Roberto Barberena Graña (1998), é possível inferir essa dimensão afetiva e erótica a partir da proximidade entre ambos e das atitudes de Aquiles diante da morte do companheiro — especialmente ao retornar à guerra para vingar Pátroclo e ao desejar que suas cinzas fossem misturadas às dele. Para Graña, a *Ilíada* é a narrativa que mais exalta o homoerotismo ao descrever o laço amoroso que os unia, sendo a dor e a fúria de Aquiles expressões simbólicas de um amor que transcende a amizade e define, em última instância, o rumo da guerra de Troia.

É importante, contudo, que tenhamos em mente que o termo homossexualidade só passa a existir a partir do século XIX, como atesta o filósofo francês Michel Foucault (2015). Portanto a utilização dessa palavra em nossas discussões é feita de maneira operacional, sabendo que as práticas que hoje são contempladas por essa alcunha foram entendidas de maneiras distintas no decorrer da História e têm significados plurais a depender da sociedade sobre a qual se fala. A relação amorosa e sexual entre pessoas do sexo masculino é de nosso conhecimento desde os primórdios da Civilização, logo, também estão presentes na literatura desses períodos e dessas sociedades antigas. Graña (p. 9) afirma ainda que é possível perceber uma poética da homossexualidade na literatura há aproximadamente cinco mil anos no épico *Gilgamesh*, escrito em caracteres cuneiformes pelos sumérios.

Há uma história de ódio, amor e morte entre o personagem-título e Enkidu, segundo o autor.

Compreendendo a homossexualidade como um fenômeno complexo e historicamente recente, torna-se necessário revisitar sua origem conceitual e suas manifestações na Antiguidade. Diante da impossibilidade de uma definição única e definitiva, este estudo adota uma perspectiva psicanalítica centrada no desejo e em suas pulsões, tomando como base as contribuições de Sigmund Freud. A psicanálise, ao iluminar as dinâmicas do inconsciente, permite uma leitura mais profunda das expressões de homoerotismo na literatura e amplia a compreensão das formas de construção da identidade sexual, articulando teoria e estética em torno da experiência do desejo.

O termo *homossexualismo* surgiu apenas em 1869, criado por Karoly Maria Benkert, sendo posteriormente substituído por *homossexualidade*, mais adequado para designar a atração entre pessoas do mesmo sexo. Michel Foucault (2015) observa que o século XIX marcou o surgimento de discursos médicos, religiosos e morais que classificaram a homossexualidade como doença, pecado e crime — mas também permitiram o nascimento de um discurso de resistência. Embasados em Antonio Quinet (2013), adotamos aqui o termo *homossexualidades*, no plural, para reconhecer a diversidade de vivências e subjetividades: desde os que se assumem e desafiam a norma até os que se ocultam, negam ou sublimam seus desejos, compondo um espectro diverso de experiências afetivas e identitárias.

Mesmo antes de existir um termo para designá-las, as práticas homossexuais já faziam parte das sociedades antigas, sendo registradas em diversos gêneros literários. Na Grécia Clássica, período central para este estudo, o homoerotismo era visto como uma prática pedagógica e socialmente aceita, relacionada à formação moral e intelectual dos jovens. Essa relação, chamada *pederastia*, consistia no vínculo entre um homem mais velho e experiente (*erastes*) e um jovem (*eromenos*), por meio do qual se transmitiam saberes e valores cívicos. Conforme Andrade (2018) e Corino (2008), tratava-se menos de um ato sexual do que de um rito educativo e iniciático dentro da paideia grega. Com o passar dos séculos, a percepção dessas práticas transformou-se radicalmente: o que antes era parte da educação tornou-se, no mundo ocidental moderno, motivo de condenação moral e social. Essa mudança revela a instabilidade dos discursos sobre a homossexualidade, que variam conforme o contexto histórico e cultural. Tal diversidade de interpretações, longe de ser um obstáculo, enriquece o debate acadêmico, pois

permite compreender as múltiplas dimensões simbólicas, éticas e afetivas que envolvem o desejo entre homens em diferentes épocas.

Entendemos ser necessário deixar evidente que a fonte canônica para a mitologia grega é a *Ilíada*, atribuída a Homero e, nesta obra, não se encontra indício que sugira a existência de uma relação homossexual entre Pátroclo e Aquiles. Sendo assim, apresentamos a obra de Miller como uma versão não-canônica, constituindo-se, portanto, uma invenção posterior, moderna e alternativa à narrativa mítica original. Ainda que nosso *corpus* seja *The song of Achilles*, entendemos ser imperativo recorrer à fonte original do mito, pois a Literatura é um sistema complexo que não pode ser reduzido a interpretações isoladas. A autora em questão se apropriou apenas dos nomes dos personagens e da relação entre suas vidas, mas não da maneira como são descritos na tradição canônica. Portanto, recuperaremos a história original e, a partir daí, analisaremos a criação de Miller, evitando assim interpretações distorcidas ou incompletas.

Na epopeia em questão, dois heróis gregos, Pátroclo e Aquiles, desempenham papéis centrais na Guerra de Tróia. O jovem Pátroclo busca refúgio na corte de Pelida, rei dos Mirmidões, após um incidente trágico que resulta na morte de um garoto. Lá, ele se torna um dos companheiros mais próximos de Aquiles, o guerreiro grego mais renomado. Filho do rei Pelida e da ninfa Tétis, Aquiles, cujo caráter é marcado pela ira e pelo orgulho, é considerado invencível, graças à proteção divina conferida por sua mãe, que o mergulhou nas águas do rio Estige quando criança. Durante a Guerra, Pátroclo assume o papel de conselheiro e amigo leal de Aquiles. Entretanto, um desentendimento entre Aquiles e Agamêmnon, que toma Briseida, a escrava de Aquiles, leva o herói a se retirar do campo de batalha. Com sua ausência, os troianos começam a obter vantagem. Em consequência disso, Pátroclo pede permissão a Aquiles para liderar os Mirmidões em combate. Apesar do aval concedido, Aquiles o adverte a evitar a proximidade das muralhas de Tróia. Ignorando o aviso, Pátroclo avança e encontra a morte nas mãos de Heitor, príncipe troiano. A perda de seu amigo provoca uma imensa dor e fúria em Aquiles, que resolve retornar à batalha em busca de vingança, matando, assim, Heitor. A história da amizade entre os dois heróis, marcada por bravura e tragédia, é um dos pontos centrais da narrativa homérica, ressaltando temas como a lealdade, o orgulho e as consequências devastadoras da Guerra.

Embora não seja possível afirmar categoricamente que Aquiles e Pátroclo viveram uma relação amorosa, a *Ilíada* revela um laço profundo de afeto e leal-

dade entre os dois heróis. No canto XXIII, quando a alma de Pátroclo aparece a Aquiles, ele expressa o desejo de que seus ossos permaneçam juntos após a morte: “Meus ossos não deponhas longe, Aquileu, dos teus, mas junto, como em tua casa nós crescemos [...] Por isso a mesma urna, a ânfora de ouro, que tua mãe te deu, contenha nossos ossos”. Aquiles, comovido, promete cumprir o pedido: “Não te preocupes, que eu hei de cumprir exatamente o que me pedes” (Homero, 2020, p. 847). Esse texto revela a intensidade do vínculo entre ambos e sugere uma afeição que ultrapassa os limites da amizade, permitindo entrever uma poética do homoerotismo na epopeia homérica, em que o amor e a morte se entrelaçam como expressões de fidelidade e união eterna.

Já na obra de Miller, a admiração e o desejo de Pátroclo para com Aquiles começam na tenra idade (ambos estavam com cinco anos), quando aquele assiste à performance deste como competidor de uma corrida promovida pelo seu pai, o rei Menécio. A maneira como Pátroclo observa os homens nas pistas de corrida é peculiar: “Lembro-me bem dos corredores, seus corpos bronzeados e besuntados de azeite, estirando-se ao sol. Misturam-se homens de ombros largos, jovens imberbes e meninos, em cujas panturrilhas se desenhavam os músculos vigorosos¹.” (MILLER, 2012, p. 6)². É inegável o interesse precoce do então príncipe pelo corpo masculino. No que tange à primeira impressão sobre Aquiles, há uma riqueza poética na descrição do narrador-personagem: “O cabelo reluz como mel ao sol e, por entre as mechas, um brilho de ouro – o diadema de um príncipe.” (Miller, 2012, p. 7)³. Assim, nós podemos perceber que Pátroclo já demonstra interesse pela beleza do corpo e existir masculinos. O que nos faz pensar na perspectiva freudiana sobre a (homos)sexualidade infantil⁴. Essa teoria foi descrita por Sigmund Freud em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905). De acordo com o pai da psicanálise, a personalidade de um indivíduo é formada durante a infância, por meio do desenvolvimento psicosssexual, que ocorre através de estágios associados ao nível de maturação do sujeito.

Segundo Freud (2016), a sexualidade humana manifesta-se desde o nascimento e influencia os comportamentos adultos. Ele descreve quatro fases do

1 Todas as traduções dos excertos selecionados do nosso corpus serão as da edição brasileira, traduzida por Gilson César Cardoso de Sousa e lançada em 2013 pela editora paulista Jandaia.

2 No original: “I remember the runners best, nut-brown bodies slicked with oil, stretching on the track beneath the sun. They mix together, broad-shouldered husbands, beardless youths and boys, their calves all thickly carved with muscle.”

3 No original: “My eye catches on a light head among dozens of dark, tousled crowns. I lean forward to see. Hair lit like honey in the sun, and within it, glints of gold—the circlet of a prince.”

4 A teoria se dedica à sexualidade infantil de um modo geral, mas optamos por inserir o prefixo “homo” para chamarmos atenção para a importância de focarmos no que se refere à homossexualidade.

desenvolvimento psicosssexual: a oral, em que o prazer advém da sucção; a anal, ligada à defecção e à criatividade; a fálica, marcada pela descoberta do falo e pelo surgimento do Complexo de Édipo, quando ocorre a formação do superego; e a genital, iniciada na puberdade, em que o outro se torna objeto de desejo. Em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), Freud apresentou uma visão alinhada ao pensamento de sua época, compreendendo a homossexualidade como uma inversão do objeto sexual considerado “normal”. Essa perspectiva, embora hoje superada, foi fundamental para o desenvolvimento inicial das discussões sobre a sexualidade na psicanálise.

O desejo homoerótico de Pátroclo em relação a Aquiles só cresce no decorrer dos anos. Quando ambos estão com dez anos, Pátroclo se encontra exilado no palácio do rei Pelida, pai de Aquiles. As descrições dos momentos que os dois amigos compartilham se tornam ainda mais erotizadas. Um simples saborear de figos transborda em significados quando eles o fazem ao mesmo tempo na presença um do outro:

(...) levou à boca, a polpa escura se abrindo para revelar as sementes rosadas entre seus dentes. O fruto estava perfeitamente maduro, suculento. Sem pensar, aproximei também dos lábios o que ele me atirara. Sua doçura granulosa encheu minha boca; a pele era aveludada contra minha língua. Sempre gostei de figos. (Miller, 2012, p. 23)⁵.

Explorar os sabores e as sensações de um figo, neste caso, pode ser entendido como uma maneira de sentir o corpo do objeto sexual, mesmo que de maneira imagética. Contudo, considerando-se o fato de Aquiles ser um semideus por ser filho da deusa Tétis, podemos observar que há também uma poética da devoção nas palavras de Pátroclo. Quando passaram a dormir juntos, pois Aquiles o escolheu como *therapon*⁶, Pátroclo começou a fitá-lo atentamente durante o sono e a observar cada detalhe do corpo do companheiro:

Ele próprio era como uma chama. Seus olhos resplandeciam. Havia em Aquiles uma graça que não o abandonava nem mesmo ao despertar, com os cabelos revoltos e a face ainda pesada de sono. De perto, seus pés nem pareciam

5 No original: “(...) he ate, the dark flesh parting to pink seeds under his teeth. The fruit was perfectly ripe, the juice brimming. Without thinking, I brought the one he had thrown me to my lips. Its burst of grainy sweetness filled my mouth; the skin was downy on my tongue. I had loved figs, once.”

6 *Therapon* (θεράπων) é um conceito da Grécia Antiga que descreve um vínculo entre um homem mais velho e um jovem, geralmente como um relacionamento de amizade e educação. O *therapon*, frequentemente de origem nobre, vivia com o homem mais velho, recebendo ensinamentos sobre vida, política, guerra e filosofia. Embora considerado uma forma de amor e amizade, é importante destacar que a Grécia Antiga tinha uma visão particular da sexualidade, e relações sexuais entre homens eram aceitas em determinados contextos, como exemplificado na relação entre Aquiles e Pátroclo.

deste mundo: o formato dos dedos era perfeito, os tendões se alongavam como cordas de lira. A cor rósea dos calcanhares, calejados pelo hábito de andar descalço, havia adquirido um tom esbranquiçado. O pai mandava-o esfregá-los com óleos que cheiravam a sândalo e romã.” (Miller, 2012)⁷.

Em outra passagem, temos mais um exemplo de admiração exacerbada, que também podemos entender como mais um momento de devoção de um mortal a um semideus, no qual Pátroclo diz não se importar de perder corridas para Aquiles pois: “(...) quem se envergonharia de perder para tamanha beldade? Já era muito vê-lo ganhar, admirar as solas de seus pés cintilando ao se desprenderem da areia, seus ombros subindo e descendo ao cortar as ondas salgadas. Sim, já era o suficiente” (Miller, 2012)⁸. Para Pátroclo, todas as características de Aquiles vão além do normal, impressiona-se pelo amadurecimento incomumente veloz de seu corpo aos 13 anos “(...) nutrido talvez pela divindade em seu sangue (Miller, 2012, p. 42)⁹”. Para ele, Aquiles era a personificação da perfeição. Todo esse interesse que Pátroclo tinha em Aquiles não se observava em relação ao que sentia pelas mulheres. Neste período da puberdade, ambos declinavam todas as oportunidades que obtinham de se relacionar sexualmente com elas e, finalmente, cederam ao desejo mútuo que sentiam um pelo outro ao se darem o primeiro beijo.

Ensaio um movimento quase imperceptível em sua direção. É como saltar de uma cachoeira. Ainda não sei bem o que fazer. Inclino-me para ele e, desajeitadamente, nossos lábios se tocam. São como os corpos arredondados das abelhas, macios e semeados de pólen. Sinto o gosto de sua boca — quente e doce como o mel da sobremesa. Meu estômago se agita e uma gota tépida de prazer se espalha sob minha pele. *Mais.* (Miller, 2012, p. 45, grifo da autora)¹⁰.

Depois desse beijo, há um sentimento de culpa por parte de ambos e Tétis, que viu a cena, fica furiosa por causa disso. Na tentativa de entender essa fuga de Aquiles, o mal-estar de ambos com o ocorrido e a resistência de ceder por completo ao desejo homossexual, recorremos ao texto *O Inquietante* (1919), de Freud,

7 No original: “He was like a flame himself. He glittered, drew eyes. There was a glamour to him, even on waking, with his hair tousled and his face still muddled with sleep. Up close, his feet looked almost unearthly: the perfectly formed pads of the toes, the tendons that flickered like lyre strings. The heels were callused white over pink from going everywhere barefoot. His father made him rub them with oils that smelled of sandalwood and pomegranate.”

8 No original: “(...) who can be ashamed to lose to such beauty? It was enough to watch him win, to see the soles of his feet flashing as they kicked up sand, or the rise and fall of his shoulders as he pulled through the salt. It was enough.”

9 No original: “primed perhaps by the divinity in his blood.”

10 No original: “I shift, an infinitesimal movement, towards him. It is like the leap from a waterfall. I do not know, until then, what I am going to do. I lean forward and our lips land clumsily on each other. They are like the fat bodies of bees, soft and round and giddy with pollen. I can taste his mouth—hot and sweet with honey from dessert. My stomach trembles, and a warm drop of pleasure spreads beneath my skin. More.”

no qual ele nos revela que a repulsa pelo desejo é uma tradução de algo que é familiar ao indivíduo (2010, p. 329). No caso dos heróis, Pátroclo e Aquiles, os conflitos dizem respeito a algo estranho que habita neles, mas que recusam. Negar o fato de desejarem um ao outro ou mesmo fugir desse desejo é uma estratégia para escapar das dores de assumir ser o que a sociedade ou parte dela desaprova. Em um sentido mais amplo, podemos inferir que há uma resistência de realizar o desejo homossexual por receio de que ele não seja compatível com a sociedade na qual eles estão inseridos. Nesse sentido, em *O mal-estar na civilização* (1930), Freud nos revela que o desejo nem sempre é conciliável com a cultura na qual o indivíduo está inserido. Há, portanto, uma “incongruência entre as ideias e os atos das pessoas e a diversidade dos seus desejos” (Freud, 1930, p. 10). Há, para Freud, uma distinção entre duas leis fundamentais: a lei do mais forte, que governa a natureza pré-civilizatória, e a lei da civilização, que emerge como uma necessidade para a sobrevivência humana. A primeira lei é caracterizada pela busca do prazer e pela satisfação dos desejos, mas também pelo risco constante de violência e morte. Já a segunda lei, embora ofereça proteção e segurança, exige a repressão dos desejos e a internalização de normas e valores que regulam o comportamento humano. Nesse contexto, a relação entre Aquiles e Pátroclo pode ser vista como um exemplo da tensão entre essas duas leis. A desaprovação veemente de Tétis, mãe de Aquiles, pode ser interpretada como uma representação da lei da civilização, que proíbe a expressão de desejos considerados inaceitáveis. A censura dos próprios desejos por Aquiles pode ser vista como um mecanismo de defesa para evitar o sofrimento e as possíveis retaliações, conforme descrito por Freud em sua teoria.

Em um dos encontros habituais entre mãe e filho, Tétis revela a Aquiles que não consegue enxergar o que acontece dentro da caverna na qual ele mora com Pátroclo. A onipresença de Tétis era o único empecilho para que eles cedessem às volúpias da carne sem restrições. Com a ausência da supervisão da deusa, eles se entregaram completamente ao amor e ao desejo fulminante que sentiam um pelo outro:

Nossas bocas se aproximaram, entreabertas, e a doçura tépida de sua garganta invadiu a minha. Eu não conseguia pensar, não conseguia fazer nada exceto sorver cada alento seu, cada movimento suave de seus lábios. Era o êxtase. (...) Beije-i-lhe o pescoço e toda a extensão do peito, que tinha gosto de sal. Aquiles se intumescia, parecendo amadurecer como um fruto ao meu toque. Cheirava a amêndoas e terra. Apertou-se contra mim, esmagando-me os lábios. (...) A mão de Aquiles deslizou sobre meu ventre, que arfava descompassadamente. Apertava-me com delicadeza, como se apalpassem o mais

suave dos tecidos, e meus quadris se erguiam ao seu toque. (...) Não pare, eu disse. Aquiles não parou. A sensação foi aumentando até que um grito rouco escapou de minha garganta e o prazer agudo me comprimiu arquejante contra ele. Ainda não era tudo. Minha mão desceu, encontrou a sede de seu prazer. Aquiles cerrou os olhos. Eu podia sentir o ritmo que o deliciava pela respiração entrecortada, pelo arquejar anelante. Meus dedos ligeiros acompanhavam o compasso cada vez mais acelerado de seus gemidos. Suas pálpebras tinham a cor da alvorada; seu corpo rescendia a terra e chuva. A boca de Aquiles se abriu num grito inarticulado; estávamos tão juntos que senti o jorro quente contra mim. Ele estremeceu e ficamos imóveis. Aos poucos, como um crepúsculo que descia, fui me dando conta de meu suor, da umidade das cobertas e do líquido que escorria entre nossos ventres (Miller, 2012, p. 67-8)¹¹.

Cabe aqui levarmos em consideração, portanto, o significado do desejo para a teoria psicanalítica. O desejo é uma pulsão que direciona o sujeito para o preenchimento de suas faltas, que por sua vez, representam o desejo reprimido no sujeito. O desejo, assim, é um movimento originário, que parte de uma tensão orgânica e psíquica, que movimenta o indivíduo em torno de objetos, sejam eles reais ou imaginários, alimentando a busca por saciedade representada pelos seres humanos de forma simbólica. Se encontra, portanto, na base das pulsões dos indivíduos e os direciona para o local de satisfação. Ao ser reprimido pela consciência, o desejo se transforma em uma falta e conduz o sujeito a projetá-los no outro, que se torna seu espelho (Bomba; Rodrigues, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as análises realizadas, concluímos que *The Song of Achilles* reinterpreta o mito da Guerra de Troia de forma anacrônica, ao inserir noções modernas de homossexualidade e homofobia ausentes na Antiguidade. A relação entre Pátroclo e Aquiles, marcada por um amor recíproco e não pederástico, con-

11 No original: "Our mouths opened under each other, and the warmth of his sweetened throat poured into mine. I could not think, could not do anything but drink him in, each breath as it came, the soft movements of his lips. It was a miracle. (...) I kissed his neck, the span of his chest, and tasted the salt. He seemed to swell beneath my touch, to ripen. He smelled like almonds and earth. He pressed against me, crushing my lips to wine. (...) His hand slipped over the quickened rise and fall of my belly's breathing. He stroked me gently, as though smoothing finest cloth, and my hips lifted to his touch. (...) Do not stop, I said. He did not stop. The feeling gathered and gathered till a hoarse cry leapt from my throat, and the sharp flowering drove me, arching, against him. It was not enough. My hand reached, found the place of his pleasure. His eyes closed. There was a rhythm he liked, I could feel it, the catch of his breath, the yearning. My fingers were ceaseless, following each quickening gasp. His eyelids were the color of the dawn sky; he smelled like earth after rain. His mouth opened in an inarticulate cry, and we were pressed so close that I felt the spurt of his warmth against me. He shuddered, and we lay still. Slowly, like dusk-fall, I became aware of my sweat, the dampness of the covers, and the wetness that slid between our bellies."

figura-se como uma descoberta conjunta da sexualidade, revelando uma poética do homoerotismo adaptada ao olhar contemporâneo. Embora a obra modifique o mito original, ela amplia sua relevância cultural ao abordar temas como identidade e desejo sob novas perspectivas, contribuindo para a valorização da diversidade e para a representação das experiências LGBTQIAPN+ na literatura atual.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, T. S. M. O relacionamento homoerótico na Grécia Antiga: uma prática pedagógica. **Faces da História**, v. 4, n. 2, p. 58-72, 03 jan. 2018. Disponível em: <<http://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/271>>. Acesso em 22 dez. 2020.

BOMBA, E. P.; RODRIGUES, L. V. A Homofobia como herdeira da heteronormatividade. **Revista Brasileira de Ciências da Vida**, v. 6, n. 1, 2018.

CORINO, L. C. P. Homoerotismo na Grécia Antiga – homossexualidade e bissexualidade, mitos e verdades. **BIBLOS**, [S. l.], v. 19, p. 19-24, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/249>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza Costa Albuquerque e J. A. Guilhaon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREUD, S. **Obras completas**, volume 6: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. **Obras completas**, volume 11: Totem e tabu, Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914). Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Obras completas**, volume 14: História de uma neurose infantil (“O homem dos lobos”), Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **Obras completas**, volume 18: O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936). Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GRAÑA, R. B. **Homossexualidade**: formulações psicanalíticas atuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOMERO. **Ilíada**. Tradução, posfácio e notas de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2020. Edição bilíngue.

MILLER, M. **The song of Achilles**. Nova Iorque: Ecco Press, 2012.

MILLER, M. **A canção de Aquiles**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Jangada, 2013.

QUINET, A.; JORGE, M. A. C. (org.). **As homossexualidades na psicanálise**: na história da sua despatologização. São Paulo: Segmento Farma, 2013.

AMÉLIE NOTHOMB ENTRE ORIENTE E OCIDENTE: TRANSFERÊNCIAS CULTURAIS E TRAJETÓRIAS LITERÁRIAS

Anderson Gustavo Silva Macedo Pereira
Yanara Barbosa de Andrade

RESUMO: O artigo analisa as transferências culturais entre Japão, França e Brasil a partir de *Stupeur et Tremblements* (1999), obra de Amélie Nothomb cuja narrativa apresenta experiências pessoais da autora belga no Oriente. Entendemos, então, Nothomb como mediadora simbólica entre culturas distintas. A pesquisa examina sua trajetória editorial e a recepção desigual em diferentes campos literários, articulando conceitos de Bourdieu, Espagne, Venuti e Sapiro sobre tradução, circulação e capital simbólico. Observa-se que, embora Nothomb publique regularmente na França desde 1992 e seja traduzida em mais de trinta línguas, apenas cerca de um quarto de sua obra chegou ao público brasileiro, o que evidencia a assimetria entre os campos literários francês e brasileiro.

Palavras-chave: Amélie Nothomb; Tradução; Literatura de expressão francesa; Transferências culturais.

INTRODUÇÃO

O presente estudo se dedica ao processo de trocas e transferências culturais entre o Japão e a França, evocados na obra da autora belga, supostamente nascida em território japonês¹, Amélie Nothomb, sobretudo no livro *Stupeur et Tremblements* (1999). Busca-se observar de que modo a escritora utiliza o romance supracitado para transpor suas experiências pessoais vividas naquele país ao universo franco-belga. O estudo propõe ainda refletir sobre a trajetória editorial e a recepção de sua obra, desde o contexto francês até sua inserção no Brasil.

A motivação deste estudo decorre da necessidade de compreender o lugar que as literaturas francesa e francófona contemporâneas ocupam no campo literário global, especialmente diante da hegemonia editorial anglófona. Embora a França mantenha uma produção vigorosa com centenas de romances lançados anualmente durante a *rentrée littéraire* (VIART, 2002), grande parte dessas obras permanece inédita no Brasil. Nesse contexto, a escolha de Amélie Nothomb como

¹ Há uma controvérsia em torno do verdadeiro local de nascimento de Amélie Nothomb. Diante da ausência de fontes inteiramente confiáveis, este estudo adota como referência a biógrafa Cécile Narjoux, que indica Kobe, no Japão, como cidade natal da autora.

objeto de análise justifica-se pelas assimetrias entre sua ampla produção e a difusão restrita de sua obra no país: traduzida em mais de trinta línguas, a autora conta com apenas cerca de um quarto de seus romances disponíveis em português. Interessa-nos, ademais, observar como a recepção da autora se transforma ao atravessar diferentes campos literários. Apesar do sucesso junto ao público francês, Nothomb não desfruta do mesmo prestígio acadêmico em seu país, realidade que, segundo Verónica Galíndez Jorge (2006), contrasta com o interesse demonstrado pela crítica universitária brasileira.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Neste estudo, compreendemos a tradução como prática social e instrumento de *mediação* cultural entre diferentes campos literários. Fundamentados em autores que a interpretam em suas dimensões sociológicas, consideramos seu enraizamento nas relações entre língua, cultura e interação comunicativa (GUIDÈRE, 2008); sua inserção nas dinâmicas de produção e circulação simbólica (SAPIRO; HEILBRON, 2009); e o papel do tradutor como mediador entre grupos distintos (KATAN, 1999). Trazemos ainda o pensamento de Pierre Bourdieu (2002) que afirma que o texto literário ao ser reinserido em outro contexto, perde parte de seu enquadramento original e adquire novos sentidos determinados tanto pelo campo de origem quanto pelo de recepção. Assim, a tradução ultrapassa o plano linguístico, configurando-se como forma essencial de transferência e de trocas culturais. Essas perspectivas nos permitem afirmar que duas culturas diferentes precisam do processo tradutório para manterem uma relação de trocas culturais. No caso de Amélie Nothomb ou de qualquer outro escritor, o processo tradutório é de fundamental importância. A fim de se fazer conhecida em outras culturas que desconhecem a língua francesa, a autora torna-se dependente direta dessa prática, aqui também entendida enquanto troca ou transferência cultural.

Outra observação relevante diz respeito à perda do contexto original que a tradução pode ocasionar. Para Pierre Bourdieu (2002, p. 4), os textos “circulam sem o seu contexto”, ou seja, deslocam-se de seu ambiente sociocultural de origem. Nessa mesma direção, Katan (1999) afirma que “no encontro entre duas culturas diferentes, o contexto se perde”. As reflexões de ambos convergem para a ideia de que toda tradução implica, em alguma medida, um desenraizamento cultural do texto. Isso nos permite afirmar, por exemplo, que o livro *Stupeur et Tremblements* não foi depreendido na França da mesma maneira que no Brasil, quando

sua tradução intitulada por *Medo e Submissão* (2001) foi lançada; uma vez que o texto, ao sair de sua cultura de origem, não tem o mesmo significado dentro de outro campo literário. Tomemos por exemplo algo primário: os títulos em língua-fonte (francês) e língua-alvo (português). “*Stupeur*” não quer dizer a mesma coisa de “medo” e “*tremblements*” não tem nenhuma relação semântica com “submissão”. O que nos permite elucidar mais uma fala de Pierre Bourdieu para quem a reinserção de um texto estrangeiro dentro de um campo de produção diferente pode gerar uma série de mal-entendidos, pois esses textos são reinterpretados à luz da estrutura do campo de recepção (2002). O primeiro mal-entendido ou mesmo perda de contexto consiste na tradução do título do romance. O leitor que lê *Stupeur et Tremblements* certamente não imagina ou supõe as mesmas coisas daquele que lê *Medo e Submissão*.

Ao afirmar que os textos, quando reinseridos em uma nova cultura, circulam sem o seu contexto de origem, Pierre Bourdieu conclui que o sentido e a função de uma obra estrangeira são determinados tanto pelo campo de recepção quanto pelo campo de origem. Isso ocorre por conta de dois motivos. Por um lado, porque o sentido e a função do campo de origem são geralmente completamente ignorados, e, por outro, porque a transferência de uma determinada obra de um campo nacional para outro campo se faz através de uma série de *operações sociais*, quais sejam: a *operação de seleção*, a *operação de marcação* e a *operação de leitura*.

A *operação de seleção* vai exatamente ao encontro de nosso estudo, pois esta operação social corresponde às seguintes questões: “o que se traduz?”, “o que se publica?”, “o que traduzir?”, “o que publicar?”. Já a *operação de marcação* entende que, uma vez traduzido, o livro – como produto que é – ganha uma nova marca e perde a “etiqueta” original, ganhando outra. Ao ser traduzido para uma cultura estrangeira *Stupeur et Tremblements* passou a ser produzido por uma editora diferente da de origem e passou pelas mãos de um tradutor que o reescreveu/criou. Definitivamente, não se trata do mesmo texto. Finalmente, a *operação de leitura* supõe que os próprios leitores do novo campo literário vão aplicar à obra categorias de percepção que são produto de um campo de produção diferente do original (BOURDIEU, 2002, p. 4).

Como a noção de “campos literários” é recorrente neste estudo, é importante esclarecer a teoria dos campos de Pierre Bourdieu. Em *Les règles de l'art – Genèse et structure du champ littéraire* (1992), o sociólogo propõe uma abstração teórica para compreender as dinâmicas das sociedades modernas. O campo social é

definido como um espaço historicamente constituído, com instituições e regras próprias, determinadas pelos agentes que nele atuam. Participar do campo implica aceitar essas regras. Outro conceito fundamental é o de capital simbólico, que representa o prestígio acumulado por um indivíduo, determinando seu reconhecimento e consagração dentro do campo.

Abram de Swaan classifica as línguas do mundo em quatro níveis, conforme seu fluxo de extradições: a língua hiper-central, o inglês, responsável por cerca de 55% das traduções; as línguas centrais, como o francês e o alemão, que juntas representam aproximadamente 10%; as semiperiféricas, com participação entre 1% e 3% cada; e as periféricas, com menos de 1%. A língua portuguesa se encontra nesse último grupo. Essa hierarquia permite situar os campos literários aqui analisados: o francês ocupa uma posição central no sistema mundial da tradução, já o português integra a periferia, o que explica sua menor projeção internacional e o alcance limitado das literaturas lusófonas no circuito global.

A socióloga francesa Pascale Casanova, discípula de Pierre Bourdieu, observa que quando uma obra é traduzida de uma língua para a outra, há aumento de capital simbólico, principalmente quando a tradução se dá no sentido de uma *língua periférica* para uma *língua central*. Logo, quando um autor que escreve em uma língua com pouco capital linguístico-literário² é traduzido para outra língua de maior prestígio literário, ele acumula capital simbólico, o que contribui para o seu processo de consagração e, na mesma medida, dá prestígio à língua em que o texto foi produzido originalmente. Este processo pode ser chamado de *tradução-consagração* (2002, p. 169).

Sendo o francês uma língua central e o inglês a única língua hiper-central, o fato de Amélie Nothomb ser traduzida para territórios onde o inglês é a língua materna a consagra; ainda que ela se situe em um campo literário cuja língua ocupa boa parte do mercado de traduções. Observa-se, por outro lado, o efeito inverso: quando um autor de uma língua de maior prestígio literário é traduzido para outra de menor prestígio, temos uma *tradução-acumulação*, onde há uma transferência de capital linguístico-literário para a língua de chegada. É exatamente o movimento que acontece com as obras de Amélie Nothomb no contexto brasileiro. Ao lado de milhares de outras obras literárias ou de cunho científico, filosófico, etc. temos as obras de Amélie Nothomb que contribuem para o aumento do capital simbólico do país. Importar obras estrangeiras faz com que a literatura e a língua nacional se fortaleçam. Como se pode observar, o capital simbólico é um

² Este termo se refere ao prestígio simbólico que uma determinada língua possui.

prestígio que traz ganhos. Como explica Pascale Casanova, para as línguas mais desprovidas, a tradução é uma maneira de agrupar recursos literários, de importar grandes textos universais para uma língua dominada (2002, p. 170).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo de sua vida, Amélie Nothomb percorreu diversos espaços geográficos, experiência refletida em sua escrita, que é marcada por vivências no Oriente. Segundo Cécile Narjoux (2004), Nothomb nasceu em 13 de agosto de 1967, em Kobe, no Japão. Filha de diplomata, passou a infância entre Japão, China, Estados Unidos, Laos, Bangladesh e Birmânia, fixando-se na Bélgica apenas aos 17 anos — razão pela qual afirma metaforicamente ter como única nacionalidade o exílio (Amanieux, 2005). Em 1990, retorna ao Japão para reconectar-se com suas “origens” e trabalhar em uma multinacional, experiência que inspira *Stupeur et Tremblements* (1999), romance autobiográfico no qual relata as humilhações vividas em uma empresa japonesa e reflete criticamente sobre o rigor hierárquico e o conceito de honra na cultura nipônica.

Valendo-nos do conceito de *transferências culturais* proposto por Michel Espagne, que o define como “uma orientação metodológica voltada a evidenciar as imbricações e mestiçagens entre espaços culturais, buscando compreender os mecanismos pelos quais as formas identitárias se alimentam de importações” (p. 21), podemos ler Nothomb como mediadora e “agente” desse processo. Em *Stupeur et Tremblements*, ela transborda as fronteiras do vivido e realiza, pela escrita, uma verdadeira tradução simbólica da cultura japonesa para o universo francófono, transformando a experiência individual em um espaço de intercâmbio entre culturas.

Por outro lado, pode-se ler esse romance como uma forma de “tradução” da cultura nipônica, já que, embora tenha supostamente nascido no Japão, Amélie Nothomb observa seus costumes sob um olhar europeu, especialmente no que se refere às tradições. Assim, a autora atua como mediadora entre dois universos: o oriental, simbolizado pelo Japão, e o ocidental, representado pelo campo literário francês ao qual pertence, uma vez que publica pela editora Albin Michel. Ainda que parte de sua obra seja autoficcional, seus textos revelam aos leitores aspectos do sistema japonês, sobretudo nas relações humanas e hierarquias de trabalho. No livro *Le Japon d'Amélie Nothomb* (2011), o autor Jean-Michel Lou afirma que, no romance, a narradora dá voz aos desprovidos e é porta-voz das mulheres japo-

nessas, falando da condição feminina no país. Amélie Nothomb as descreve da seguinte maneira, servindo-se da personagem Fubuki Mori para exprimir sua visão sobre as nipônicas:

Fubuki, por sua vez, não era nem Diabo nem Deus: era uma japonesa. (...) Toda beleza é comovente, mas a beleza japonesa o é ainda mais (...) porque uma beleza que resistiu a tantas restrições físicas e mentais, a tantas imposições, tantas proibições absurdas e dogmas, a tanta asfixia, desolação, sadismo, conspiração do silêncio e humilhações vem mesmo a ser um milagre de heroísmo (p. 69-70).

O romance também apresenta passagens que reproduzem estereótipos e ideias preconcebidas sobre a mulher japonesa, sempre colocadas entre aspas, certamente com a intenção de informar ao leitor que se trata de pensamentos do senso comum. A título de exemplos, temos: “Se não estiveres casada aos vinte e cinco anos, terás mesmo motivos para te envergonhares”; “Se rires, não terás classe”; “Se um rapaz te beijar no rosto em público, és uma puta”; ou ainda: “Teu marido não te dará amor, salvo se for um retardado, e não pode ser feliz quem é amada por um retardado.” (Nothomb, p. 70).

No Brasil, a trajetória de Amélie Nothomb é discreta, mas significativa, sobretudo se considerarmos que poucos autores de expressão francesa alcançam uma segunda tradução em nosso país. Reconhecida como um dos grandes nomes da literatura francesa contemporânea, Nothomb construiu uma impressionante produção editorial com mais de trinta romances publicados, mantendo desde 1992 o ritmo constante de um título por ano pela editora francesa Albin Michel.

Embora Amélie Nothomb desfrute de grande popularidade entre os leitores franceses — suas obras alcançam expressivos índices de vendas —, a crítica acadêmica em seu país tende a classificá-la como uma autora comercial, dedicando-lhe escassa atenção. É o que observa Verónica Galíndez Jorge em seu artigo *Amélie Nothomb: uma higiene sulfúrica na literatura francesa contemporânea* (2006). No Brasil, por outro lado, apenas cerca de um quarto de sua produção foi traduzido, o que revela o desinteresse das editoras, mas não da academia. Pesquisas como a dissertação de Christine de Melo Ferreira (UFRJ, 2006), centrada na escrita autobiográfica, e o próprio artigo de Jorge evidenciam um engajamento crítico maior no meio universitário brasileiro do que no francês, configurando uma assimetria entre os dois campos literários.

Repensando a teoria de Bourdieu no que tange à *operação de seleção*, observamos que a Editora Albin Michel e a autora Amélie Nothomb mantêm uma relação de fidelidade. A editora vem lançando seus romances desde o início de sua carreira e também é responsável por publicações referentes a ensaios e estudos sobre a obra da escritora. Essa fidelidade da autora a uma editora pode se explicar pelo fato de ela ser reconhecida por ter tido seu primeiro romance publicado pela empresa. Isso é o que ocorre na Itália, onde Amélie só permite que seus romances sejam lançados pela editora Volland, recusando qualquer oferta mais rentável (Amanieux, 2005, p. 306).

No que se refere à *operação de marcação*, é pertinente retomar a discussão sobre o título da obra. Observa-se que os termos “stupeur” e “tremblements” não receberam tradução literal, embora, no corpo do texto, essas mesmas expressões tenham sido vertidas fielmente, o que revela uma escolha tradutória significativa.

Dans l’ancien protocole imperial nippon, il est stipulé que l’on s’adressera à l’Empereur avec « stupeur et tremblements ». (Nothomb, p.172)

No antigo protocolo imperial nipônico, estipula-se que se haverá de dirigir a palavra ao Imperador com “estupor e estremecimento”. (Nothomb, p. 130)

Esse exemplo ilustra a *operação de marcação*, segundo a qual, ao ser traduzido, o livro — como produto cultural — adquire uma nova identidade editorial, perdendo a “etiqueta” original. Publicar pela Albin Michel não equivale a publicar pela Record: cada casa possui linhas editoriais, públicos e estratégias distintas. Como observa Marie-Hélène Catherine Torres (2011), elementos como capa, diagramação, prefácios e outras marcas paratextuais, os chamados índices morfológicos e discursos de acompanhamento, são determinantes na forma como a tradução é percebida e legitimada no contexto da língua de chegada. Na capa de *Medo e Submissão* encontramos abaixo do nome da obra a informação de que o romance venceu o *Grande Prêmio da Academia Francesa*. Na contracapa, ao invés de um resumo da obra, lemos oito críticas positivas sobre a obra e a autora que saíram na imprensa francesa, os veículos de comunicação são os mais diversos, tais como a revista *Elle* e o jornal *Le Monde*.

A operação de leitura, segundo Bourdieu (2002, p. 4), indica que os leitores de um novo campo literário interpretam a obra a partir de categorias próprias de seu contexto cultural, distintas daquelas do campo de origem. Essa ideia é central para nosso estudo, pois buscamos compreender como os textos de Amélie No-

thomb são reinseridos no campo literário brasileiro. Tal processo ocorre de forma gradual: inicia-se com as motivações editoriais que determinam quais obras serão traduzidas, passa pela escolha do tradutor e culmina nas estratégias de divulgação e recepção pelo público leitor.

No que diz respeito ao histórico tradutológico de Amélie Nothomb no Brasil, sua estreia editorial ocorreu com *Les Catilinaires* (1995), publicado pela Editora Record em 1997 sob o título *As Catilinárias*, em tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. No ano seguinte, a mesma editora lançou *Hygiène de l'Assassin* (1992) como *Higiene do Assassino*, traduzido por F. Rangel. Em sequência, *Stupeur et Tremblements* (1999) foi publicado como *Medo e Submissão* (2001), e *Métaphysique des Tubes* (2000) como *A Metafísica dos Tubos* (2003), ambos traduzidos por Clóvis Marques e igualmente editados pela Record. Ainda em 2003, a Nova Fronteira lançou *Robert des noms propres* (2002) sob o título *Dicionário de Nomes Próprios* (2003), em tradução de Bluma Waddington Vilar. Após quase vinte anos sem novas publicações no país, Nothomb voltou a circular no mercado editorial brasileiro com *Soif* (2019), publicado como *Sede* (2022) pela Tusquets, em tradução de Gisela Bergonzoni, e *Premier Sang* (2021), lançado como *Primeiro Sangue* (2023) pela Paris de Histórias, com tradução de Daniel Moreira. Embora essas publicações recentes representem uma retomada do interesse por sua obra, o número de títulos disponíveis em português ainda é reduzido diante da constância de sua produção anual. Na França, Nothomb mantém uma trajetória ininterrupta desde 1992, e seu romance mais recente, *Tant mieux* (2025), é o trigésimo terceiro de sua carreira. Tal contraste evidencia a persistente assimetria entre os campos literários francês e brasileiro: enquanto a autora ocupa posição consolidada no sistema literário francófono, sua presença no Brasil continua restrita, com apenas cerca de um quarto de sua obra traduzida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos situar o lugar de Amélie Nothomb nos campos literários francês e brasileiro, destacando as dinâmicas de circulação e recepção de sua obra, bem como as tensões simbólicas que permeiam esse trajeto. Observamos que a autora ocupa um espaço de destaque na França, onde sua produção anual é amplamente divulgada e consumida, ao passo que, no Brasil, sua presença permanece restrita, refletindo uma assimetria estrutural entre os dois sistemas literários. A análise de *Stupeur et Tremblements* permitiu compreender Nothomb como uma mediadora

de transferências culturais entre o Oriente e o Ocidente. Sua escrita, profundamente marcada por experiências vividas no Japão, traduz — em sentido simbólico e literal — as interações entre duas culturas de valores e percepções distintos. Ao representar o universo japonês sob um olhar francófono, a autora opera uma forma de tradução cultural que revela tanto o fascínio quanto o estranhamento diante do outro. Constatamos ainda que a recepção da obra no Brasil ocorre sob novas categorias de leitura, próprias do campo de chegada, o que reforça a ideia bourdieusiana de que os textos, ao migrarem, perdem parte de seu contexto original e adquirem novos sentidos. Assim, as traduções de Nothomb em português configuram um espaço de reinserção simbólica, em que se espelham as relações desiguais entre as literaturas centrais e periféricas. Em síntese, Amélie Nothomb se afirma como uma autora de fronteira — geográfica, linguística e cultural — cuja obra ultrapassa os limites nacionais e desafia as hierarquias estabelecidas do campo literário global, convidando-nos a refletir sobre o papel da tradução e da circulação cultural na consolidação de uma literatura verdadeiramente transnacional.

REFERÊNCIAS

AMANIEUX, Laureline. Amélie Nothomb, **l'éternelle affamée**. Paris: Albin Michel, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Les règles de l'art**: genèse et structure du champ littéraire. Paris: Seuil, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Une révolution conservatrice dans l'édition**. Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, n. 126/127, p. 3-28, 1999. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1999_num_126_1_3278. Acesso em: 12 ago. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **Les conditions sociales de la circulation internationale des idées**. Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, n. 145, p. 3-8, dez. 2002. Disponível em: www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ARSS&ID_NUM-PUBLIE=ARSS_145&ID_ARTICLE=ARSS_145_0003. Acesso em: 12 ago. 2025.

ESPAGNE, Michel. **Transferências culturais e história do livro**. Trad. Valéria Guimarães. Livro, n. 2. São Paulo: NELE-ECA-USP/Ateliê Editorial, 2012. p. 21-34.

GUIDÈRE, Mathieu. *Introduction à la traductologie*. Bruxelas: De Boeck, 2008.

HEILBRON, Johan; SAPIRO, Gisèle. **Por uma sociologia da tradução**: balanços e perspectivas. Trad. Marta Pragana Dantas; Adriana Cláudia de Sousa Costa. *Graphos*, v. 11, n. 2, p. 13-28, 2009.

JORGE, Verónica Galíndez. **Amélie Nothomb**: uma higiene sulfúrica na literatura contemporânea. *Lettres Françaises*, n. 7, p. 195–204, 2006. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/lettres/article/view/2026/1655>. Acesso em: 12 ago. 2025.

KATAN, David. What is it that's going on here?: Mediating cultural frames in translation. In: BASSNETT, Susan; BOSINELLI, Rosa Maria Bolletieri; ULRICH, Margherita (ed.). **Translation Studies Revisited**. Textus (English Studies in Italy), v. XII, n. 2, jul./dez. 1999.

LOU, Jean-Michel. **Le Japon d'Amélie Nothomb**. Paris: L'Harmattan, 2011.

NAJOUX, Cécile. **Étude sur Stupeur et Tremblements**. Paris: Ellipses, 2004.

NOTHOMB, Amélie. **Stupeur et Tremblements**. Paris: Albin Michel, 1999.

NOTHOMB, Amélie. **Medo e submissão**. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001.

SWAAN, Abram de. **Words of the World**: The Global Language System. Cambridge: Polity Press, 2001.

TORRES, Marie-Hélène Catherine. **Traduzir o Brasil literário**: paratextos e discursos de acompanhamento. v. 1. Trad. Marlova Aseff; Eleonora Castelli. Tubarão: Copiart, 2011.

VIART, Dominique. Écrire avec le soupçon. In: COLLONGUE, Jean de. **Le roman français contemporain**. Paris: ADPF, 2002. p. 130–174. Disponível em: <http://www.institutfrancais.com/adpf-publi/folio/textes/roman.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2025.

O PAPEL DE ATIVIDADES AFETIVAMENTE ESTIMULANTES NA CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA LINGÜÍSTICA DO APRENDIZ EM FLE

Yanara Barbosa de Andrade
Anderson Gustavo Silva Macedo Pereira

Resumo: Este artigo explora a interseção entre educação emocional, aprendizagem do francês e autoestima linguística, destacando o papel de atividades afetivamente estimulantes no processo de aquisição do Francês Língua Estrangeira (FLE). A partir de uma revisão teórica que integra autores clássicos e contemporâneos, discutimos as implicações emocionais no ensino de línguas, com foco na construção de uma identidade linguística positiva. Com base em exemplos práticos, buscamos discutir como as estratégias pedagógicas que promovem um ambiente afetivo acolhedor podem favorecer o desenvolvimento da confiança e da autonomia dos aprendizes. A análise sugere que a integração da dimensão emocional no ensino do FLE é essencial para uma aprendizagem significativa e duradoura.

Palavras-chave: Aprendizagem do FLE; Autoestima linguística; Emoções; Afetos positivos.

Introdução

A aprendizagem de uma língua estrangeira, como o francês, envolve não apenas a aquisição de estruturas linguísticas, mas também a construção de uma identidade de aprendiz. Nesse sentido, torna-se imperativo oportunizar, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, abordagens didático-pedagógicas alinhadas à perspectiva da educação emocional, entendida como a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções, que se revela como um componente essencial nesse contexto.

Diante disso, compreendemos que as emoções desempenham um papel crucial, influenciando a motivação, a confiança e a disposição para o uso da língua. Nesse sentido, autores como Paulo Freire (1996), Lev Vygotsky (1978) e Juan Casassus (2008) já destacaram a importância da afetividade no processo educativo, e estudos mais recentes corroboram com essa perspectiva, evidenciando que ambientes emocionalmente seguros favorecem o desenvolvimento da autoestima linguística e, conseqüentemente, o sucesso na aprendizagem de línguas.

Além disso, Freire (1998) enfatiza que o ato educativo deve ser entendido como um processo de humanização, em que o educador deve criar condições para que os aprendizes se sintam valorizados e capazes. Logo, a afetividade é um elemento central, pois o reconhecimento das emoções e experiências individuais dos alunos contribui para sua motivação intrínseca e engajamento com a língua.

Casassus (2008) complementa essa perspectiva, destacando que o prazer de aprender e a confiança linguística são construídos quando o educador estabelece relações empáticas e de apoio, promovendo a integração entre cognição e emoção no processo de aprendizagem.

Fundamentação teórica

A afetividade no ensino de línguas

A teoria do filtro afetivo de Krashen (1982) sugere que emoções negativas, como ansiedade e insegurança, podem atuar como barreiras à aprendizagem, enquanto emoções positivas favorecem a aquisição de estruturas linguísticas. Estudos contemporâneos apontam que estratégias que promovem emoções positivas contribuem para a retenção de conteúdos, maior participação em atividades orais e desenvolvimento de competências comunicativas (Canales, 2025; Yetiş & Elibol, 2017).

Autores recentes, como Gutiérrez (2020), demonstram que ambientes que promovem segurança emocional e reconhecimento dos esforços individuais potencializam a autoestima linguística e a motivação. O trabalho de Emma Paquier (2023), por exemplo, reforça essa perspectiva ao mostrar que algumas emoções, tais como a ansiedade ou insegurança podem frear a participação oral em língua estrangeira, e que o professor deve criar um ambiente seguro e encorajador para estimular a comunicação espontânea.

Essa abordagem se conecta com Vygotsky (1978), ao enfatizar que a aprendizagem ocorre mediada socialmente, e que interações positivas entre alunos e educadores são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Além disso, os documentos do Réseau Canopé (2019) e Eduscol (2019) ressaltam que as emoções podem ser recursos pedagógicos valiosos, oferecendo estratégias práticas para que os professores integrem a compreensão emocional à aprendizagem e fortaleçam a autoestima dos alunos.

Esses teóricos franceses reforçam que ambientes afetivamente positivos contribuem para a motivação, o engajamento e a segurança emocional, elementos fundamentais para a aprendizagem eficaz de línguas estrangeiras.

A construção da autoestima linguística por meio de atividades afetivamente estimulantes

A autoestima linguística, entendida como a percepção de competência do aprendiz no uso da língua, é fortemente influenciada por experiências emocionais no contexto educativo. Segundo Mercer e Ryan (2019), a confiança do aluno em sua capacidade de se comunicar está intimamente relacionada à forma como ele percebe o apoio e o reconhecimento recebidos durante o processo de aprendizagem.

Atividades que promovem a expressão pessoal, como *storytelling*, dramatizações ou jogos de linguagem, são particularmente eficazes para fortalecer essa percepção, pois permitem ao aluno explorar o idioma de forma autêntica, minimizar o medo do erro e experimentar sucesso linguístico em contextos reais. Nesse raciocínio, Casassus (2008) reforça que a afetividade e a valorização do progresso individual devem ser integradas à prática pedagógica, criando um ciclo positivo entre motivação, engajamento e desempenho linguístico.

Estudos recentes de Pérez (2021) também destacam que a autoestima linguística pode ser intencionalmente desenvolvida por meio de feedback positivo, encorajamento e oportunidades para reflexões sobre o próprio aprendizado. Ao adotar essa abordagem, o professor não apenas facilita a aquisição da língua, mas também contribui para a formação de um aprendiz mais consciente e seguro de sua identidade linguística.

Discussões e resultados

Integrar a educação emocional no ensino do francês implica adotar práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as emoções dos alunos. Isso inclui criar um ambiente de aprendizagem acolhedor, onde os alunos se sintam seguros para se expressar, cometer erros e aprender com eles. O *feedback* positivo e construtivo é essencial nesse processo, pois reforça a confiança do aluno em suas habilidades linguísticas (Canales, 2025; Paquier, 2023).

Pesquisas contemporâneas em educação de línguas destacam que o desenvolvimento da inteligência emocional contribui para maior resiliência frente às dificuldades linguísticas e maior disposição para enfrentar desafios comunicativos (Gutiérrez, 2020; Pérez, 2021). Ao reconhecer a importância das emoções na construção da autoestima linguística, o professor fortalece competências linguísticas e socioemocionais que se estendem além da sala de aula.

Sobre isto, podemos considerar algumas experiências no campo da atuação docente desses autores-pesquisadores, que sugerem um engajamento mais significativo de seus alunos durante a realização de atividades – sejam estas individuais, em duplas ou em grupos – que objetivaram promover momentos descontraídos, afetiva e positivamente estimulantes.

Por exemplo, preparar crepes em aula pode permitir ao aluno exercer a sua autonomia, possibilitando o uso do francês em um contexto prático, a compreensão e a resignificação de erros linguísticos e, ainda, fortalecendo tanto habilidades e competências no idioma quanto na construção da sua autoestima. Vejamos alguns registros abaixo:

Figura 1–criança preparando crepes



Nesta aula, contamos com a impressão de materiais de apoio, tais como: a receita em francês e uma atividade simples para checagem de aquisição de vocabulário (associação entre imagem-palavra). Dessa maneira, pudemos manusear, separar, organizar e identificar o nome de cada um dos utensílios e, também, dos ingredientes necessários para a realização dessa receita fazendo uso do referido idioma.

Além disso, os conhecimentos de natureza linguística e sociocultural compartilhados oralmente por essa professora sobre a origem e algumas das tradições, como datas, festas e costumes que envolvem as crepes constituíram elementos fundamentais para um ensino e uma aprendizagem contextualizados. Em outras palavras, reconhecemos que “pôr a mão na massa” pode contribuir tanto para a construção de afetos positivos quanto para o fortalecimento da autoestima linguística desse aluno.

Além desse tipo de atividade, podemos mencionar outras estratégias que já utilizamos, quais sejam: i) brincar com fantoches para criar histórias, estimulando criatividade e expressão oral; ii) tocar instrumentos e cantar em francês, promovendo integração emocional; iii) desenhar, jogar e realizar jogos de simulação, conectando aprendizagem a experiências lúdicas e prazerosas; iv) aulas de campo (em confeitarias, cinemas, restaurantes ou cafés). Essas práticas podem favorecer a aprendizagem à luz de contextos afetivamente positivos, favorecendo a motivação e a participação dos alunos.

No entanto, é fundamental reconhecer que nem todos os alunos se sentem à vontade com atividades lúdicas e/ou expressivas. Respeitar esses limites individuais constitui, por si só, uma forma de promover aprendizagem baseada em afetos positivos (Mercer & Ryan, 2019). Oferecer alternativas, permitir observação ativa ou participação gradual assegura que cada aluno se envolva no seu ritmo, fortalecendo a segurança emocional e a motivação com um menor grau de tensões.

Ao combinar estratégias que integram emoção, interação, criatividade e respeito pelos limites individuais, o professor cria um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, significativo e motivador, promovendo desenvolvimento linguístico e fortalecimento da autoestima e confiança. Dessa perspectiva, compreendemos que a marionetização não apenas ensina uma língua, mas pode auxiliar no desenvolvimento e/ou formação de sujeitos mais sensíveis, expressivos e abertos ao diálogo intercultural.

Considerações finais

A educação emocional é uma dimensão essencial no ensino do francês, uma vez que os afetos positivos contribuem para a construção de autoestima linguística e para o desenvolvimento integral do aprendiz. Estratégias pedagógicas que promovem segurança emocional, feedback construtivo e oportunidades de expressão pessoal fortalecem a confiança e a motivação dos alunos.

Autores clássicos, como Freire (1996, 1998) e Vygotsky (1978), aliados a estudos contemporâneos de Casassus (2008), Canales (2025), Gutiérrez (2020), Pérez (2021), González (2022), Paquier (2023), Réseau Canopé (2019) e Eduscol (2019), evidenciam que integrar a dimensão emocional à prática pedagógica resulta em aprendizagem mais eficaz, significativa e duradoura.

Portanto, o ensino de francês, quando fundamentado na afetividade e na valorização do aluno como sujeito integral, não se limita à transmissão de conteúdos linguísticos, mas promove a formação de indivíduos confiantes, autônomos e capazes de se engajar plenamente com a língua.

Referências

CANALES, A. B. **Entre emociones y lenguas**. Universidade do País Vasco, 2025.

CASASSUS, J. **Didactique et affectivité dans l'enseignement des langues**. Paris: Didier, 2008.

EDUSCOL. **L'estime de soi en questions**. Ministère de l'Éducation nationale, 2019. Disponível em: <https://eduscol.education.fr/document/42430/download>. Acesso em: 11 out. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação: diálogo e libertação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GONZÁLEZ, M. **Dinámicas de grupo y afectividad en la enseñanza de lenguas**. Madrid: Editorial Universitaria, 2022.

GUTIÉRREZ, M. **Inteligencia emocional en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Ediciones Universitarias, 2020.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Pergamon Press, 1982.

MERCER, S.; RYAN, S. **Exploring learner engagement and self-concept in language learning**. London: Palgrave Macmillan, 2019.

PÉREZ, L. **Autoestima lingüística y emociones positivas en el aprendizaje de idiomas**. Buenos Aires: Editorial Universidad, 2021.

PAQUIER, E. **Ces émotions qui freinent ou parasitent la prise de parole.** Mémoire M2, 2023. Disponível em: https://inspe.ube.fr/wp-content/uploads/PAQUELIER_Emma_Memoire_M2.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

RÉSEAU CANOPÉ. **Les émotions** : une ressource pour l'école. 2019. Disponível em: <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/contenus-associes-1--les-emotions--une-ressource-pour-l-ecole-N-22217-42114.pdf>. Acesso em: 11 out. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

YETİŞ, V. A.; ELİBOL, H. **L'estime de soi et l'apprentissage d'une langue étrangère:** une étude avec des apprenants de FLE. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, v. 15, n. 1, p. 332-343, 2017.

ARTE ARMORIAL: METODOLOGIA DE ÊXITO NO ENSINO DE ESPANHOL.

Rita de Cássia Correia Diniz¹

Resumo: “ARTE ARMORIAL: METODOLOGIA DE ÊXITO NO ENSINO DE ESPANHOL” buscou trazer nesse artigo conhecimentos e metodologias que trouxesse para o cotidiano do estudante seu protagonismo, capacidade reflexiva, participação em atividades diversas, como também relacioná-lo ao ensino de Espanhol buscando suas semelhanças já que se trata de uma língua latina. Esse tema foi aplicado durante um semestre, tendo em vista as necessidades apresentadas pelos estudantes, valorizando sua cultura, costumes e olhares diversos sobre sua construção pessoal enquanto cidadão. Ao transitar pelos mais variados caminhos artísticos, sociais e linguísticos o estudante se torna parte desse meio, buscando valorizá-lo enquanto agente participativo e apto à tomada de decisões. As metodologias desenvolvidas em torno da pesquisa foram qualitativas na qual o embasamento teórico tornou todas as atividades possíveis de serem realizadas. Esse artigo foi desenvolvido com a finalidade de ampliar conhecimentos sobre as relações interdisciplinares entre Artes e Espanhol buscando as relações entre o campo artístico aos conceitos linguístico. Leituras, oficinas e visitas in loco foram a base para a obtenção dos resultados, visto que o tema abordado trouxe todos os nuances sobre a arte armorial do escritor Paraibano Ariano Suassuna, bem como outras abordagens que trazem como referência as palavras derivadas do Espanhol e que foram inseridas na Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Língua; Cultura; Conhecimento

1. INTRODUÇÃO.

A Arte surge especificamente no ensino de Espanhol como tema para explorar as artes nos diversos aspectos na qual consistiram em trazer temas e discussões que permitiram a reflexão, argumentação, debate e ações práticas mostrando os resultados esperados. Importante salientar sobre a Arte e as atividades artísticas, pois ambas exercem fundamental importância nos diversos níveis de

¹ Rita de Cássia Correia Diniz (Graduada em Letras – Habilitação Espanhola pela Universidade Estadual da Paraíba). Graduada em Língua Inglesa e Língua Portuguesa pelo Grupo Educacional IBRA; Graduada em Artes pelo Grupo Educacional IBRA; Pós Graduada em Metodologia do ensino de Artes pelo Grupo Educacional IBRA; Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

aprendizagem. O aluno motivado a realizar atividades tendo como referência as Artes, lhe permite desenvolver e aprofundar conhecimentos e habilidades essenciais para seu entendimento, seja no âmbito educacional ou fora dela.

Trazer atividades lúdicas pode despertar no aluno novas possibilidades de aprendizagem, utilizando os objetos de conhecimento como referência na busca de metodologias eficazes. Nessa análise pode-se perceber o despertar do aluno ao se deparar com conteúdos e atividades significativas para o seu cotidiano, já que atividades longas requer mais tempo em sala de aula.

Sempre se deu muita importância à metodologia de projetos ao longo do tempo com levantamento de dados importantes para as diferentes realidades como mostra o artigo, A METODOLOGIA DE PROJETOS COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA de Bento e Barichella apud Freire, 2002. “O professor precisa atuar como mediador do conhecimento, utilizando práticas problematizadoras, possibilitando que atos de cognoscentes se renovem constantemente”. Tendo como pressuposto esse fragmento, entende-se a aprendizagem através de projetos como facilitadoras desses conhecimentos em que as ações devem ser desenvolvidas através de situações problemas levando em consideração o cotidiano do aluno. Como afirma (Almeida, 2000, p.22);

Trabalhar com projetos é uma forma de facilitar a atividade, a ação e a participação do aluno no seu processo de produzir fatos sociais, de trocar informações, enfim, de construir conhecimento.

É importante ressaltar que os aspectos relacionados à cultura e cidadania subjazem a uniformidade social entendendo seus diferentes conceitos e aplicabilidade. A participação direta do aluno nas ações desenvolvidas trazem informações que asseguram os resultados advindos da temática sobre as artes sejam elas regionais dando suporte nas atividades da disciplina de Espanhol. Dessa forma as contribuições a qual esse tema transitam tornam o estudante mais participativo, democrático e ativo na tomada de decisões perante as mais diversas realidades.

Entendendo que esse estudante é parte do processo social e que essa estrutura precisa ser claramente entendida pelo aluno. De acordo com o artigo, “Paulo Freire e o Valor da Igualdade em Educação” do pesquisador Walter Omar Kohan;

A educação em sentido mais amplo, dentro do pensamento freireano, é um instrumento estratégico que permite o posicionamento frente à realidade:

contribui para a transformação de um sistema com severas desigualdades estruturais e injustiça social, ou seja, com a transformação da realidade.

A reflexão sobre os conceitos sociais relacionados às vivenciais dos estudantes levando em consideração as temáticas trabalhadas deve priorizar os aspectos culturais já que a sociedade brasileira é repleta de miscigenações. Segundo a revista de Equidade na Educação no item sobre a importância do diagnóstico na página 12, explica que;

O combate às desigualdades educacionais exige que a análise da alocação de insumos, da qualidade dos processos educacionais e das necessidades específicas de cada grupo escolar preceda o exercício de alocação de recursos humanos, físicos, financeiros e metodológicos nas redes e nas escolas.

Os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) trás como relevância a equidade na educação na qual consiste em que todos desfrutem de forma igualitária as premissas que são essenciais para uma sociedade democrática. Tendo esse viés como base o projeto sobre “ARTE ARMORIAL: COMO METODOLOGIA DE ÊXITO DO ENSINO DE ESPANHOL” atende as necessidades do estudante incorporando ao seu meio educacional as reflexões desenvolvidas sobre a educação. Dessa forma abordar as questões culturais no âmbito escolar é essencial para uma aprendizagem significativa como afirma Vygstsky;

A cultura sem dúvida deve estar presente no ambiente escolar, pois ela também faz parte do processo de ensino aprendizagem, ela nutre, socializa e fornece ideias para um aprendizado, mas eficiente.

Envolver os estudantes em atividades sobre democracia, sociedade e cultura desperta, como acima afirmado pelo teórico, entendimentos primordiais para entender o funcionamento da sociedade juntamente com suas regras, localização do indivíduo no mundo globalizado dentre outras vertentes. Para Bourdie, 1996;

Cultura abrange o indivíduo, a coletividade como um todo, sendo representada em cada traço da sociedade, envolvendo diversos aspectos daquilo que o indivíduo produz e deixa como herança para gerações posteriores. Um exemplo muito forte e característico de diferentes culturas é a linguística, com pequenas variações regionais percebe-se mudanças bruscas no modo de falar de um povo.

Quando se depara com atividades relacionadas à localização do indivíduo na sociedade, entende-se uma normativa natural que desperta no estudante a

vontade, iniciativa de realiza-las e conhecê-la. Sendo assim abordar a cultura no em torno do estudante os permite aprofundar o conhecimento sobre o Nordeste a região do semiárido e toda a história que envolve o contexto do estudante através das personalidades literárias, estilos artísticos e modos de vidas. Sobre as influências linguísticas nesse cenário, inclui-se o Espanhol como uma língua latina muito próxima da língua Portuguesa e com derivações muito abrangentes. De acordo com (Junior. “*Et al.*”, 2024).

A influência da língua espanhola se reflete de forma significativa nas expressões artísticas e linguísticas que produzimos, sejam elas através da música, literatura ou diferentes reproduções culturais, inseridas e manifestadas entre os povos, principalmente no nordeste, região que foi berço de acolhida das tradições vindas da Península Ibérica (Portugal e Espanha).

O ensino de Espanhol associado as Artes trouxe para cada estudante a oportunidade de desenvolver seu protagonismo associado às escolhas que irão seguir através das temáticas. Esse ambiente escolar precisa está preparado no intuito de dialogar com as diferentes linguagens para a obtenção de resultados significativos para o estudante. Segundo (Soares, 2010, p.115);

No cotidiano das pessoas que constituem as famílias, as escolas e as comunidades existe, apesar de aparentes diálogos, uma tendência para acentuar os silêncios, inibidores da construção de caminhos em conjunto, de espaços de entendimento e, muitas vezes, responsáveis por inúmeros insucessos.

Nesse sentido as temáticas têm por finalidade trazer reflexões e discussões sobre essa sociedade que está sendo construída através de viés cultural muito próximo de sua realidade, permitindo que o estudante seja protagonista e dialogue com essas linguagens, fazendo parte delas.

O tema proposta trazido e discutido nesse artigo pretende dialogar com a valorização da cultura nordestina, percepção do cidadão, participação e intervenção no seu meio, tendo como referência personalidades que construíram estilos artísticos como a arte armorial muito difundida pelo paraibano Ariano Suassuna. No artigo, ARIANO SUASSUNA: A ESCRITA E A PRÁTICA DE UM PENSAMENTO EDUCACIONAL NO “BRASIL REAL” a autora afirma que;

A obra literária de Ariano Suassuna foi tecida a partir das tradições populares do Nordeste e da dramaturgia universal, em autores como Molière, em O Avarento; Plauto, em Aulularia; Goethe, em Fausto; Cervantes, em Dom Quixote de La Mancha e tantos outros, pelo viés da perspectiva temática da

comédia, baseada no herói picaresco da Literatura ibérica de origem popular, mas alicerçada na cultura do agreste do Brasil, com seus tipos: o mentiroso, o trapaceiro, o bêbado, o doido e o palhaço, que darão origem ao “quengo” (uma recriação sertaneja do herói picaresco, de tradição ibérica).

Nesse trabalho pode-se analisar a importância que o movimento armorial trouxe para a cultura brasileira, valorizando e destacando a arte nordestina, fazendo o aluno compreender o fazer artístico brasileiro através desse olhar na arte popular. As referências a qual Ariano Suassuna construiu suas obras servem de alicerce para que todos os trabalhos desenvolvidos possam estar interligados com essa literatura rica e fascinante. O Nordeste por sua vez trás essa relação de análise através de vários teóricos como Foucault na qual define esse espaço geográfico riquíssimo em cultura, mas a margem das influências centralizadora. Essa afirmação é feita por Aurea Bezerra Machado(2019);

A análise arqueo-genealógica inspirada em Foucault permite, então, perceber as relações de força que atravessam os discursos instituintes da ideia de Nordeste enquanto um espaço natural; possibilita percebê-los na dimensão de práticas discursivas, que o recortam, classificam, definem, o incluem na História, simultaneamente excluindo-o da Cultura e da Civilização.

Compreender a importância da arte regional, difundindo seus fazeres artísticos buscando referencia-lo a partir de reflexões do cotidiano, torna a atividade escolar bem mais prazerosa, motivando cada dia o protagonismo através da arte e das línguas.

METODOLOGIA

Esse projeto foi desenvolvido tendo como foco as disciplinas de Arte e Espanhol com finalidades muito amplas, analisar as relações do idioma Espanhol com aspectos culturais, assim como a Arte Armorial de Ariano Suassuna.

Inicialmente foi estabelecido um período que compreendeu de seis meses na qual os estudantes tiveram oportunidade de conhecer através de oficinas, leituras, vídeos e visitas in loco a vida de Ariano Suassuna, bem como a relação com a disciplina de Espanhol através de produção textual e leituras. Essas atividades foram essenciais para os resultados na aplicação do projeto. O mesmo teve nomenclaturas parecidas, pois a medida de sua aplicabilidade mais informações e adaptações foram necessárias, sabendo das inúmeras possibilidades de contextualização quando envolve especificamente as Artes.

No segundo momento os estudantes fizeram comparações entre a Língua Portuguesa e Espanhol levando em consideração associações linguísticas ligadas à cultura e a arte armorial, destacando poemas, peças e filmes. Como destaca (JUNIOR. “*Et al.*”, 2024).

A troca é evidente em músicas e danças, onde elementos hispânicos se mesclam com tradições nordestinas, criando uma rica diversidade cultural única na região. No campo da linguística, essa correlação do espanhol e português tem suas variações em muitas palavras pronunciadas no nordeste, havendo assim uma semelhança com a língua espanhola.

Como citados às duas línguas fazem parte do cotidiano, trazendo informações e contribuições muito relevantes para os estudantes na análise em atividades, sejam relacionados a cultura ou as vivências e em espaços de discussões e aprendizados.

Nesse contexto o projeto “**ARTE ARMORIAL: COMO METODOLOGIA DE ÊXITO NO ENSINO DE ESPANHOL²**” trouxe temáticas relacionadas ao cotidiano do estudante e de sua cultura, buscando envolver tanto a escola quanto a comunidade.

Os estudantes tiveram acesso a conhecimentos relacionados aos temas apresentados, bem como atividades que despertaram novas percepções sobre a vida cotidiana, promovendo assim resgates de sua história, cultura e protagonismo. Nesse aspecto destaca-se portanto a flexibilização do currículo no ensino médio conhecimentos que tornam as atividades escolares próximas ao nosso cotidiano. De acordo com dados do Instituto Claro Educação;

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos

São notáveis os resultados significativos no que se refere aos projetos desenvolvidos em sala de aula, despertando novos conceitos, buscando aprendizagens que aproximem as teorias com a realidade do aluno. Sendo assim a desenvolver atividades com a junção do Espanhol com Artes, trouxe diversos impulsos positivos, com objetos de conhecimento que fomentem a criticidade e acima de

² O projeto “A ARTE COMO METODOLOGIA DE ÊXITO NO ENSINO DE ESPANHOL” foi adaptado e sua aplicação ocorreu em 2023.

tudo a permanência desse aluno na escola, atraindo-os para a busca de novas perspectivas. Segundo Bacich (2017);

(...)a aprendizagem ativa aumenta nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes.

Sendo assim a proposta desenvolvida utilizando as mais diversas modalidades artísticas, despertaram no estudante essa capacidade de desenvolver diferentes tarefas e percepções múltiplas sobre a atividade que está executando.

Pode – se entender portanto que as tecnologias trouxeram evoluções significativas para a sociedade moderna, interligando pessoas, lugares, projetos, definições, projeções, ideias que até então não seria fácil de realizar sem esses recursos. Nas artes como já citado, não seria diferente os artistas do século XIV e XV como dos séculos seguintes, criaram suas metodologias, texturas, cores, métricas e perspectivas na qual são referências para os dias de hoje. Todos os períodos da história da arte são referenciados em todas as novas formas de fazer arte na contemporaneidade.

As atividades foram; oficina produzida pelos estudantes que tinha como finalidade elaborar um reeleitura sobre a imagem física de Ariano Suassuna. Em seguida os mesmos utilizaram folhas impressas com a figura de um pavão fazendo referência ao romance de cordeiro Pavão Misterioso³. Dessa forma eles criaram um painel muito característico principalmente quando se trata das obras do artista Paraibano.

Textos e outros gêneros textuais em Espanhol com as mesmas temáticas foram vistos, como análise de palavras, exemplo, chouriço no português, comida típica do nordeste feita a base de sangue de porco, mas escrita em espanhol como chorizo já que na língua espanhola não há a letra ç não está inclusa no alfabeto.

Pode-se analisar que as artes visuais presentes na confecção da atividade em que aproximou a subjetividade e os contos populares em algo concreto e dentro da cotidiano do aluno. Essas atividades reforçam o quanto a cultura regional trás aprendizados significativos e expandem o conhecimento seja na área de artes ou em outros aspectos sócio culturais permitindo novas possibilidades de entendimento da arte brasileira.

³ Romance do Pavão Misterioso, um cordel da década de 20 e narra a peripécia de Evangelista em busca da condessa, filha do conde, para pedi-la em casamento. É um dos romances de cordel mais populares do Brasil.

O ensino de artes na escola é essencial para o desenvolvimento pleno do ser humano, pois estimula a criatividade, a reflexão crítica e a expressão individual dos alunos. A arte, em suas diversas formas, não apenas enriquece a formação cultural dos estudantes, mas também promove o pensamento inovador, habilidades sociais e o entendimento de diferentes perspectivas culturais.

Nesse contexto, a estratégia pedagógica adotada pelos educadores de artes e de Espanhol é um dos fatores mais importantes para garantir que esses benefícios sejam alcançados. Esses por sua vez tem fator primordial nesse processo, uma vez que essas metodologias favorecem o aprendizado, tornando-os mais atrativos e dinâmicos.

A criatividade é um dos principais pilares da educação artística. A arte permite que os alunos explorem suas ideias, sentimentos e percepções de maneira única, sem a necessidade de respostas corretas ou erradas. Através de atividades práticas, como pintura, escultura, teatro, dança e música, os estudantes têm a oportunidade de experimentar diferentes materiais, técnicas e conceitos.

A estratégia pedagógica no ensino de artes deve, portanto, favorecer a experimentação e a expressão pessoal, incentivando os alunos a pensar fora da caixa e a desenvolver soluções criativas para os desafios que enfrentam.

As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a educação experiencial, são fundamentais para o desenvolvimento da criatividade. Ao adotar essas metodologias, os professores podem criar um ambiente de aprendizado dinâmico, no qual os alunos se sentem motivados a criar e refletir sobre suas produções artísticas. Tais abordagens não apenas reforçam a criatividade, mas também fortalecem o vínculo emocional do aluno com a disciplina.

O uso da tecnologia também pode democratizar o acesso à arte, permitindo que alunos de diferentes realidades sociais e geográficas tenham contato com manifestações artísticas que, de outra forma, poderiam estar fora de seu alcance. Além disso, a tecnologia possibilita uma maior experimentação no processo criativo, oferecendo novas possibilidades de expressão e produção artística.

A análise dessas metodologias nos permite que o ensino de Artes se torne a cada dia mais interdisciplinar, dinâmico e atrativo.

3. CONCLUSÃO

O projeto de pesquisa, como já referenciadas inicialmente, permitiu ao estudante transitar por diversas áreas interagindo com novos integrantes na

qual cresceu seu enriquecimento interpessoal, como também de aprendizagem. As ações planejadas foram pensadas tendo como base suas escolhas profissionais futuras e o conhecimento prévio em artes visuais.

Dessa feita conclui-se que esse trabalho foi desenvolvido de forma significativa as propostas apresentadas ao longo das atividades, pesquisas teóricas e práticas, leituras, produções textuais, elaboração de materiais artísticos foram executados e concluídos de forma que o estudante extraísse o máximo de conhecimento.

A pesquisa proporcionou oportunidades de aprendizagem com diversas metodologias e temas que colaboram para desenvolver a criticidade do estudante em todos os seus aspectos, fazendo-os participantes do seu meio. O referencial bibliográfico direcionado para esse momento, teve crucial importância quanto a afirmação das evidências vistas e aplicadas como as atividades avaliativas de cunho somativo em que o estudante é observado a partir do seu desempenho pessoal em todos os níveis da aprendizagem.

O objetivo desse artigo conforme destacado anteriormente, foi trazer para a vivência do estudante conhecimentos teóricos e práticos sobre cidadania e artes e línguas, tendo como referência a vida de Ariano Suassuna bem como outros aspectos já mencionados. Observou-se ao longo do processo de aplicação das atividades que as habilidades nelas contidas foram inseridas no processo dentre as quais os diferentes níveis de aprendizagens foram destacados.

É possível afirmar que os resultados esperados da pesquisa e vistas de forma sucinta neste artigo, bem como das ações que nortearam o projeto cumpriu seu objetivo, uma vez que essas propostas de atividades foram consideradas facilitadoras para a compreensão das temáticas, compreendendo que o estudante necessita de motivações e referenciais para conhecer assuntos diversos e que sejam significativos para o seu desenvolvimento educacional e pessoal. Quando fala-se em cidadania e outros temas que as envolve é de primordial importância oferecer ao estudante metodologias que tragam sua criticidade, tomada de decisões e conhecimento científico. Aprofundar nessas temáticas sobre a cultura local, contribui para a formação do cidadão se tornando fundamental para alcançar os resultados aqui já evidenciados.

Considerando que esse estudo segue norteando novas possibilidades de aprendizagem em outras oportunidades é notório o interesse dos estudantes por artistas locais, como a musicalidade, literatura e influências regionais. Essa pes-

quisa também sinaliza habilidades e conhecimentos que despertaram no aluno várias possibilidades de aprendizagem, seja dentro da escola ou fora dela. As apresentações dos trabalhos, assim como produções textuais, visitas in situ são metodologias que trazem resultados muito significativos na aprendizagem dos discentes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Jr., D. M. **A Invenção do Nordeste e Outras Artes**. São Paulo: Cortez, 2001.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso 2017. (Desafios da Educação).

BRAIDA, Frederico. **Arquiteto e Urbanista**. Mestrando em Urbanismo (Universidade Federal do Rio de Janeiro – PROURB/ FAU/ UFRJ).

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

MACHADO, Aurea Maria Bezerra. Ariano Suassuna: **Escrita e a Prática de um Pensamento Educacional no “Brasil Real”**. Proped – UERJ. Avuph – Brasil, Recife 2024.

GOMES, Maria Flor Correia. **Arte Cidadania e Cidadania Com Arte**. Dezembro, 2010.

RIOS, Ferdinando Sampaio. **Equidade na Educação**. Disponível em: [HTTPS://drive.google.com](https://drive.google.com). Acessado em 23 de Outubro de 2024.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire, a filosofia e a vida. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, nº 29, p. 90 – 112 set/dez.2028.

JÚNIOR. J. N. S; DIAS. F. G. S; MELO. W. J. F; DUARTE. M. O. **Língua Espanhola sua influência na diversidade cultural e linguística no nordeste brasileiro**. Disponível em: [HTTPS://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu). Acesso em 29 de Abril de 2025.

MÚSICA E LINGUAGEM: UMA ABORDAGEM TERAPÊUTICA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Leticia Ohanna Felipe dos Santos Antas¹

Deyse Rafaelly Ferreira Patrício²

Resumo: O presente estudo emerge da Psicolinguística, no que concerne principalmente aos estudos em aquisição e desenvolvimento de língua materna, bem como no que tange a aquisição da escrita, letramento e alfabetização, tal como proposto por Scarpa (2001). Na presente pesquisa propomo-nos a demonstrar como a música pode ser uma forte aliada ao fonoaudiólogo atuante em Linguagem Oral e Escrita. A luz dos estudos que embasam a importância da utilização da música no contexto terapêutico fonoaudiológico e os seus achados, entrelaçamos com observações vivenciadas em prática clínica de consultório fonoaudiológico. Evidências apontam que a utilização da música no intuito de favorecer o desenvolvimento da fala e linguagem é promissora, devendo ser maior explorada em novos estudos, para que seja possível averiguar evidências robustas (Marquez-Garcia *et al.*, 2022; Van Tellingen *et al.*, 2024). Siqueira (1978) aborda a interrelação entre música, linguística e cognição humana, enfatizando a relevância dessa abordagem dinâmica. Portela *et al.* (2022) demonstram que a relação entre música e linguagem é clara, à medida que a linguagem envolve a expressão social e emotiva do indivíduo, sendo a música uma ferramenta poderosa na reabilitação da fala, devendo ser utilizada de modo contextualizado para o indivíduo. Por fim, baseando-se tanto em achados obtidos empiricamente no *Seeting* Terapêutico, quanto em produções científicas que embasam esse pressuposto, as autoras do estudo em pauta evidenciam que os resultados da análise reforçam que a arte musical atua como potencial transformador junto a indivíduos que realizam terapia fonoaudiológica de fala e Linguagem (oral e escrita).

Palavras-chave: Música; Fonoaudiologia; Linguagem; Fala; Escrita.

Introdução

O presente estudo emerge da Psicolinguística, no que concerne principalmente aos estudos em aquisição e desenvolvimento de língua materna, bem como

¹ Fonoaudióloga, Mestre em Linguística (UFPB) e Especialista em Linguagem (CFFa) /email: le-ticiaohanna@hotmail.com

² Fonoaudióloga (UFPB), Especialista em Análise do Comportamento Aplicada (UNICORP) / email: fgadeysepatricio@gmail.com

no que tange a aquisição da escrita, letramento e alfabetização, tal como proposto por Scarpa (2001). Na presente pesquisa propomo-nos a demonstrar como a música pode ser uma forte aliada ao fonoaudiólogo atuante em Linguagem Oral e Escrita. A luz dos estudos que embasam a importância da utilização da música no contexto terapêutico fonoaudiológico e os seus achados, entrelaçamos com observações vivenciadas em prática clínica de consultório fonoaudiológico.

Dentre as manifestações da expressividade humana por intermédio das artes, a música é um dos meios de comunicação que proporciona a transmissão e recepção de mensagens e desenvolvimento de habilidades, de modo dinâmico e lúdico.

Siqueira (1978) aborda a interrelação entre música, linguística e cognição humana, enfatizando a relevância dessa abordagem dinâmica. Portela *et al.* (2022) demonstram que a relação entre música e linguagem é clara, à medida que a linguagem envolve a expressão social e emotiva do indivíduo, sendo a música uma ferramenta poderosa na reabilitação da fala, devendo ser utilizada de modo contextualizado para o indivíduo. Medeiros (2009) destaca que a fala possui ritmo, possuindo batidas mais ou menos regulares, enfatizando a dinamicidade desta, bem como a da música, sendo o ritmo o elo central entre fala e música para a autora.

Evidências apontam que a utilização de música no intuito de favorecer o desenvolvimento da fala e linguagem é promissora, devendo ser maior explorada em novos estudos, para que seja possível averiguar evidências robustas, onde por meio da tecnologia e dos exames de imagem se consiga provas ainda mais sólidas que venham a corroborar com a observação dos avanços observados junto à pacientes que se beneficiam dessa abordagem (Marquez-Garcia *et al.*, 2022; Van Tellingen *et al.*, 2024). É notório um crescente interesse dos pesquisadores acerca da investigação dos domínios da música e da linguagem, grande parte dos estudos concordam que existe uma partilha de redes neurais entre esses, o que só foi possível mediante o avanço tecnológico, contudo são necessários mais estudos para entender sobreposições neurais e processos cognitivos de domínio geral, compreendendo melhor os fenômenos envolvidos na fala e na música (Barbosa, 2018).

Segundo Rocha e Boggio (2013) aborda a contribuição da Neurociência na compreensão do desenvolvimento e comportamento humano, ao se estudar o cérebro, reforçando o quanto que a música tem sido estudada e sua relação com as

habilidades auditivas, cognitivas e linguísticas, bem como o seu papel nos processos de intervenção em diferentes casos clínicos.

Considerando a linguagem como um processo multimodal tal como propõe Mcneill, onde existe uma matriz de significação e produção, abrangendo aspectos que compõem o que é denominado envelope multimodal (Cavalcante e Brandão, 2012) em uma constituição que abarca olhar, expressividade (facial, gestual e corporal), entonação vocal e fala, pode-se pensar na canção/música como gênero do discurso seguindo a classificação Bakhtiniana (1997) que incorpora-se a Teoria Multimodal (Mcneill, 1985) e soma-se agregando a terapia fonoaudiológica, contribuindo assim na evolução de pacientes que realizam terapia de Linguagem Oral e/ou escrita.

Há de se considerar também as produções científicas que associam a música e suas repercussões ao cérebro humano com impactos físicos e psíquicos, acarretando significativos avanços em aprendizagem, sendo um caminho para o estabelecimento de conexões eficazes à Plasticidade neuronal (Brito, Brito e Sissi, 2019; Muszka e Carrer, 2024).

Ter a música como forte aliada na terapia propicia ganhos ao vínculo terapêutico dos pacientes que se beneficiam dessa abordagem, o favorecimento de um ambiente acolhedor e seguro para os avanços clínicos almejados e por fim a estimulação de aspectos envolvidos na oralidade e escrita, tais como: percepção e distinção de sonoridade fonêmica, fluência, ritmo, prosódia, ganhos a otimização da articulação, associação grafema-fonema e consciência fonológica, dentre outros. Por fim, viemos a promover através desse capítulo um levantamento bibliográfico em consonância com achados observados clinicamente, tendo como cerne a música como instrumento de estimulação e potencialização de objetivos do Plano Terapêutico Fonoaudiológico.

Metodologia

Este estudo apresenta um viés analítico, descritivo, qualitativo e longitudinal, ao confrontar achados encontrados na literatura científica em âmbito nacional e internacional com vivências da prática clínica fonoaudiológica, tendo como cerne principal a utilização da música junto a pacientes com transtornos que repercutem sobre a Linguagem Oral e Escrita.

Visando viabilizar a referida pesquisa foram utilizadas as seguintes bases de dados: Biblioteca Virtual em Saúde, Lilacs, SciELO, Medline e Google Acadêmico

e utilizando-se dos descritores: Música, Fonoaudiologia e Linguagem. Considerou-se como critério de inclusão artigos e capítulos de livros publicados nos últimos dez anos (2015-2025) que investigassem a música como recurso terapêutico no desenvolvimento da linguagem oral e/ou escrita junto a crianças e adolescentes, sendo critério de exclusão a utilização desta em outros aspectos desenvolvimentais, em outras faixas etárias, ou mesmo em outros âmbitos que não o clínico, não abarcando dados de relevância a nossa discussão.

Os achados obtidos nos artigos selecionados foram então confrontados com o relato de experiência exposto na presente pesquisa, sendo apresentados de modo descritivo. Desse modo, acredita-se que a pesquisa em pauta pode vir a configurar-se como uma contribuição para a Psicolinguística e Fonoaudiologia, favorecendo a reabilitação em linguagem Oral e Escrita.

Resultados e discussões

De modo geral os estudos no cenário nacional evidenciam benefícios ao tratamento fonoaudiológico, utilizando-se da música como uma ferramenta que agrega nos objetivos do plano de intervenção fonoaudiológica, porém pode ser constatada certa limitação com maior necessidade de a área médica voltar seus olhares a resultados que investiguem com maior especificidade. Freitas e Tôrres (2015) afirmam que podemos vislumbrar uma equivalência entre música e Fonoaudiologia, contudo ambas não se suprem na prática clínica de Linguagem. Reforçando ainda que a música proporciona ao indivíduo com alteração de linguagem maior riqueza de oportunidades para efetivar seu discurso. Castro e Loureiro (2020) apontam as interfaces entre Fonoaudiologia e Musicoterapia na interação social e linguagem no Transtorno do Espectro do Autismo concluindo que existe uma escassez em âmbito nacional já as pesquisas internacionais demonstram contribuições significativas da música a interação e linguagem no Autismo.

Denucci *et al.* (2021) apontam que devido ao seu poder de estimular a neuroplasticidade em diversas áreas do desenvolvimento e de acolher a todos independentemente de pré-requisitos, a música é uma ferramenta poderosa, criando uma conexão afetiva à proposta terapêutica por meio da ludicidade.

Imagem 1: A música sendo utilizada como ferramenta de conscientização para percepção de sonoridade no fonema /g/, tendo em vista o processo de desvozeamento apresentado pela criança



No estudo de caso apresentado acima (imagem 1) a música foi utilizada como ferramenta inicial na constituição e fortalecimento do vínculo terapêutico, posteriormente também foi empregada para incitar e potencializar a mobilidade lingual e otimização da articulação, com ajustes no posicionamento lingual na fala, com ênfase no fonema /l/, tendo em vista que a criança realizou um procedimento de Frenectomia, apresentando forte impacto da anquiloglossia nos aspectos supracitados. Considerando a tendência ao desvozeamento dos fonemas sonoros, foi dado início a estimulação do traço de sonoridade, enfocando-se em fonemas e palavras alvo que favorecessem a assistida. Especificamente nesse recorte da imagem 1 foi utilizada uma música com elementos compostos com os fonemas /k/ e /g/, par de fonemas surdo e sonoro, respectivamente, a terapeuta está então modelando o /g/ na palavra pinguim para a paciente. Nesse caso é notório o quanto a utilização da linguagem musical foi reforçadora e de forte contribuição na evolução fonoaudiológica infantil.

Souza e Souza (2020) abordam que é inquestionável a utilização da música como ferramenta na fonoterapia em criança com dificuldade de aprendizagem à medida que esse atua como facilitadora da aprendizagem. A autoras ainda apontam que ao utilizar-se da música, o fonoaudiólogo explora de modo afetivo habilidades auditivas, de cognição, socialização, expressão corporal, ritmo e até mesmo pré requisitos para a leitura e escrita, lançando mão da criatividade em favor do processo evolutivo.

Imagem 2: A música sendo utilizada para aumentar habilidades atencionais e de imitação. Instrumento de percussão, ovinhos ganzás coloridos em pares.



No caso apresentado acima (imagem 2) a terapeuta utilizou a música para promover aumento dos pré-requisitos atencionais e de imitação, além de trabalhar conceitos linguísticos básicos adaptando uma cantiga de roda. Foram utilizados ovinhos ganzás maracas (instrumento de percussão) de cores variadas organizadas em pares, onde a terapeuta e a criança utilizaram cores correspondentes para imitação de movimentos com variação de ritmo e volume, ampliação de vocabulário e flexibilidade cognitiva.

Ritonga *et al.* (2024) desenvolveram e comprovaram a viabilidade de um módulo eletrônico que se utiliza da Musicoterapia para prevenir atrasos da linguagem e por intermédio do estudo comprovaram a eficácia da utilização dessa tecnologia na primeira infância. (Habib *et al.*, 2016; Knight e Rabon, 2017; Van Tellinghen *et al.*, 2022) apontam os resultados positivos da utilização da música no desenvolvimento da linguagem.

Sotta e Ansay (2021) abordaram a Musicoterapia no tratamento interdisciplinar de indivíduos com Apraxia de Fala Infantil, reforçando que tendo em vista que essa terapia em específico demanda árdua dedicação, intensidade e repetição, a música se demonstra uma grande aliada, os autores salientam, no entanto, que esse processo deve ocorrer integrado com a Fonoaudiologia.

Mayer-Benarous *et al.* (2021) reforçam que a música alcança um efeito positivo em pacientes com transtornos de Neurodesenvolvimento como o autismo, sendo positiva inclusive nos casos de coexistência com a deficiência intelectual, com ganhos para a fala, contudo foi concluído que são necessários estudos que explorem outros transtornos de neurodesenvolvimento, bem como que abarquem a contribuição da música na estimulação de habilidades de linguagem oral e escrita.

Imagem 3 – habilidades preditoras da escrita, com estimulação utilizando música na oralidade e favorecendo o processo de alfabetização



Na última cena terapêutica apresentada (imagem 3), consta uma imagem da fonoaudióloga estimulando a rima e conscientização para o traço vozeado, na relação grafema-fonema. A criança beneficiou-se e teve maior engajamento terapêutico com a abordagem, visto que apresenta forte interesse por música e notável talento para o canto. Mais uma vez vemos a música como elo essencial no processo de vínculo terapeuta-paciente e no alcance de objetivos pretendidos, dessa vez não apenas na oralidade, mas em habilidades essenciais para o desenvolvimento da leitura e escrita, como consciência fonêmica e fonológica.

Wanicharoen e Boonrod (2023) abordam o efeito da utilização da música em crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL) e constataram a valiosa contribuição para a evolução desses pacientes, sendo possível estimular aspectos como fonologia, sintaxe, morfologia, aspectos do desenvolvimento da oralidade, compreensão e memória para frases. Foi reforçado a importância da incorporação de programas transdisciplinares e de que o fonoaudiólogo realize cursos de treinamento em Musicoterapia.

Blank, Blackwell e Elias (2023) ao abordar o uso de um protocolo de aquisição de linguagem natural para apoiar indivíduos que desenvolvem a linguagem

com processamento *Gestalt*, traz contribuições significativas ao afirmar que quando o Processador *Gestalt* da Linguagem faz uso da música para comunicar-se, repetindo “de forma lúdica um fluxo de música ou som com contorno entoacional específico” o fonoaudiólogo pode de modo estratégico beneficiar-se ecoando esse mesmo padrão vocal, tendo em vista que a partir daí, sendo estabelecida uma conexão, se iniciará um processo de aquisição natural da linguagem.

De uma forma geral, observamos que os estudos corroboram com a ideia dos benefícios trazidos pela música na terapia de linguagem, com avanços significativos aos pacientes expostos a essa abordagem. Percebe-se que na literatura científica nacional há um maior enfoque à linguagem oral, enquanto no contexto e âmbito internacional existe um direcionamento e preocupação maior com o emprego da música como favorecedora da aprendizagem e da leitura e escrita. Em nossa prática clínica temos observado a aplicabilidade de recursos e ferramentas visando favorecer habilidades relativas, tanto à linguagem oral como a escrita, sendo a música fio condutor de uma terapia envolvente, prazerosa, engajada e com resultados e avanços satisfatórios ao que fora delimitado no planejamento terapêutico.

Considerações Finais

Pode se constatar pelos achados obtidos, tanto na prática clínica fonoaudiológica em Linguagem (oral e escrita), quanto nas produções científicas que a música se configura como um potente meio na obtenção de avanços junto aos pacientes, ao favorecer o vínculo terapêutico e propiciar um treino prazeroso e dinâmico, considerando a dinamicidade da língua e da Fonoaudiologia.

Por fim, reforça-se que é necessário que haja maior exploração dessa área temática e abordagem, com pesquisas que tragam mais dados, tanto no que tange a aplicação da música em terapia de Linguagem oral, quanto no que concerne à Linguagem Escrita.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. [São Paulo]: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, M.L.S. **Música e Linguagem**: dois domínios cognitivos em discussão. In: Santiago *et al.* Prática musical, memória e Linguagem. Sistema de Bibliotecas–EDUFBA (Série Paralaxe), [S.L.] 286 p., 2018

BLANK, M.; BLACKWELL, A.; ELIAS, P. **Using the Natural Language Acquisition Protocol to Support Gestalt Language Development**. ASHA. v.8, n.6, p. 1279-1286, 2023. https://doi.org/10.1044/2023_PERSP-23-0009

BRITO, L.M.P; BRITO, R.R.; SISSI, S.A.A. Neuroplasticidade e música: emoção estética, harmonia e cognição promovendo a aprendizagem. **Facit Business Technology Journal**. [S.L.] v.10, n.2, pp. 51-70.

CAVALCANTE, M.C.B.; BRANDAO, L.P. Gesticulação e Fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)**, [Campinas], v. 54, n.1, p. 55-66, 2012.

CASTRO, B. LOUREIRO, C.M.V. Interfaces entre Fonoaudiologia e Musicoterapia na interação social e linguagem no Transtorno do Espectro do Autismo. *Percepta – Rev. de Cognição Musical*. [S.L.] v.8, n.1, pp. 53-73, 2020.

DENUCCI, M.A.M. A música como recurso terapêutico na Fonoaudiologia voltado para o desenvolvimento infantil. *Brazilian Journal of Development*. **Brazilian Journal of Development**, [Curitiba] v.7, n.8, pp.84342-84364., 2021.

FREITAS, E.F.; TÔRRES, L.V.V. Fonoaudiologia e Musicoterapia na Clínica de Linguagem: uma prática clínica. **Rev. EVS- Revista de Ciências Ambientais e Saúde**. [S.L.] v.42, n.3, p.345-357, 2015.

HABIB, M. *et al.* Music and Dyslexia: A New Musical Training Method to Improve Reading and Related Disorders. **Frontiers in Psychology**. v.7, 2016. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00026

KNIGHT, A., PAIGE, R., **Music for Speech and Language Development in Early Childhood Populations, Music Therapy Perspectives**, v. 35, n. 2, p. 124-130, 2017, <https://doi.org/10.1093/mtp/mix014>

MARQUEZ-GARCIA, A.V., MAGNUSON, J., MORRIS, J. *et al.* Music Therapy in Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review. **Rev J Autism Dev Disord** v.9, pp. 91–107, 2022. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00246-x>

MAYER-BENAROUS, H. *et al.* Music Therapy for Children With Autistic Spectrum Disorder and/or Other Neurodevelopmental Disorders: **A Systematic Review**. **Front. Psychiatry**. v.12, 2021. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.643234.

MCNEILL, D. **So you think gestures are nonverbal?** Psychological Review. V.92 n.3, p. 350-371, 1985.

MEDEIROS, B.R. **Ritmo na língua e na música: o elo possível. Música em perspectiva**. [S.L.] v.2, n.2, pp. 45-63, 2009.

MUSZKAT, M.; CARRER, L.R.J. **O cérebro musical: por uma neurociência da música aplicada à saúde**. [S.L.] v.2, n.1, p.p.80-101, 2024.

PORTELA, L.; SAMPAIO, N.; BAIA, M.F.A.; SILVA, G.R. Entrelaçando Musicoterapia e Psicolinguística: Estudo de caso sobre a Disartria. **(PER)cursos linguísticos**. [S.L.] v.12, n.31, pp. 2236-2592, 2022.

RITONGA, R.S. *et al.* Developing An E-Module Using Music Therapy Method To Prevent Speech Delay In Children Aged 3-5 Years. At Klambir V Kebun Village, Hamparan Perak District. **Journal of Social Humanities and Science**. [S.L.] v.2, n.1, 2024.

ROCHA, V.C.; BOGGIO, P.S. **A música por uma óptica neurocientífica**. Per Musi, [Belo Horizonte], n.27, 2013, p.132-140.

SCARPA, M.E. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIN, Fernanda; Bentes, AnnaC. **Introdução à Linguística teórica**, v. 2. [São Paulo]: Cortez, 2001.

SIQUEIRA, V.P. Linguística, música e cognição humana: da representação estática à interação dinâmica. **Estudos Linguísticos**. v. 48, n. 1, pp. 384-403, 1978.

SOUZA, M.V., SOUZA, C.C.S. A música como ferramenta na Fonoterapia da criança com dificuldade de aprendizagem: uma análise bibliométrica. **Rev. Interdisciplinar do Pensamento Científico**, [S.L.] v.6, n.3, p. 1-13, 2020. DOI: 10.209512446-6778v6n3a41.

SOTTA, M.D.; ANSAY, N.M. Musicoterapia no tratamento da apraxia da fala infantil. **Brazilian Journal of Development**. [Curitiba], v.7, n.6, p. 59903-59912, 2021.

VAN TELLINGEN, M.V.; HURKMANS, J.; TERBAND, H.; ZANDE, A.M.V.; MAASEN, B.; JONKERS, R. Speech and Music Therapy in the Treatment of Childhood Apraxia of Speech: An Introduction and a Case Study. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**. v. 67, n.9S. pp. 3269-3287, 2024.https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-22-00619

VAN TELLINGEN, M., HURKMANS, J., TERBAND, H., JONKERS, R., & MAASEN, B. (2022). Music and musical elements in the treatment of childhood speech sound disorders: A systematic review of the literature. **International Journal of Speech-Language Pathology**, v.25, n.4, p. 549–565. <https://doi.org/10.1080/17549507.2022.2097310>

WANICHAROEN, N.; BOONROD, V. Effect of music therapy on language skills in children with specific language impairment: A systematic review. **Journal of Associated Medical Sciences**. v. 57, n. 1, pp. 96-103, 2024.

APAGAMENTO E REPRESENTAÇÃO INSTITUCIONAL: INTERFACES ENTRE LSF E ACD

Janine dos Santos Rolim
José Augusto de Oliveira Neto

Resumo: O presente artigo estabelece uma interface entre a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e a Análise Crítica do Discurso (ACD) como base teórico-metodológica para investigar de que modo atores sociais são representados em discursos sobre educação, em um contexto específico. O estudo analisa dois textos jornalísticos – um produzido por uma escola e outro publicado no site do município onde a instituição escolar se localiza – acerca da participação de um aluno em um evento cultural, focalizando como as escolhas linguísticas constroem significados ideológicos e moldam hierarquias institucionais. Fundamentada no Sistema de Transitividade posposto por Halliday (2004, 2014) e no modelo sociosemiótico de representação de atores sociais de van Leeuwen (1997, 2008), a análise evidencia formas distintas de agência e exclusão. Os resultados apontam para o apagamento do protagonismo docente, que funciona como uma estratégia simbólica de poder e legitimação institucional governamental.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional; Análise Crítica do Discurso; Textos Jornalísticos; Hierarquias institucionais; Apagamento do protagonismo docente.

Introdução

Umas das questões que atravessam a atividade docente diz respeito à falta de reconhecimento das práticas pedagógicas que, em diferentes momentos, já se mostraram eficazes. A isto, soma-se a recorrente apropriação, por parte de outros sujeitos, do esforço e da dedicação dos profissionais da educação, utilizados como meio de autopromoção, sem o devido reconhecimento àqueles que de fato idealizaram e implementaram as atividades.

Não obstante, os profissionais ainda são alvo de comentários depreciativos sobre seu ofício quando determinadas metas não são alcançadas. Nesses discursos, a responsabilidade pela defasagem educacional recai exclusivamente sobre os docentes, ignorando-se que tal problemática possui raízes complexas e multi-

fatoriais, envolvendo governo, família, instituições escolares, entre outros aspectos estruturais (Nóvoa, 2009).

Sob essa ótica, neste capítulo, buscamos estabelecer uma interface entre os estudos linguísticos no campo da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (2004, 2014) e da Análise Crítica do Discurso (ACD) (van Leeuwen, 2008), focalizando as representações presentes em duas notícias – uma de caráter escolar e outra de âmbito municipal – acerca da participação de um aluno de uma escola pública local em um evento cultural, bem como o apagamento de atores sociais envolvido nesse processo. Consideramos que a LSF contribui para observar como as escolhas linguísticas presentes em ambas as notícias refletem e constroem significados ideológicos acerca do trabalho docente na situação analisada, por meio das representações organizadas na gramática em termos de processos, participantes e circunstâncias. Já no âmbito da ACD, os elementos identificados possibilitam revelar quem é valorizado, quem é silenciado e de que maneira o discurso institucional se legitima.

Diante disso, este artigo propõe analisar de que maneira as duas notícias anteriormente apresentadas, referentes ao resultado de uma atividade realizada fora do ambiente escolar e promovida por uma professora de uma escola pública, constroem representações de atores sociais, destacando quem é incluído, quem é silenciado e como tais escolhas gramaticais refletem relações de poder.

Para tanto, apresentamos, a seguir, um breve diálogo entre a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e a Análise Crítica do Discurso (ACD), seguido da descrição da metodologia adotada neste estudo e, por fim, da análise das notícias e dos principais resultados alcançados.

LSF e ACD em diálogo: articulando teorias

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), proposta por Michael Halliday (1985, 1994) e posteriormente ampliada por Halliday e Matthiessen (2004, 2014), e a Análise Crítica do Discurso (ACD), na perspectiva sociosemiótica de Theo van Leeuwen (2008), compartilham fundamentos epistemológicos que permitem estabelecer um rico diálogo teórico e metodológico. Ambas as abordagens concebem a linguagem como uma prática social, isto é, como um sistema de significação que serve para representar o mundo, construir relações e organizar o discurso em contextos sócio-histórico-culturais específicos. À luz dessa perspectiva, podemos dizer que tanto Halliday quanto van Leeuwen partem da premissa de que a lin-

guagem não apenas reflete a realidade, mas também a constitui e a transforma, atuando como instrumento de poder e ideologia (Fairclough, 2001; van Leeuwen, 2008).

Na perspectiva hallidayana, a LSF busca compreender o potencial funcional da língua, isto é, os recursos de que os falantes dispõem para construir significados e desempenhar papéis sociais. Esse potencial manifesta-se nas três metafunções da linguagem: ideacional, que representa as experiências humanas e as ações no/pelo/sobre o mundo; interpessoal, que expressa relações e atitudes entre os interlocutores; e textual, que organiza a informação de modo coerente e coeso (Halliday; Matthiessen, 2014; Fuzer; Cabral, 2014). Por meio dessas metafunções, a LSF oferece um modelo analítico que permite identificar e descrever as escolhas linguísticas que configuram a representação e a interação social.

Por sua vez, van Leeuwen (2008), amplia a visão de Halliday ao desenvolver uma abordagem sociossemiótica na ACD, cujo foco recai sobre o processo de recontextualização das práticas sociais. Para o autor, analisar criticamente um discurso implica investigar como ações, atores e valores são representados, legitimados ou silenciados quando práticas sociais são organizadas em texto. Nesse processo, determinadas vozes são incluídas, enquanto outras são excluídas; certos papéis são neutralizados e outros, marginalizados. Assim, o discurso é entendido como um espaço de disputa simbólica, em que as escolhas linguísticas e visuais materializam relações de poder e ideologia (van Leeuwen, 2008; Fairclough, 2003).

Estabelecer uma articulação entre a LSF e a ACD nos permite integrar a descrição e a interpretação crítica. Enquanto a LSF fornece as ferramentas analíticas para mapear as estruturas de significação – como os tipos de processo, participantes e circunstâncias do Sistema de Transitividade –, a ACD, por meio de categorias propostas por van Leeuwen (2008), possibilita compreender as motivações sociais e ideológicas subjacentes a essas escolhas. Entre tais categorias, podemos destacar as de exclusão e inclusão, que revelam quem é visibilizado ou silenciado no discurso; agência e papéis sociais, que mostram quem realiza as ações e quem as sofre; nominalização e abstração, que despersonalizam agentes ou naturalizam práticas; e legitimação e deslegitimação, que justificam ou contestam comportamentos e valores sociais (van Leeuwen, 2008; Resende; Ramalho, 2006).

Face ao exposto, a nossa preferência pela combinação desses referenciais se deu pelo fato de eles nos possibilitar uma análise mais completa das duas notícias examinadas, ao mostrar de que modo as estruturas linguísticas contribuem

para (re)produzir determinadas visões sobre os atores sociais e, consequentemente, para sustentar ou contestar posições ideológicas no contexto educacional.

Metodologia

O *corpus* desta pesquisa é composto por duas notícias, as quais se referem a um mesmo evento, qual seja: a participação de um aluno em um campeonato de embaixadinhas realizado durante o festival *Abraço Cultural Paraíba – Argentina*³. O evento, promovido pela Agência UFPB de Cooperação Internacional, Consulado da Argentina em Recife e Governo da Paraíba, ocorreu no Espaço Cultural José Lins do Rego, na cidade de João Pessoa.

A primeira notícia foi produzida em um contexto escolar e publicada em um jornal institucional da própria escola. A segunda, por sua vez, foi divulgada no site da prefeitura do município onde está localizada a escola. Optamos por não mencionar o nome do município, de modo a preservar a identidade dos participantes e da instituição envolvida. No que se refere à menção dos participantes nos trechos selecionados das notícias, adotamos os seguintes nomes fictícios, a saber: o aluno foi identificado como Pedro, a professora como Maria e o município recebeu o nome de Caminhos do Mar.

A escolha dessas duas notícias se fundamenta no nosso interesse em compreender como diferentes esferas de produção discursiva – a escolar e a institucional – constroem representações de um mesmo acontecimento, revelando distintas posições ideológicas e perspectivas de valoração. Desse modo, durante a análise, buscamos identificar de que maneira as escolhas linguísticas realizadas em cada texto contribuem para a construção de sentidos sobre os atores sociais envolvidos.

Adotamos a metafunção ideacional da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Halliday; Matthiessen, 2014), com foco no sistema de transitividade – a partir do qual se examinam os tipos de processos (materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais), os participantes e as circunstâncias associadas –, para observar como as experiências e as ações são representadas linguisticamente e como os sujeitos são posicionados dentro dos eventos narrados.

Também, optamos pela teoria da representação de atores sociais proposta por van Leeuwen (1997; 2008), com ênfase nos mecanismos de apagamento e inclusão de agentes sociais, para investigar como determinados sujeitos são no-

³ Grifo nosso. https://www.instagram.com/p/DMAwEnQAxzk/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==

meados, omitidos ou generalizados em ambas as notícias, de modo a evidenciar estratégias discursivas de legitimação, silenciamento e hierarquização social.

Acreditamos que este percurso metodológico nos ajudou a compreender como o discurso jornalístico escolar e o discurso institucional se entrelaçam na produção de sentidos sobre o aluno, a escola, uma professora envolvida na idealização da atividade, o município e o evento cultural, refletindo diferentes modos de atribuir valor, agência e protagonismo.

Transitividade e apagamento de agentes sociais: análise das notícias

Para a presente análise, decidimos pelo recorte de dois trechos específicos, um extraído de cada uma das notícias que compõem o *corpus* deste estudo. A seleção desses segmentos deve-se ao fato de que, a nosso ver, ambos se destacaram por evidenciar diferentes formas de agenciamento na construção discursiva dos atores sociais envolvidos. Em especial, esses trechos chamaram nossa atenção pela maneira como atribuem a idealização da atividade a determinados sujeitos e, simultaneamente, silenciam e apagam a participação docente no processo.

Segmento 1 – Notícia Jornalística (escolar)

A ideia de levar o aluno Pedro surgiu da professora de Inglês: Maria

Segmento 2 – Notícia Jornalística (mídia local)

A prefeitura de Caminhos do Mar parabeniza Pedro pela conquista e reforça seu compromisso com a valorização da educação e do esporte como caminhos para o desenvolvimento das crianças e adolescentes no município.

Tabela 1 – Transitividade & Apagamento de agentes sociais

Transitividade & Apagamento de agentes sociais					
Segmento	Processo (LF)	Participantes visíveis	Participantes apagados	Efeito discursivo (LSF)	Estratégia (van Leeuwen, 2008)
1. “A ideia de levar o aluno Pedro surgiu da professora de Inglês: Maria”	Existencial (surgiu)	Existente = a ideia Destinatário = professora Maria	—	Reconhece a professora como locus da emergência da ideia, ainda que não como Ator material	Inclusão (atribuição indireta de agência)

2. “A <i>prefeitura de Caminhos do Mar</i> parabeniza Pedro... e reforça seu compromisso...”	Verbal (parabeniza) Material (reforça)	Dizente/Ator = <i>prefeitura Caminhos do Mar</i> Alvo = Pedro	<i>Professora Maria</i> (idealizada da ação)	Prefeitura ocupa centralidade discursiva como agente ativo, vinculada a valores institucionais (educação, esporte, desenvolvimento)	Exclusão: supressão da professora Back-grounding: mérito docente deslocado para segundo plano
--	---	--	--	---	--

Fonte: produção própria dos autores

A partir da comparação entre os dois segmentos selecionados, pudemos perceber como a escolha de processos na linguagem não é neutra, mas revela estratégias discursivas de visibilização e apagamento de agentes sociais.

No primeiro segmento – “A ideia de levar o aluno Pedro surgiu da professora de Inglês: Maria” –, o processo existencial (*surgiu*) ainda que não a coloque como Ator de uma ação material, localiza a professora como destinatária da emergência da ideia, reconhecendo sua participação na gênese do evento.

Já no segundo segmento, retirado de uma notícia jornalística da mídia local do município em que a escola se encontra localizada – “A *prefeitura de Caminhos do Mar* parabeniza Pedro pela conquista e reforça seu compromisso com a valorização da educação e do esporte...” –, podemos observar a mobilização dos processos verbal (*parabeniza*) e material (*reforça*), os quais configuram a prefeitura como Ator e Dizente, enquanto a professora desaparece do quadro representacional. Esse deslocamento, a nosso ver, pode ser interpretado, à luz da gramática sistêmico-funcional, como um caso de reconfiguração de papéis de transitividade, em que um participante central (a professora) é suprimido, e outro (a instituição) ocupa a posição de agência.

Nesse sentido, esta análise vai ao encontro da teoria de van Leeuwen (2008), segundo a qual o apagamento de agentes sociais constitui uma estratégia de exclusão discursiva que altera a percepção de responsabilidade e autoria dos acontecimentos. Entendemos que, ao omitir a professora, a notícia não apenas silencia o trabalho pedagógico que tornou possível a participação de Pedro no campeonato, mas também constrói a prefeitura como fonte exclusiva de reconhecimento e compromisso social, conferindo-lhe centralidade simbólica.

Resultados alcançados

A análise dos dados revelou uma materialização diferente de (re)construir o valor e o lugar da prática docente no discurso público. Ao observarmos os dois segmentos analisados sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2014) e da Análise Crítica do Discurso (van Leeuwen, 2008), verificamos que a escolha dos processos e dos participantes nas orações reflete posicionamentos ideológicos distintos entre os âmbitos escolar e institucional.

Ao compararmos os dois textos – referentes às notícias selecionadas –, pudemos acessar uma representação de atores sociais na linguagem cuja emergência nos sugere um lugar de escolhas ideológico-gramaticais. Ao passo que o âmbito escolar reconhece o sujeito pedagógico, o institucional proporciona um apagamento que contribui para a invisibilização das práticas docentes, o que, de acordo com Nóvoa (2009), tem sido recorrente nas narrativas sobre a educação nos discursos contemporâneos. Consideramos este apagamento simbólico como antagônico, no que diz respeito à perpetuação da ideia de que o êxito educacional decorre da ação de órgãos públicos, deixando de lado o esforço coletivo dos profissionais da educação, sobretudo no chão diário das escolas.

A articulação entre a LSF e a ACD nos permitiu compreender como as escolhas linguísticas materializam relações de poder, valoração e legitimidade nos discursos sobre a educação. A partir dessa articulação, concluímos que o apagamento do agente docente não se constitui apenas como uma questão linguística, mas uma prática discursiva de silenciamento simbólico que reflete hierarquias institucionais no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. 2. ed. London: Longman, 2001.

_____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Santa Maria: UFSM, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. revisada por Christian M. I. M. Matthiessen. London: Arnold, 2004.

_____. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

_____. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. ed. London: Routledge, 2014.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

VAN LEEUWEN, Theo. **Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

_____. **The representation of social actors**. *Discourse & Society*, v. 8, n. 1, p. 23–49, 1997.

REFLECTIONS ON ORAL PRESENTATIONS IN ENGLISH WITHIN THE CONTEXT OF ACADEMIC EVENTS: AN ARGUMENTATIVE ANALYSIS IN LIGHT OF DUCROT'S THEORY OF ARGUMENTATION IN LANGUAGE (TAL)

Janaína dos Santos Rolim¹
José Augusto de Oliveira Neto²

Abstract: This study examines university students' reflections on the process of preparing and delivering oral presentations in English within academic events through the lens of Ducrot's (1983) *Theory of Argumentation in Language* (TAL). Building on a previous study (Rolim; Baldissera, 2023), this research revisits the same corpus to explore how argumentative relations and meaning-making emerge during the preparatory phase rather than in the act of presentation itself. The analysis focuses on students' discourse collected through semi-structured interviews conducted via Google Meet, emphasizing the use of different argumentative operators, such as additive (*e, também*), justificative (*porque, então*), intensifying (*até*), and contrastive (*mas*), as key markers of collaboration, explanation, and emotional negotiation. The findings reveal that these operators collectively construct a trajectory of cooperation, self-evaluation, and empowerment in which linguistic challenges intertwine with affective growth. Among them, the contrastive operator *mas* ("but") plays a central role in expressing the movement from nervousness to confidence, illustrating how emotional tension becomes integrated into the learning process. Thus, the research highlights the pedagogical and affective dimensions of guided preparation, showing that empowerment arises not from the absence of fear but from the capacity to act and communicate effectively despite it.

Keywords: Theory of Argumentation in Language (TAL). Oral presentations in English. Academic events.

1. Introduction

The present study is configured as a continuation of a previous investigation (Rolim; Baldissera, 2023), which assumed that verbal presentation plays a fundamental role in the development of academic literacy among university

¹ Doutoranda em Linguística pelo PROLING – UFPB. E-mail: janaine.santos.rolim@gmail.com

² Doutor em Ciências da Computação. E-mail: zedeguga@servidor.uepb.edu.br

students. Such presentations are frequently required in academic contexts, especially at conferences, symposia, seminars, and meetings (Bezerra, 2012; Fiad, 2011), which are crucial for disseminating research findings and exchanging scholarly ideas (Linte, 2008).

While the previous study analyzed this phenomenon through the lens of Systemic Functional Linguistics (Halliday; Matthiessen, 2004), the present research revisits the same corpus from a new theoretical and analytical standpoint, Ducrot's (1983) *Theory of Argumentation in Language* (TAL), with a distinct focus on the *process of preparation* rather than on the act of presentation itself. In this article, the central aim is to understand how the students experienced the preparatory phase: how they organized themselves, interpreted and followed the teacher's instructions, and reflected upon their feelings, challenges, and learning throughout this stage of planning and rehearsal.

Drawing on Ducrot's (1983) notion that "language is a set of utterances that contribute to explaining the facts of language" (apud Dalagnol, 2014, p. 3, our translation), the analysis therefore explores not only how the students constructed meaning in their discourse but also how *argumentation* was present in their reflections about this preparation process. More specifically, the analysis seeks to examine how the participants' discourse reveals traces of *negotiation*, *cooperation*, and *self-evaluation*, highlighting the argumentative nature of their reflections on the teaching-learning experience.

In this sense, the investigation does not focus solely on the act of presenting but rather on the trajectory that precedes it, the pedagogical guidance received, the gradual construction of confidence, and the students' perceptions of their linguistic and emotional growth. To address this complexity, as explained in the previous article that analyzed this trajectory, the participants underwent a training process guided by the "teachable dimensions" proposed by Dolz *et al.* (2004): opening, introduction of the topic, presentation plan, development, recapitulation, conclusion, and closing. These stages structured the verbal exposition and allowed the students to gradually acquire the skills necessary to use a public academic genre (Costa, 2008), thereby fostering their academic literacy.

As Kleiman (1995) points out, literacy is intrinsically linked to social practices developed in the classroom, involving the construction of identities and power relations. Thus, this study analyzes the students' discourse through the lens of Ducrot's (1983) *Theory of Argumentation in Language* (TAL), observing how

argumentative relations and meaning-making emerge in their reflections about *preparation, instruction, and self-perception* throughout this *formative experience*.

2. Theoretical Framework

2.1. The Theory of Argumentation in Language (TAL)

Studies on the Theory of Argumentation in Language (TAL) began with the publication of *L'argumentation dans la langue* in 1983 by Anscombre and Ducrot. Throughout its development, this theory has undergone several adaptations, eventually being categorized into two main areas: the traditional approach (*Standard Form*) and the contemporary approach (*Theory of Semantic Blocks*). Currently, research emphasis lies on the contemporary approach.

Although studies on argumentation have evolved through distinct phases, the theoretical approach adopted by Ducrot, Anscombre, and their collaborators remains consistently grounded in structuralism, as explained by Bastos and Nascimento (2023). Based on Saussure's concepts, Ducrot (1987 apud Dalagnol, 2014) defines "language as a set of utterances that contribute to explaining the facts of language" (p. 3). In other words, as Kock (2012) explains, when using language, the speaker "proposes to play the game" (p. 29), seeing it not merely as a vehicle for conveying objective information about the world, but as a means to achieve their desired goals and purposes. Through language, the speaker has the opportunity to influence the interlocutor, guiding utterances and using language as an essential instrument for the construction of discourse and argumentation. This is because, as Ducrot states in his studies, the use of language is inherently argumentative, with the speaker's arguments or "points of view" being "inscribed in language" itself, in the very nature of linguistic expression.

In light of this information, and based on the contributions of Dalagnol (2014, p. 3), it can be observed that Ducrot (1987), in developing his theory centered on language, introduces key concepts such as *sentence*, *utterance*, *discourse*, *meaning*, and *sense*. For Ducrot, the *sentence* is a non-observable element, whereas the *utterance* is observable, representing the "manifestation" of the sentence and thus becoming the object of analysis. As for *discourse*, Ducrot describes it as a sequence or chain of utterances connected by a connector, demonstrating that the use of language is, by nature, argumentative. Through discourse, the speaker directs utterances toward the production of certain conclusions (Koch, 2012, p. 29).

Therefore, Ducrot (1987 apud Dalagnol, 2014) explains that “when analyzing the sentence, one verifies its meaning, which leads to sense; and when examining the utterance, one constructs its sense” (p. 3, our emphasis).

From this perspective, the speaker, through the observable utterance, aims to persuade, command, or question what is structurally contained in it, making the utterance the instrument of communication, the place of interaction, thus dispensing with the need to return to the broader context (Koch, 2006).

2.2. The Phases of Argumentative Semantics

Studies on Argumentative Semantics, initially developed by Anscombe and Ducrot (1983), are divided into two main phases: the traditional approach, known as the *Standard Form*, and the contemporary approach, called the *Theory of Semantic Blocks*. Below, I briefly present some basic notions of these two phases, developed by Carel (1995; 1997) based on the studies of Bastos and Nascimento (2023).

Regarding the traditional approach (*Standard Form*) in the studies of linguistic argumentation and the Theory of Argumentation in Language, the authors explain that it is structured into four distinct stages, as illustrated in the table below:

Table 1: Traditional Approach (Standard Form)

Phase	Designation	Description
Phase I	Radical Descriptivism	<i>CLASSICAL</i> : The relationship between argument A and conclusion C is grounded in the facts presented in the arguments.
Phase II	Presuppositional Descriptivism	Under the influence of the philosophy of language, Ducrot and Anscombe begin to recognize the presence of an illocutionary force, with argumentative value, in the linguistic structure of utterances.
Phase III	Argumentation as a Constituent of Meaning	In this phase, the theorists conclude that the issue is not related to the indicated quantity but rather to the point of view expressed by the utterance, which positions that quantity as expected, desired, or considered normal.
Phase IV	Radical Argumentativity	This phase highlights the introduction of the concept of <i>topos</i> or general principles, shared beliefs that facilitate the discursive connection between the argument-utterance and the conclusion-utterance.

Source: adapted from Bastos and Nascimento (2023)

Each of the phases presented in Table 1 represents a distinct moment of the traditional approach, all of which are of significant importance for understanding the theory and its development up to the contemporary approach, known as the Theory of Semantic Blocks. Thus, for researchers, it is essential to examine and understand the trajectory of the theory from its origins to its current stage.

That said, since the next section will provide only a brief presentation of the Theory of Semantic Blocks, given the scope of this article, it is important to first highlight one of the central concepts of the traditional approach of the Theory of Argumentation in Language (TAL). This concept has been widely used as an analytical tool in various studies (Carmo, 2010; Moura, 2016; Bez, 2014) and has influenced the theory's evolution toward the contemporary approach, namely, the concept of *topoi* (or *topoi*). According to Barbisan and Teixeira (2002 apud Resende, 2016), the *topoi* is:

“an argumentative principle, a commonplace of argumentation, which serves as an intermediary between the argument and the conclusion. It is the guarantee that ensures the transition from the argument to the conclusion. It is *common* in the sense that it is shared by the speech community; *general* because it applies to various speech situations; and *gradual* because it relates two gradual properties, two scales. From the notion of graduality arises the concept of topical forms: the more P, the more Q; the less P, the less Q; and the less P, the more Q” (p, 110, our translation)

In other words, “*commonplaces*” or “*shared beliefs that enable the discursive connection between the argument-utterance and the conclusion-utterance*” (Bastos; Nascimento, 2023, p. 5, our translation), functioning as supporting points upon which arguments are built and used to connect viewpoints to conclusions in a logical and persuasive way.

Morais et al. (2019) clarify, drawing on Ducrot and Anscombre as cited by Espíndola (2004), that in the phase of Radical Argumentativity, argumentative operators “are defined by the notion of *topoi*”, aiming not only “to modify a conclusion but also the *topos* evoked” (ibid., p. 68, our emphasis, our translation). However, Ducrot, still in the fourth phase of the traditional approach, suggests abandoning the study of *topoi* because they are “rhetorical” elements, that is, “external to language” (ibid., p. 68, our emphasis, our translation), thus moving toward the *Theory of Semantic Blocks* (TSB), the current phase of studies in Argumentative Semantics.

2.3. Argumentative Operators

According to Ducrot, as explained by Morais *et al.* (2019), operators are divided into two types: argumentative connectors and argumentative operators, as described below:

“The first type refers to the elements that articulate utterances in a way that determines their argumentative orientation. The argumentative operators, in turn, have the function of inserting argumentativity into the semantic structure of sentences” (p. 70, our translation).

Thus, in order to analyze the argumentative value of utterances and to understand the meaning of sentences considering their semantic interdependence, Koch (2008) presents nine groups of argumentative operators frequently used in research.

Table 2: The nine main types of argumentative operators

Type	Description / Examples
i) Operators that indicate the strongest argument within a scale leading to a given conclusion	<i>até, mesmo, até mesmo, inclusive</i>
ii) Operators that add arguments in favor of the same conclusion	<i>e, também, ainda, nem (= e não), não só... mas também, além de..., além disso..., a par de..., etc.</i>
iii) Operators that introduce a conclusion related to a previously presented argument	<i>portanto, logo, por conseguinte, pois, etc.</i>
iv) Operators that introduce alternative arguments leading to opposite or different conclusions	<i>ou, ou então, quer... quer, seja... seja, etc.</i>
v) Operators that establish comparative relationships between elements toward a given conclusion	<i>mais que, menos que, tão... como, etc.</i>
vi) Operators that introduce a justification or explanation related to the previous utterance	<i>porque, já que, pois, etc.</i>
vii) Operators that contrast arguments oriented toward opposing conclusions	<i>mas (porém, contudo, no entanto, etc.), embora (ainda que, posto que, apesar (de que), etc.)</i>
viii) Operators that introduce presupposed content into the utterance	<i>já, ainda, agora, etc.</i>

ix) Operators distributed across opposite scales (one functions on a scale oriented toward total affirmation and the other toward total negation)	<i>um pouco</i> and <i>pouco</i>
---	----------------------------------

Source: adapted from Koch (2006, pp. 31-39) based on Ducrot (1987, our translation).

It is important to note that although the authors identify nine main types of argumentative operators, given the space limitations of the present article, the analysis will focus exclusively on the argumentative operator *masPA* (*but*) in the students' discourse.

3. Methodology

The present study is descriptive in nature, as it seeks to analyze and interpret the research object in order to understand its characteristics and connections with other phenomena (Barros; Lehfeld, 2007). The data come from the specific context of the *Núcleo de Línguas* (Language Center) at the State University of Paraíba (UEPB), Campus V, where the principal researcher, acting as a substitute English teacher, guided two students from the International Relations program in organizing and delivering, for the first time and entirely in English, a workshop entitled *The Halloween at the Language Center*. All methodological details and the training process of the participants were previously discussed in Rolim and Baldissera (2023).

The corpus for this study consists of a semi-structured interview conducted with the two students via Google Meet. Excerpts were selected according to their relevance to the "teachable dimensions" proposed by Dolz *et al.* (2004). The analysis focuses on the identification and interpretation of the argumentative operator *masPA* (*but*) in light of Ducrot's (1983) *Theory of Argumentation in Language* (TAL), in order to understand how meanings were constructed through argumentation in the students' discourse.

For confidentiality, the participants were assigned pseudonyms reflecting their personal backgrounds: *Aiesec*, referring to the student's participation in the AIESEC exchange program, and *Diamante*, for the student originally from Diamantina, Minas Gerais.

The following section presents the data analysis.

Segment 1 – Question 2

Como foi o processo de preparação para a apresentação?

Aiesec: Ah, então... a gente fez muita reunião, né... a gente conversava muito por Meet, e... pelo whatsapp pra tentar resolver e deixar tudo okay... || **Diamante:** Essa apresentação também a gente... a preparação da apresentação, a gente levou em conta o nível de inglês dos alunos, né.. nada que fosse muito difícil, nada também que... que ultrapassasse os limites de todo mundo e ficassem sem entender. Então a gente procurou atividades que pudesse interagir todo mundo, que todo mundo se sentisse à vontade... e foi dessa forma. || **Aiesec:** E muito uso de imagem também, né... que dá pra associar mais o que tá sendo dito com o que tá lá apresentado. || **Diamante:** Exatamente.

Type of operator: ii – Operators that add arguments in favor of the same conclusion (*e, também, ainda, além disso, etc.*).

In this segment, we can infer that the discourse is characterized by *cooperative sequencing* between the two participants, where both *Aiesec* and *Diamante* employ additive operators (*e, também, então, porque*) to expand and reinforce each other's contributions. The connectors serve the argumentative purpose of *accumulating positive aspects* of the preparation process, demonstrating organization, adaptation to students' needs, and teamwork.

The chain of utterances reveals a *progressive construction of reasoning*:

A → r = "The preparation involved collective organization and communication"

B → r = "Such cooperation ensured inclusiveness and engagement among students."

The predominance of additive operators highlights a *collaborative discourse* that builds solidarity and shared responsibility. The linguistic cohesion produced by *and* and *also* reinforces the idea of cooperation and collective efficiency, presenting preparation as a process of negotiation and alignment rather than a challenge. It reveals a *discursive construction of partnership*, where the argument is less about difficulty and more about mutual contribution and shared learning.

Segment 2 – Question 3

Houve alguma instrução por parte do professor de língua inglesa?

Diamante: Sim, a professora X nos ajudou muito, foi... foi a base, o nosso norte mesmo pra poder criar todas as atividades, toda a interação com os alunos, e o suporte também... || **Aiesec:** Sim. **Diamante:** durante a apresentação. || **Aiesec:** Teve até a questão da iniciativa, né... a primeira reunião, é... ela que nos uniu pra fazer essa apresentação e deu as ideias... e a gente foi organizando e nos aliando, né... pra deixar tudo okay. E até no dia da apresentação mesmo, né... teve esse suporte de ‘ah, vocês conseguem’, ‘dá certo’, enfim... || **Diamante:** Exatamente.

Type of operator: i – Operators that introduce justification or explanation related to the previous utterance (*porque, já que, pois, etc.*), combined with vii – Operators that contrast or emphasize supportive relations (*mas, então, até*).

In this dialogue, the students’ discourse emphasizes *causal and justificative relations*, where the operators *porque* (implied in the explanations), *então*, and *até* mark the *explanatory reasoning* that supports their argument: the teacher’s guidance was essential. The utterances are structured around *argumentative reinforcement*:

A → r = “The teacher guided and oriented the preparation.”

B → r = “This support ensured organization, motivation, and confidence.”

The operator *até* (“even”) functions here as an *intensifier within a positive argumentative scale*, reinforcing the scope of the teacher’s influence (Type i in Koch’s table: *operators that indicate the strongest argument within a scale*).

The argumentative construction positions the teacher as both *catalyst* and *anchor* of the process. The use of additive and intensifying operators strengthens the idea of *collective guidance*, while the presence of *até* marks *emphasis and emotional recognition*. This interplay of arguments reveals not only the didactic importance of mediation but also the *affective dimension of encouragement and validation*, showing how teacher support contributed to emotional stability and empowerment.

Segment 3 – Question 4

Como você se sentiu durante o período pré-apresentação, isto é, ao longo da organização da apresentação?

Aiesec: Ah! Inicialmente, eu acho que deu um nervosismo porque... essa questão de... de falar com o público, com as pessoas, né... com que tavam lá na sala, mas... quando... eu acho que quando a gente tava organizando e viu que tava tudo dando certo, tava tudo encaminhado, assim... pra o dia da apresentação, vai dando aquela tranquilidade de saber que tá tudo okay... || **Diamante:** Exatamente. || **Aiesec:** eu, pelo menos, senti muito isso. || **Diamante:** Foi, teve toda a ansiedade da preparação, né... e... no momento que a gente viu que tava tudo certo, que correu tudo bem, foi... foi muito bom. || **Aiesec:** Sim. E foi trabalhoso, assim... a gente passou muito tempo, né... organizando direitinho e tal... || **Diamante:** Procurando material... || **Diamante:** Exatamente... providenciando o material... então teve uma certa ansiedade e empolgação. || **Aiesec:** É... sim.

Type of operator: vii – Operators that contrast arguments oriented toward opposing conclusions (*mas, porém, no entanto*), and iii – Operators that introduce a conclusion related to a previous argument (*portanto, então*).

This exchange demonstrates a **contrastive argumentative relation** between emotional states (anxiety vs. calmness). The operator *mas* (“but”) marks a shift from apprehension to reassurance, constructing an argumentative sequence:

A → r = “The pre-presentation phase caused anxiety and nervousness.”

B → ~r = “Organization and progress brought calmness and confidence.”

Through these contrasts, the students build a discourse of *emotional transformation*, where preparation evolves from tension to fulfillment. The chain of connectors such as *quando*, *mas*, and *então* contributes to the argumentative rhythm, showing the process of overcoming fear through organization.

The operator *mas* embodies the *transgression of initial insecurity*, revealing that the emotional challenge was integrated into the process of growth. The opposition between *nervousness* and *tranquility* highlights how the preparation acted as a catalyst for empowerment. The discourse thus represents a *movement*

from vulnerability to agency, reinforcing the pedagogical and affective relevance of guided preparation in the students' linguistic and personal development.

Conclusion

The analysis demonstrated that the use of different argumentative operators collectively contributed to constructing a discourse of collaboration, reflection, and empowerment throughout the students' preparation process. The additive operators (*e, também, então*) marked cooperation and mutual reinforcement, showing how participants built meaning together through shared organization and negotiation. The justificative and intensifying operators (*porque, até, então*) emphasized the *pedagogical* and *emotional support* provided by the teacher, revealing the intertwined nature of *didactic mediation* and *affective encouragement* within the learning environment.

Among these, the contrastive operator *mas* ("but") proved to be particularly significant, as it symbolizes more than a simple grammatical opposition; it discursively embodies the students' transition from *emotional fragility* to *self-affirmation*. Its use marks a turning point in the narrative, transforming the initial state of insecurity into a discourse of resilience and empowerment. By opposing nervousness to tranquility, the students linguistically reconstruct their affective trajectory, showing how emotional tension becomes part of the learning process rather than an obstacle to it.

From a discourse perspective, we understand that this contrast operates as a semantic and experiential negotiation, in other words, fear and anxiety are not erased but re-signified as stages in a process of personal growth. The argumentative shift introduced by *mas* signals the speaker's reorientation of meaning, an instance in which the difficulty ceases to be a negative experience and becomes evidence of progress. The findings also indicate that pedagogical guidance and collective preparation fostered a safe environment in which emotions could be verbalized, processed, and transformed.

In summary, the interplay of *additive, justificative, and contrastive operators* demonstrates that argumentation within language functions not only as a mechanism of persuasion but also as a process of affective and cognitive reorganization. Linguistically, these operators structured discourse while simultaneously constructing *empowerment*, understood not as the absence of fear, but as the ability to act and communicate effectively despite it. In this sense, the contrastive and

additive structures together construct a narrative of becoming, in which learning English and speaking publicly intertwine with emotional self-regulation and identity building, fulfilling the pedagogical purpose of guided preparation within academic literacy development.

References

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **La argumentation dans la langue**. Paris: Mardaga, 1983.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BASTOS, A. C. V.; NASCIMENTO, E. P. A contribuição da Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot e colaboradores, para os estudos da argumentação. In: PIRIS, E. L.; GRÁCIO, R. A. (orgs.). **Introdução às Teorias da Argumentação**. São Paulo: Pontes, 2023. p. 303–269.

BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, v. 9, n. 4, p. 227–241, out./dez. 2012.

CAREL, M. Pourtant: argumentation by exception. **Journal of Pragmatics**, v. 24, n. 1, p. 167–188, 1995.

CAREL, M. L'argumentation dans le discours: argumenter n'est pas justifier. **Letras de Hoje**, v. 32, n. 1, p. 23–40, mar. 1997.

COSTA, S.R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DALAGNOL, N. **Teoria da Argumentação na Língua**: um caminho para a interpretação. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), 2014. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3217>. Acesso em: 14 jul. 2024.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

DUCROT, O. Énonciation et polyphonie chez Charles Bally. In: **Logique, structure, énonciation: lectures sur le langage**. Paris: Minuit, 1989. p. 165–191.

DUCROT, O. Sentido y argumentación. In: ARNOUX, E. N. de; GARCÍA NEGRONI, M. M. (orgs.). **Homenaje a Oswald Ducrot**. Buenos Aires: Eubeda, 2004.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, n. especial, 2011.

FREITAS, E. C. de. Blocos semânticos: o movimento argumentativo na construção do sentido no discurso. **Revista do GEL**, v. 5, n. 1, p. 109–128, 2008.

GRÉGIS, R. A. **O paradoxo na Teoria da Argumentação na Língua**: uma questão linguístico-argumentativa. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 31, p. 185–204, 2009.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V. **Linguagem e argumentação**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LINTE, C. Apresentações orais e o gênero acadêmico. In: **Anais do Congresso de Linguística Aplicada**. 2008.

MORAIS, M. E. G.; FRANÇA, M. da G. S. de; NASCIMENTO, E. P. do. Semânticas argumentativa e enunciativa: uma análise dos operadores argumentativos. **Revista do GELNE**, v. 21, n. 1, p. 63–76, 2019.

RESENDE, S. M. Oswald Ducrot e a argumentação na língua: a virada estruturalista na concepção dos sentidos. **Caletroscópio**, v. 4, n. 7, p. 95–112, jul./dez. 2016.

ROLIM, J.; BALDISSERA, R. Relações Internacionais e o ensino de língua inglesa no núcleo de línguas da UEPB: Investigando A Oralidade Pelas Lentes Da Linguística Sistêmico-Funcional. In: ARAÚJO, E. M. G; OLIVEIRA, K. D. O.; SILVA, M. R. S.. (Org.). **Diálogos entre línguas e culturas**: reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras. 1ed. João Pessoa: Editora do CCTA, 2023, v., p. 5-220.

A CULTURA LATINOAMERICANA E A APRENDIZAGEM DE ELE

Eneida Maria Gurgel de Araújo
Maria Luiza Santos do Nascimento

Resumo: Este artigo analisa a importância da cultura latino-americana no processo de aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Baseado em uma abordagem qualitativa, o estudo investiga como a cultura influencia a motivação e compreensão dos alunos no aprendizado da língua. A pesquisa inclui a revisão do conceito de cultura e suas subdivisões, além de uma análise dos desafios e benefícios da inserção cultural no ensino de ELE. Os resultados apontam que a incorporação de elementos culturais no ensino melhora a experiência de aprendizagem e amplia a compreensão da diversidade sociocultural dos países hispânicos, mostrando para os alunos a importância do ensino da língua estrangeira com a sua cultura o que torna facilitador da aprendizagem da segunda língua. A cultura hispanohablante, para um estudante de ELE, desperta interesse na educação com a cultura transmitida pelo educador, explorando por um todo, construindo conhecimento e interesses para ver o mundo ao seu redor. O idioma em espanhol para a educação, são transmitidas para os estudantes como nítido, mas ao desenvolver na prática é perceptível que as dificuldades se aparentam, com tudo o trata a cultura pode atravessar um meio facilitador. O visual é extremamente explorado pela sociedade, correlacionar com a formação do conhecimento, entre o social e as diferenças entre elas, auxiliar no processo de aprendizagem, reconhecer o indivíduo como posse de uma identidade cultural com a importância de socializar entre os meios. Esta pesquisa aborda o E/LE como meio cultural da América Latina ressaltando sua importância no contexto educativo.

Palavras-chave: Cultura, Ensino de Espanhol, Interculturalidade, Aprendizagem de Línguas.

1.Introdução

A cultura é um elemento essencial na aprendizagem de línguas estrangeiras, pois influencia a percepção e compreensão da língua no contexto social. No ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), a abordagem cultural permite que os alunos compreendam melhor as nuances linguísticas e as práticas comunicativas dos falantes nativos. Este artigo busca analisar como a cultura latino-a-

mericana pode contribuir para a aprendizagem de ELE e quais desafios são encontrados na inclusão desses aspectos no ensino. Simultaneamente que se realiza a interculturalidade entre ambas, com a preservação de tradições, hábitos, costumes, que podem ser transmitidas entre elas. E com isso, na aprendizagem de uma língua estrangeira também podemos encontrar umas grandes variedades entre ambas as culturas, aprendendo uma segunda língua (L2) e sua cultura, formando um cidadão com a capacidade de respeitar e enriquecer aprendizagens novas, que poderá levar para vida.

Esta pesquisa investiga como a cultura pode ser abordada no ensino de línguas estrangeiras, destacando o uso de fenômenos culturais no aprendizado do idioma. Através de pesquisas em sala de aula com apresentações culturais de nativos latino-americanos, busca-se enfatizar a importância do ensino da cultura no aprimoramento das habilidades na L2. O objetivo é analisar como os alunos assimilam as culturas latino-americanas, questionam pré-conceitos e refletem sobre essas influências. A pesquisa também examina se atividades lúdicas ajudam na aprendizagem do espanhol, além de avaliar o papel do professor na mediação cultural e como o intercâmbio cultural contribui para uma maior compreensão intercultural e engajamento dos alunos. A cultura em uma sociedade pode ser vista de diversas formas, sobre diversos olhares. Portanto, a proposta deste trabalho é focar em como apresentar a cultura em sala de aula sem o preconceito enraizado da cultura de países semelhantes, apresentando sua importância de estar presente na sala de aula com o ensino de L2, com a proposta de novos olhares para a educação, inclusive com a cultura visual que é vista como ponto central nos processos de ensino e aprendizagem, e por meio da qual os significados são produzidos em contextos culturais.

2. Fundamentação Teórica

2.1 O Conceito de Cultura e Suas Subdivisões

A cultura pode ser definida como o conjunto de saberes, crenças, valores, práticas e expressões que caracterizam um grupo social. Dentro do contexto educacional, diferentes perspectivas culturais impactam a forma como a língua é ensinada e aprendida. De acordo com Oliveira (2011) a cultura pode ser compreendida como um conjunto de vários elementos como crenças, ideias, valores, mitos, danças, festas populares, tradições, etc. Geralmente é transmitida de geração em

geração, via transmissão oral e, caracteriza as peculiaridades de cada lugar, pessoas, ou grupos de pessoas. Nessa perspectiva, de acordo com Morin (2001, p. 56):

A cultura é constituída pelo conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas.

À vista disso, a cultura é tudo que vivemos, que sabemos e o que somos, é uma ampliação de tudo que aprendemos e vivenciamos no nosso dia a dia, com descobertas e aprendizados que ampliam ou interferem na nossa vida. A cultura é uma preocupação contemporânea, que está presente no tempo atual, para entender os grupos humanos com suas relações e variações do agora e suas visões do futuro.

Pode-se ver que ocorre uma nova necessidade de educação: aquela que suprime a necessidade de formar cidadãos aptos para compreender a sociedade em que vivemos, que está baseada no que se vê e ouve falar. Em relação ao que se considera cultura, como por exemplo, as crenças, mitos, costumes, saberes, regras, dentre outros, a escola possui o seu conjunto cultural. O aprendiz, ao frequentar a escola, chega até ela com uma bagagem cultural transportada de casa e entra em contato com a cultura presente no meio em que convive, este aluno também está em constante contato com a cultura divulgada pela mídia, pelas trocas com os colegas e pelos demais meios. Uma vez que,

O conhecimento da cultura local reforça a valorização bem como o incentivo ao desenvolvimento da região. Para estudarmos esses aspectos propulsores da realidade atual devemos levar em questão, que a cultura popular sofre alterações que contemplam os aspectos econômicos, administrativos, educativos e sociais. (Lóssio; Pereira, 2007, p. 1)

A cultura exerce grande influência na sociedade, moldando identidades, valores e modos de vida. Ela permeia todas as esferas humanas, desde expressões artísticas até instituições sociais e relações interpessoais. Para Geertz (1973), a cultura não é apenas um conjunto de comportamentos, mas mecanismos que controlam e orientam ações. A antropologia, segundo ele, busca interpretar sem julgamento. Ensinar cultura nas escolas é essencial para que os alunos respeitem

sua própria cultura e a dos outros. A cultura pode ser usada para inclusão ou exclusão, dependendo de sua apresentação à sociedade. Assim, seu poder é imenso e influencia a organização social. O indivíduo, portanto, não é indiferente ao ambiente em que vive quanto mais distante estiver de tudo o que é entendido como característico da cultura, mas contribuem de alguma forma para sua manutenção ou extinção. Assim:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. (Laraia, 2009, p. 68).

Dessa forma, o ensino de uma nova cultura deve ser feito com ética e respeito, evitando estereótipos e generalizações simplistas. Além disso, os alunos têm autonomia para escolher os elementos culturais que desejam adotar ou incorporar em suas vidas. A educação intercultural deve promover a compreensão, o respeito e a capacidade de tomar decisões informadas sobre a adoção de elementos culturais de outras sociedades, e para o ensino de língua estrangeira obter a cultura desse determinado país influencia a participação desse novo conhecimento, seja principalmente em datas comemorativas.

Dessa maneira, na diversidade cultural existente, a cultura abrange nomenclaturas que estão presentes no nosso cotidiano, que pode até transpassar entre si, a importância delas causa impactos entre as sociedades abrangendo diversas áreas e aspectos da vida em comunidade, seja ela em diálogos com nativos, viagem a outras cidades ou países, descobertas culturais e eventos que abordem o meio cultural diversa do seu comum.

- **Transculturalidade:** Processo de contato e intercâmbio entre diferentes culturas, permitindo múltiplas influências culturais.
- **Multiculturalidade:** Coexistência de diversas culturas em uma sociedade, onde diferentes grupos interagem com suas tradições e valores.
- **Intraculturalidade:** Evolução da integração cultural, promovendo uma compreensão profunda e empática entre culturas.
- **Interculturalidade:** Compartilhamento de valores e crenças entre culturas, incentivando o diálogo e o respeito mútuo.
- **Sobreculturalidade:** Processo que envolve autoconhecimento e autoafirmação, conectando-se à intraculturalidade na construção da identidade.

A cultura está presente na sala de aula por meio das interações e do conhecimento enraizado dos alunos. O preconceito em relação aos países hispânicos pode surgir de estereótipos e generalizações simplistas. A xenofobia entre esses países é influenciada por fatores históricos, culturais, econômicos e políticos. Diferenças na língua, costumes e valores podem alimentar preconceitos e dificultar a compreensão da diversidade cultural. É essencial promover o respeito e a valorização das culturas para combater esses estereótipos. A sala de aula pode desempenhar um papel fundamental nesse processo. Dessa forma, incentiva-se uma maior apreciação da diversidade.

O relato também sobre a facilidade que os alunos abordam dizer que o espanhol é uma língua fácil de aprender. É compreensível devido a algumas características, como a pronúncia fonética, a similaridade com outras línguas latinas e a existência de muitos recursos de aprendizagem disponíveis. Porém, há alguns desafios que podem surgir durante o aprendizado, como a conjugação verbal, as diferenças de vocabulário e gramática em comparação com o português, e a necessidade de prática constante para desenvolver fluência. No entanto, é importante destacar que aprender qualquer língua requer tempo, esforço e dedicação.

2.2 A Cultura Hispânica no Ensino de ELE

A concepção sociolinguística da cultura assume muitas formas dependendo de como a língua é ensinada: como segunda língua ou como língua estrangeira. Nos cursos de língua estrangeira, que acontecem fora de qualquer contato com falantes nativos, a cultura é entendida majoritariamente em termos práticos e turísticos, que orientam como atuar no país alvo. Os estudantes da LE vivenciam a cultura estrangeira como uma curiosidade diferente à qual procuram se adaptar ou adotar temporariamente quando viajam no país.

No entanto, ao falar da cultura espera-se que os professores de LE tratem nada mais do que a língua; cultura, por sua vez, fica reservada aos professores de literatura, então como os alunos seriam capazes de demonstrar afeto, respeito e empatia a um imigrante de outro país sem o conhecimento de sua cultura? ou se em umas de suas viagens internacionais esses mesmos alunos demonstram falta de conhecimento entre a cultura desse lugar e fosse desrespeitado por não compreender?

“desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação; repudiar toda discriminação baseada em diferenças

de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais” (Brasil, 1997, p. 43).

Os estudantes geralmente acreditam que os imigrantes devem aprender tanto a língua quanto a cultura do país de destino. Para o professor de língua estrangeira, o ensino cultural vai além da comunicação, promovendo respeito e compreensão entre diferenças culturais. Assim como crianças aprendem a cidadania, imigrantes assimilam características linguísticas e culturais, adquirindo uma identidade nacional. A cultura é um processo de socialização transmitido pela educação e tradições escritas (Kramsch, 1998). Esse aprendizado fortalece a integração e o sentimento de pertencimento. A escola desempenha um papel essencial nesse processo. Dessa forma, a cultura se torna fundamental para a formação do indivíduo.

El comportamiento o actitud que desarrolla un grupo social o étnico (en este caso, etnofobia) frente al temor o prevención respecto de otros grupos (étnicos, sociales o nacionales) a los que se les considera extranjeros. Etimológicamente procede de las palabras griegas: Xeno, que significa extranjero o huésped, y Fobia, que se entiende por miedo a, o prevenir contra (Rafael, 2008, p. 112).

A prática de xenofobia na sala de aula infelizmente ainda é identificada, observando o comportamento dos alunos, como comentários discriminatórios, piadas ofensivas ou atitudes hostis baseadas na nacionalidade ou origem étnica, e ao apresentar determinadas culturas, principalmente de outros países é observado ainda mais. Se é possível ver essas atitudes por dinâmicas virtuais (vídeos, folha informativa, etc.) imaginamos o pior pessoalmente. Então, para combater a xenofobia na sala de aula, é importante promover a educação inclusiva e a diversidade cultural.

No contexto educacional brasileiro, o ensino de línguas estrangeiras, em particular o espanhol, tem sido subvalorizado ao longo dos anos. A inclusão do espanhol como disciplina nas escolas tem sido objeto de uma batalha constante desde a década de 80, porém, até o presente momento, não foi plenamente concretizada. Historicamente, o ensino de inglês tem predominado como língua estrangeira prioritária, enquanto o espanhol tem sido considerado dispensável.

A inclusão/exclusão do espanhol no currículo ilustra bem a disparidade entre a legislação e sua execução. Muito embora os documentos oficiais acalemem uma política plurilíngue, que reconheça a diversidade cultural, étnica

e histórica do país, a escola pública quando muito tem uma LE em seu currículo. Apesar de os PCN reconhecerem a importância do espanhol “na vida profissional das pessoas” (p. 27) uma porcentagem mínima das escolas oferece essa LE em seus currículos. (Oliveira, 2011, pág. 88)

Em vista disso, com os conhecimentos obtidos durante os poucos anos de trabalho em escolas de rede privadas e com as informações de estágios e por estudar em escolas públicas, observamos que muitos alunos abordam que o espanhol é uma língua fácil de aprender, que é possível desenvolver mais rápido as habilidades em conversar, canções por ser uma língua semelhante ao português, e acabam falando o famoso portunhol, ou “portuñol”, é “um fenômeno de mistura entre o português e o espanhol que ocorre nas fronteiras entre os países lusófonos e países de fala hispana” (Griselle M. C. Morales; 2016 p.2) e que dá aos falantes a impressão de que essa língua estrangeira é mais fácil que as outras. Esse pode ser um dos motivos que leva os alunos a optarem pelo espanhol nas provas como o ENEM, mesmo sem tê-la estudado na escola.

“[...] no que diz respeito, em nosso caso, ao processo de aprendizado formal da língua espanhola por parte do brasileiro, que será justamente „de onde não se esperava “, da mais absoluta proximidade “(dessa língua parecida), que provirá uma alteridade que surpreende pela procedência” (Celada, 2002, p. 186)

O espanhol é essencial para o crescimento cultural, político e profissional (Celada, 2002), facilitando a assimilação de termos devido à sua proximidade com o português. No entanto, muitos alunos priorizam o inglês ou usam tradutores, reduzindo seu interesse pela língua. Destacar sua relevância amplia horizontes e promove respeito à diversidade. A cultura pode ser trabalhada na sala de aula por meio de atividades interativas, projetos e exposições. Incorporar materiais culturais e valorizar a diversidade enriquece o aprendizado. Convidados, recursos audiovisuais e literatura também incentivam o engajamento. Criar um ambiente culturalmente rico estimula o interesse dos alunos. Assim, desenvolve-se uma maior apreciação pela língua e cultura hispânica.

O professor pode promover a abordagem intercultural criando um ambiente inclusivo, incentivando o respeito à diversidade e incorporando recursos culturais no ensino. Ao compartilhar experiências e estimular o diálogo, os alunos desenvolvem uma compreensão mais ampla da cultura hispânica. Isso melhora a comunicação em espanhol, amplia horizontes e fortalece a empatia e o respeito por outras culturas. Segundo Silva & Moraes, 2009:

A sala de aula reflete os conflitos sociais, políticos e econômicos da sociedade, manifestados na conduta dos alunos. Fatores externos, como condições socioeconômicas e políticas educacionais, influenciam esse cenário. A cultura hispânica enriquece a educação ao despertar interesse por história, arte e tradições. Além disso, promove a consciência global e o pensamento crítico. Essa cultura também aprimora habilidades de pesquisa e análise. Assim, abre portas para oportunidades em um mundo globalizado.

A escola, como instituição social, reúne diversas culturas, símbolos e valores, tornando a diversidade cultural um elemento fascinante nas relações humanas. Valorizar essa riqueza no ambiente educacional é essencial para o aprendizado. No ensino de LE, a cultura oferece uma base para compreender literatura, música, arte e tradições do idioma estudado, tornando a experiência mais significativa. Além disso, promove uma mentalidade aberta e tolerante, incentivando a aceitação de diferentes perspectivas. Esse aprendizado estimula empatia, comunicação eficaz e colaboração entre pessoas de diferentes origens. Assim, a escola fortalece a compreensão e o respeito à diversidade cultural.

3. Metodologia

Esta pesquisa se enquadra como natureza empírica, por fazer uma análise da participação de alunos de Ensino Básico de uma escola particular na implementação da cultura em sala de aula para a disciplina de língua estrangeira (Espanhol), foi possível analisar a aprendizagem da cultura como meio de ensino, para o aprimoramento e conhecimento de um novo meio de ensino. Nesta ótica, a pesquisa possui aspecto quantitativo e qualitativo, por qualificar a informação coletada e quantificar os dados coletados. Sendo também, definida como exploratória, pois visa explorar o objeto a partir dos instrumentos da pesquisa: entrevistas, questionários ou observação. Conforme Gonsales (2003), a pesquisa exploratória:

é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de fornecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa também é denominado “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema. (Gonsales, 2003, p.65)

Dessa maneira, esse tipo de estudo auxilia o pesquisador a entender, como também, aprimorar seu conhecimento sobre o assunto estudado, obtendo, no seu término, resultados que possam levar a outras pesquisas com outras abordagens.

A presente pesquisa surge em função de vivências que obtivemos em disciplinas culturais hispânicas na universidade e pela monitoria na disciplina de estudos culturais em língua espanhola, no contexto escolar executamos aulas lúdicas com a consulta em classe da cultura hispânica dos países latinos americanos na aprendizagem da segunda língua para alunos brasileiros, cujo objetivo era resgatar, promover e incentivar o conhecimento e participação do aluno nas atividades de manifestações culturais presente nas aulas elaborada e no encontro com nativos via internet.

Foi convidar os nativos para apresentar a sua cultura do seu determinado país, os convidados foram dos países latinos americanos, pois queríamos trazer países da E/LE que fossem próximos ao Brasil e pela valorização dos países latino americano, com isso, com a preservação dos nativos, serão chamados de colaboradores para preservação da imagem, porém obtivemos uma grande ajuda entre amigos e professores que ganhamos desde o início da graduação, sendo assim houve a participação de 7 (sete) países;

- Colaborador¹: **Cuba**–Antropólogo e está atualmente como professor substituto na UFRN;
- Colaborador²: **Chile**–professora da UFPB e assessora de graduação no campus IV;
- Colaborador³: **Peru**–Enfermeira;
- Colaborador⁴: **Argentina**–administrador e aluno da UFPB;
- Colaborador⁵: **Venezuela**–técnica em relações industriais, mas atualmente trabalha como esteticista e é aluna do projeto refúgio e migrantes pela UFPB;
- Colaborador⁶: **México**–Professora;
- Colaborador⁷: **Colômbia**–aluna do projeto refúgio e migrantes pela UFPB.

Foi planejar as perguntas a serem apresentadas para que, em seguida, os convidados pudessem responder por vídeo que foram gravados via meet ou pela gravação própria para transmitir nas aulas. Nem todos poderiam comparecer a escola, portanto, realizei um planejamento com as aulas e as apresentações para que todos os vídeos pudessem ser transmitidos.

4. Análise dos dados

Os dados coletados indicam que a exposição à cultura hispânica melhora a motivação dos alunos e facilita a compreensão da língua. A imersão cultural

contribui para a quebra de preconceitos e estereótipos, tornando o aprendizado mais significativo. No entanto, desafios como a falta de recursos e a resistência às mudanças curriculares foram identificados como barreiras para uma abordagem cultural mais abrangente.

A cultura é fundamental no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, pois contextualiza o aprendizado, tornando-o mais significativo. A língua espanhola reflete as diferenças culturais entre países hispanofalantes, como vocabulário e expressões. Alguns alunos demonstram interesse em aprender e explorar a cultura, enquanto outros mostram falta de dedicação e participação. O desejo por recompensas externas pode motivar certos alunos, mas é crucial destacar que o verdadeiro valor está no conhecimento adquirido e nas habilidades desenvolvidas. Abordar a cultura hispânica amplia a compreensão e enriquece a aprendizagem do idioma.

Portanto, é essencial promover uma cultura de valorização do conhecimento e do aprendizado intrínseco, incentivando os alunos a se envolverem não apenas pelo resultado final, mas pelo processo de aprendizagem em si. Isso contribuirá para uma maior autonomia e motivação dos alunos, além de promover uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Conclusão

A incorporação da cultura latino-americana no ensino de ELE é essencial para uma aprendizagem eficaz. O estudo destaca a necessidade de materiais didáticos diversificados, formação docente e políticas educacionais que valorizem a diversidade cultural. Além disso, investiga como os alunos aprendem sobre a cultura hispânica e como os professores podem transmiti-la, ressaltando a importância da abordagem cultural no ensino de línguas. A cultura influencia os alunos além da escola, por meio da mídia, publicidade e Internet, muitas vezes promovendo o consumo acima do conhecimento. No ensino de E/LE, costuma ser abordada de forma superficial em dias comemorativos, mas pode ser enriquecida com música, dança, literatura e filmes. A cultura possibilita novas perspectivas sobre as diferenças culturais, incentivando a reflexão e a compreensão além das representações visíveis.

A proposta da escola para a abordagem cultural para aulas de língua estrangeira ainda é pautada em ideias tradicionais que não buscam envolver as diversas linguagens que envolvem o universo da cultura. Os moldes usados como

base para o ensino das culturas ainda estão baseados na presença de estereótipos da cultura europeia, ou seja, ela apenas tem o foco na abordagem cultural relacionada a países mais famosos e também de forma simples que não amplie demais nas aulas, não valorizando-se o que o aluno tem nele, o que existe na cultura de países latino americanos e seu modo de troca intercultural.

Investigar a cultura latino-americana no ensino de espanhol é essencial para desenvolver percepções mais maduras sobre a língua. Essa abordagem permite que professores, alunos e a sociedade reflitam sobre sua influência no aprendizado. Ampliar esse estudo fortalece uma educação mais rica e abrangente.

Referências

APARÍCIO, JM, & Delgado, M.Á. (2011c). **Multiculturalidade**, Interculturalidade e Intraculturalidade. Entre Dos Orillas , 11-15.

CELADA, M.T. (2002). **O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira**. Tese de doutorado. Unicamp, IEL, 277 p. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/Tese_MaiteCelada.pdf

HALL, S. (2006). **A identidade cultural na pós-modernidade** (11a ed.). DP&A.

MARTINS, D. V. (2020). O conceito de sobreculturalidade e os impasses relativistas entre os direitos humanos e a educação diferenciada. **Cadernos CERU**, 31(1), 194-205. <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v31i1p194-205>

MARCONI, Maria de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. **Antropologia cultural: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 2010.

POLÍTICA LINGUÍSTICA NO BRASIL E O PLURILINGUISMO: O INGLÊS E O ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Luiza Santos do Nascimento

Jair Ibiapino Pereira Tavares

Resumo: O presente artigo discute o conceito de **Política Linguística (PL)** e analisa suas manifestações e tensões no contexto educacional brasileiro, com foco especial no ensino das línguas estrangeiras **inglês** e **espanhol**. A partir dos marcos teóricos de **Rajagopalan (2013)** e **Calvet (2002; 2007; 2013)**, o estudo ultrapassa a visão restrita da PL como mera militância linguística, concebendo-a como um campo multidimensional que engloba desde a **formulação de diretrizes e intervenções teóricas** até o **planejamento e a gestão das línguas** em contextos sociopolíticos específicos. Historicamente, o Brasil vivenciou políticas linguísticas que oscilaram entre a **promoção da Língua Geral (Nheengatu)**, no período colonial, e sua **repressão oficial pelo Diretório dos Índios de Pombal (1758)**, ilustrando o caráter político e ideológico das decisões sobre o uso das línguas no país. No cenário contemporâneo, essas disputas se reconfiguram no campo educacional, sobretudo na **delimitação curricular das línguas estrangeiras**. A hegemonia do **inglês**, legitimada por seu status de **língua franca global** e por seu capital econômico e simbólico, é reforçada por documentos oficiais como a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017)** e pela **Lei nº 14.945/2024**. Em contrapartida, o **espanhol**, associado à **integração regional latino-americana**, à **proximidade geográfica e cultural** e à **preferência estudantil**, enfrenta um processo de marginalização institucional. Tal disputa reflete um embate entre um **monolinguismo pragmático**, orientado por interesses econômicos e utilitários, e uma **perspectiva plurilíngue e intercultural**, comprometida com a valorização da diversidade linguística e da cooperação regional. Argumenta-se que a adoção de uma **Política Linguística plurilíngue**, inspirada no **modelo gravitacional de Calvet (2013)**, é essencial para a construção de uma educação linguística crítica e inclusiva. Essa abordagem favorece o **desenvolvimento da competência comunicativa em múltiplas línguas**, bem como a **compreensão das diferenças socioculturais** e o **fortalecimento da cidadania linguística**, contribuindo para a consolidação de uma escola pública mais democrática e conectada à realidade multicultural do Brasil e do mundo.

Palavras-chave: Política Linguística; Plurilinguismo; Ensino de Línguas Estrangeiras; Inglês; Espanhol.

1 INTRODUÇÃO

A **Política Linguística (PL)** emerge como um campo de estudo fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais, culturais e de poder que governam o uso, o status e a valorização das línguas em uma sociedade. Trata-se de uma área interdisciplinar que articula linguística, sociologia, educação e ciência política, permitindo analisar como decisões sobre línguas refletem e, ao mesmo tempo, moldam relações de dominação, resistência e identidade. A relevância do tema intensifica-se em contextos plurilíngues como o **Brasil**, onde convivem o português — língua oficial e de prestígio — e uma miríade de línguas indígenas, afro-brasileiras, de imigração e de sinais, frequentemente marginalizadas por políticas assimilacionistas e pela lógica do monolinguismo estatal. Assim, as escolhas sobre quais idiomas devem ser promovidos, ensinados ou, inversamente, silenciados, estão intrinsecamente ligadas aos projetos de **construção da identidade nacional**, à **formação cidadã** e à **inserção global** do país.

Conforme **Rajagopalan (2013)**, a Política Linguística é frequentemente reduzida à noção de *militância linguística*, isto é, à defesa de línguas minoritárias ou ameaçadas de extinção. Embora essa vertente militante represente um componente essencial — sobretudo em contextos de desigualdade simbólica —, o campo da PL é, em essência, muito mais abrangente. Envolve não apenas ações de proteção ou revitalização linguística, mas também um conjunto de decisões e práticas que incidem sobre a **estrutura das línguas** (a escrita, o vocabulário, a ortografia e a normatização), as **intervenções práticas** (como políticas educacionais e de mídia) e as **intervenções teóricas**, que fundamentam e legitimam tais decisões, conforme destaca **Calvet (1996)**. Em outras palavras, toda política linguística implica um **ato de autoridade**, pois define o que é considerado legítimo, normativo ou desejável em termos de linguagem — o que revela seu caráter político e ideológico.

No **cenário educacional brasileiro**, o debate em torno do **ensino de línguas estrangeiras (LE)** constitui um espaço privilegiado para observar as tensões inerentes à PL. O domínio de um segundo idioma é amplamente reconhecido como requisito no mercado de trabalho e como instrumento de desenvolvimento cultural, acadêmico e profissional. Entretanto, a **escolha das línguas** a serem

ensinadas e valorizadas não é neutra: ela reflete hierarquias globais de poder e processos históricos de hegemonia linguística. Conforme argumenta Rajagopalan (2013), a prioridade dada a determinados idiomas é determinada, em grande medida, pelo **poder econômico e simbólico** da língua, seguido pela **proximidade geográfica e cultural** entre as comunidades linguísticas. Assim, a predominância do inglês nos currículos escolares brasileiros não decorre apenas de sua difusão internacional, mas também de uma orientação política e ideológica que associa o domínio desse idioma à modernidade, ao sucesso e à inserção global.

Este artigo tem como objetivo discutir o **conceito ampliado de Política Linguística**, explorando seu **desenvolvimento histórico no Brasil** e, principalmente, analisando a **disputa curricular entre o inglês e o espanhol** na educação básica. Argumenta-se que a atual priorização do **monolinguismo pragmático**, consubstanciado na **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** e recentemente reafirmado pela **Lei nº 14.945/2024** (oriunda do **PL 5.230/2023**), representa um **retrocesso** em relação à construção de uma política linguística verdadeiramente democrática e **plurilíngue**. Tal cenário ignora os compromissos históricos de integração latino-americana e as potencialidades culturais e econômicas do **espanhol** como língua de proximidade e cooperação regional. Defende-se, portanto, a necessidade urgente de uma **política linguística inclusiva**, capaz de valorizar a diversidade linguística nacional, promover o bilinguismo e o plurilinguismo na escola pública e fortalecer o papel do Brasil como agente ativo em um contexto regional e global marcado pela interdependência cultural e comunicativa.

2 POLÍTICA LINGUÍSTICA: CONCEITO, ESCOPO E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

O estudo da política linguística, embora recente comparado a outros domínios dos Estudos da Linguagem, é um fenômeno que remonta à própria organização política das sociedades. Calvet (2007) afirma que a ação humana sobre a língua sempre existiu, seja para estabelecer normas, seja para “favorecer uma língua em detrimento de outra” na administração do Estado.

O conceito mais aceito, e adotado pela maioria dos autores, define a política linguística como o “conjunto de opções conscientes que são realizadas por um grupo de indivíduos no contexto das interações entre língua e vida social” (CALVET, 2002, p. 145). Esta definição engloba a totalidade das ações — desde a política de status até o planejamento corpus e a aquisição (ensino) — que orientam o uso de línguas em competição em um determinado cenário.

2.1 A Formação da Nação e a Língua

A escolha governamental por uma língua específica é uma “etapa essencial na formação de uma nação”, que Anderson (2008) caracteriza como uma “nação imaginada”. Segundo o autor, essa comunidade imaginada é concebida na língua, permitindo que as pessoas sejam “convidadas a entrar” (Anderson, 2008, p. 204). No Brasil, as decisões sobre a interação entre línguas e sociedade são históricas e repletas de tensões. A fase inicial das políticas linguísticas no Brasil Colônia é designada por Altenhofen (2013) como a fase “virgem”, caracterizada pela disseminação da Língua Geral (nheengatu). Embora os jesuítas desejassem o latim para a catequização, a enorme diversidade linguística indígena tornou o *nheengatu* (que já funcionava como língua franca) uma necessidade prática entre indígenas, negros e missionários (Maher, 2013).

Contudo, essa situação se tornou um obstáculo para o projeto de Portugal. Em 1758, a proibição do ensino das línguas indígenas e a instituição do português como língua oficial, por meio do Diretório dos Índios do Marquês de Pombal, marcaram a política linguística colonial com um forte ato de repressão (Maher, 2013, p. 122). Este ato estabeleceu as bases de uma política linguística de unificação e monolinguismo, que perdura, de diferentes formas, até os dias atuais.

2.2 Política Linguística e Planejamento Linguístico

É comum na literatura brasileira o uso do termo “política linguística” para designar o processo em sua totalidade, englobando o Planejamento Linguístico (Maher, 2008; 2010). Este planejamento, como a dimensão prática da PL, envolve os instrumentos de intervenção, como a “demarcação linguística de um território” (a língua que se sobressai no panorama) e as normativas linguísticas (leis que estabelecem a língua oficial ou que determinam o uso em contextos específicos) (Calvet, 1996). A política linguística, portanto, não é um mero reflexo da realidade, mas uma força ativa que busca “ajustar e usar fenômenos observados na realidade”, sendo crucial que haja um “certo controle democrático” para equilibrar as metas do poder com as soluções intuitivas da população. Johnson (2013) aponta que a PL é inerentemente política, pois suas decisões sobre o status de uma língua sempre envolvem a alocação de recursos, de poder e, em última instância, a definição de quem pertence e quem está marginalizado em uma dada sociedade.

3 A PROBLEMÁTICA DO PLURILINGUISMO NA BNCC

A disciplina da política linguística, surgida no século XX, está intrinsecamente ligada à gestão do plurilinguismo (Calvet, 2002). No Brasil, as transformações políticas e econômicas do século XXI impulsionaram a relevância do aprendizado de uma segunda língua, mas a forma como essa necessidade é gerida tem sido objeto de intensa controvérsia. A Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Novo Ensino Médio, e a subsequente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconfiguraram o cenário da política de ensino de línguas estrangeiras (PLE). A nova legislação favoreceu o monolinguismo ao estabelecer o inglês como a única língua estrangeira obrigatória, revogando a obrigatoriedade do espanhol (Lei nº 11.161/2005) e, mais recentemente, mantendo-o facultativo na Lei nº 14.945/2024. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 239) justifica essa prioridade na “função social e política do inglês”, reconhecendo-o em seu “status de língua franca”. Segundo o documento, o tratamento do inglês como língua franca o “desvincula da noção de pertencimento a um determinado território”, favorecendo uma “educação linguística voltada para a interculturalidade”.

3.1 A Separação entre Língua e Cultura

A proposta da BNCC de desvincular a língua-franca (inglês) de território e cultura é, contudo, profundamente problemática do ponto de vista da Didática de Línguas (DL). Na DL, os termos “língua” e “cultura” não são isolados, sendo substituídos pela combinação língua-cultura. Interagir em uma língua estrangeira exige não apenas competências linguísticas (gramática e vocabulário), mas também o “entendimento sociocultural das dinâmicas comunicativas”. O conceito de “Global English”, um inglês funcional e desvinculado de práticas culturais, é criticado por ter “repercussões negativas nas relações com parceiros internacionais” (Caddéo; Jamet, 2013, p. 18). Conforme Frath (2010 *apud* Capucho, 2010, p. 109-110), o uso exclusivo do inglês como língua franca produz apenas uma “aparência de comunidade”, com comunicação em “um nível baixo, sem uma compreensão profunda das diferenças culturais”. Outras línguas são necessárias se realmente queremos uma sociedade global aberta. Os idiomas são janelas para outras culturas e tradições, que por sua vez nos ajudam a olhar para nossas próprias culturas com um olhar mais crítico. O único uso do inglês irá transformar outras línguas em línguas provinciais sem influência e elas correrão o risco de se tornarem ir-

relevantes. Uma aldeia global de língua inglesa produzirá apenas uma aparência de comunidade. (Frath, 2010 *apud* Capucho, 2010, p. 109). Ademais, a noção de interculturalidade presente na BNCC, caracterizada como o “reconhecimento das (e o respeito às) diferenças”, torna-se restrita ao ignorar as variações linguísticas e os aspectos socioculturais inerentes às interações (Calvet, 2013). Uma política linguística que almeja a real competência global deve promover a competência plurilíngue, onde o falante é capaz de transitar entre diferentes códigos e contextos, e não se limitar a uma ferramenta funcional.

4 O ESPANHOL NA DISPUTA CURRICULAR: GEOPOLÍTICA E PLURILINGUISMO

A retirada do espanhol como língua estrangeira obrigatória em 2017 é vista por muitos como um “grande equívoco” (Dorinha Seabra *apud* PL 5.230/2023). A importância do espanhol no currículo brasileiro é inegável, especialmente por razões geopolíticas e econômicas.

O Brasil está “cercado por países de língua espanhola”. O idioma não é apenas uma ferramenta de integração regional (Mercosul), mas também uma das principais línguas de comunicação no comércio global, competições esportivas e no setor de turismo. Além disso, o espanhol é historicamente a língua estrangeira preferida pela maioria dos estudantes ao realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A proposta de reintegração da obrigatoriedade do espanhol no Ensino Médio, que se manifestou fortemente na tramitação do PL 5.230/2023 (Lei nº 14.945/2024), reflete uma resistência a uma política que favorece o monolinguismo, que foi fortalecida principalmente na primeira legislatura do governo Lula (Costa Junior; Carvalho, 2020). Movimentos de resistência, como o #FicaEspanhol, buscam assegurar a presença do idioma, argumentando que a falta de obrigatoriedade, embora possa supostamente possibilitar sua oferta, na prática, culmina em sua eliminação da escola pública por falta de recursos e priorização. A manutenção do espanhol como facultativo pela Lei nº 14.945/2024 é, portanto, vista como uma derrota para a política de integração sul-americana.

4.1 O Modelo Gravitacional de Calvet e as Relações de Poder

Para entender a dinâmica de poder entre as línguas, é fundamental a proposta de Calvet (2013 [1999]) sobre o modelo gravitacional. O autor organiza as línguas em uma hierarquia, onde:

- ☐ Em torno de uma língua hiper central (o inglês);
- ☐ Gravitam cerca de dez línguas supercentralizadas (o francês, o espanhol, o árabe, etc.);
- ☐ Em torno destas, gravitam as línguas centrais;
- ☐ E, finalmente, as línguas periféricas.

Neste modelo, o aprendizado de um idioma ocorre como um bilinguismo “vertical” (língua superior) ou “horizontal” (língua do mesmo nível). O espanhol, como língua supercentralizada e vizinha geográfica, possui um status incontestável que o credencia a ser priorizado no currículo, não apenas por pragmatismo, mas por uma política de integração continental. Priorizar apenas o inglês perpetua uma dependência cultural e econômica do Norte, em detrimento do diálogo horizontal com os vizinhos do Sul.

O atual panorama do capitalismo não se limita ao inglês. Ortiz (2008 *apud* Silva, 2013) argumenta que as estratégias linguísticas estão orientadas para o plurilinguismo, pois a valorização da diversidade cultural e linguística é essencial para a segmentação e exploração de novos mercados na fase transnacional do capitalismo. O plurilinguismo, assim, não é apenas um ideal pedagógico ou cultural, mas também um imperativo econômico que demanda habilidades diversificadas e uma ampla visão de mundo, indo além da simples comunicação instrumental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política Linguística é a lente através da qual se analisam as intervenções humanas sobre a(s) língua(s), levando em conta a complexidade das interações sociais, políticas, históricas e econômicas envolvidas (Johnson, 2013). No Brasil, a decisão de priorizar o inglês na BNCC e na Lei nº 14.945/2024, sob o argumento de seu status de língua franca e desvinculada da cultura, confronta diretamente a necessidade de um plurilinguismo equitativo e a urgência de uma integração regional efetiva. O desafio reside em ir além do bilinguismo puramente focado no inglês. A inclusão da formação plurilíngue nas instituições de ensino não resultaria na eliminação do inglês, mas sim o “posicionaria em uma perspectiva mais equitativa em relação a outros idiomas” (Caddéo; Jamet, 2013, p. 19). O plurilinguismo, ao funcionar como uma “chave essencial para a compreensão de outras culturas”, favorece a navegabilidade entre diversas comunidades, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e para a competitividade no mercado global.

A nova Lei do Ensino Médio (Lei nº 14.945/2024), embora tenha corrigido a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) para 2.400 horas, garantindo mais espaço para as disciplinas tradicionais, não conseguiu promover a igualdade de status entre as línguas estrangeiras. Retirar a obrigatoriedade do ensino de espanhol, uma língua supercentralizada e crucial para a América do Sul, representa um retrocesso educacional e geopolítico. O ensino do espanhol não apenas amplia a competência linguística dos estudantes, mas também abre um caminho significativo para uma convivência pacífica e uma maior autonomia cultural na esfera global.

Conclui-se que a pesquisa e o debate contínuos sobre o tema são essenciais para promover uma política linguística que garanta a diversidade e o respeito cultural, transformando o cidadão em um agente com experiência global. “Ao aprender novas línguas, damos significado ao nosso idioma e percebemos a riqueza da diversidade cultural” (GOETHE, apud texto base). O futuro da política linguística brasileira deve convergir para o plurilinguismo, reconhecendo a multiplicidade de mundos que uma língua abre.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017.

CADDÉO, Letícia; JAMET, Marie-Christine. Ensino de inglês em escolas públicas: plurilinguismo e o professor de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 2013.

CALVET, Louis-Jean. **A guerra das línguas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 1999 [2013].

CALVET, Louis-Jean. **A política linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

COSTA JUNIOR, José Alves da; CARVALHO, Fabiana de. Políticas linguísticas em tempos de crise: o ensino de espanhol e os riscos do retrocesso. **Revista de Política Linguística Aplicada, Brasília**, v. 20, n. 3, p. 33-55, dez. 2020.

FRATH, Pierre. L'anglais 'globish' et la crise des langues. *La Pensée*, Paris, n. 363, p. 285-297, jul./set. 2010. Apud CAPUCHO, Maria Cristina. O ensino de espanhol no Brasil e a hegemonia do inglês. **Cadernos de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 101-115, dez. 2010.

JOHNSON, David C. *Language Policy*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

MAHER, Tereza. **Política linguística e línguas indígenas no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: um repensar. **Revista da ABRALIN**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 11-28, jan./jun. 2013.

AS LEITURAS DE MUNDO EM MAFALDA: TENDÊNCIAS E POSSIBILIDADES CONSTRUTIVAS DE APRENDIZAGENS

Paloma Nicodemos Freires

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de intervenção pedagógica desenvolvida com estudantes de uma escola situada na Rede Estadual da Paraíba, com o objetivo de amenizar déficits de aprendizagem na disciplina de Língua Espanhola. A ação propôs a utilização das histórias em quadrinhos da personagem Mafalda como instrumento didático para o desenvolvimento da leitura, escrita, consciência crítica e competências interculturais. A metodologia adotada fundamentou-se na perspectiva construtivista de Piaget e Vygotsky, aliada a práticas de sala de aula invertida, rodas de conversa e uso de tecnologias educacionais. Os resultados observados apontaram para maior engajamento, protagonismo estudantil e desenvolvimento de habilidades interpretativas e sociais. A interdisciplinaridade com História e Sociologia fortaleceu a compreensão de temas sociais relevantes a partir da perspectiva crítica de Mafalda. O uso das HQs mostrou-se eficaz na promoção de aprendizagens significativas e culturalmente contextualizadas.

Palavras-chave: ensino de espanhol; histórias em quadrinhos; aprendizagem significativa; metodologia ativa.

1 Introdução

Com a retomada das aulas presenciais após o período pandêmico, evidenciou-se um déficit expressivo de aprendizagem entre estudantes situados em uma escola da Rede Estadual da Paraíba, sobretudo nas competências de leitura e escrita. Na disciplina de Língua Espanhola, as dificuldades estavam relacionadas à compreensão textual, identificação de gêneros e articulação entre conhecimentos prévios e novos conteúdos. Diante desse cenário, o presente trabalho apresenta o projeto “As leituras de mundo em Mafalda: tendências e possibilidades construtivas de aprendizagens”, cuja proposta é utilizar as histórias em quadrinhos da personagem Mafalda como ferramenta de recomposição da aprendizagem e desenvolvimento da criticidade.

A escolha por Mafalda se justifica pela riqueza de suas narrativas, que abordam questões sociais, políticas, históricas e culturais de forma crítica e acessível. O projeto buscou integrar diferentes áreas do conhecimento, especialmente

História e Sociologia, a fim de promover uma aprendizagem significativa e interdisciplinar. O trabalho se alinha às diretrizes da BNCC, priorizando a formação integral dos estudantes por meio da leitura crítica do mundo.

A iniciativa de desenvolver um projeto de correção de déficit de aprendizagem evidencia a necessidade de abordar os desafios educacionais que afetam a qualidade da educação e o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes, explorando motivos fundamentados para a construção deste projeto e sua relevância educacional e pertinência para a realidade da escola e contexto local. Os impactos na aprendizagem dos estudantes pós-pandemia, são muitos, a interrupção do ensino presencial resultou em potencial perda de aprendizado para muitos estudantes.

A pandemia da COVID-19 exacerbou as disparidades educacionais pré-existent, com estudantes em situações mais vulneráveis sendo os mais afetados, há uma necessidade de avaliação e intervenção, pois é crucial avaliar o nível de aprendizado dos estudantes e implementar intervenções para ajudá-los a recuperar o tempo perdido. Outro aspecto negativo pós-pandemia é a evasão escolar, muitos discentes em situações vulneráveis têm que parar de estudar para ir em busca de trabalho devido as dificuldades econômicas e sociais.

Grande parte dos discentes enfrentam fortes obstáculos ao tentar aprender, e, apesar de seus esforços, não conseguem obter sucesso acadêmico, é preciso fazer o que se chama de recomposição da aprendizagem, identificar e abordar lacunas no aprendizado que surgiram devido a interrupções e desafios educacionais.

Rama e Vergueiro (2004: 31) expõem que as histórias em quadrinhos se configuram como um gênero textual muito rico para a prática pedagógica, pois têm a particularidade de unir duas riquíssimas formas de expressão cultural: a literatura e as artes plásticas, o que torna esse gênero uma fonte de inspiração para iniciativas didáticas, pois existem histórias em quadrinhos excelentes que, pelo enredo, pela linguagem e pela qualidade das ilustrações, podem dar contribuições valiosas às aulas de língua espanhola.

Quino, com a produção das histórias de Mafalda, conseguiu, de forma muito contundente, não só analisar, como também posicionar-se em relação a várias questões preocupantes, para a Argentina e para o mundo. Desta forma, o projeto “As leituras de mundo em Mafalda: Tendências e possibilidades construtivas de aprendizagens” visa em parceria com a disciplina de História e Sociologia, fazer

uma análise de como é o mundo na visão da personagem Mafalda, fazendo com que o estudante analise e reflita sobre questões importantes que aconteceram na realidade do ano em que foi criada a Mafalda 1964 e que perpassa até os dias de hoje.

Segundo Quino (2003: 7), Mafalda nasce, na vida real, em 15 de março de 1962. Hoje, ela é um dos produtos argentinos mais populares do mundo e reina nas histórias em quadrinhos, com a inteligência e os questionamentos de quem monitora o planeta, demonstra-se extremamente preocupada com a situação mundial. O gênero textual História em Quadrinhos foi escolhido para trabalhar no projeto “As leituras de mundo em Mafalda: Tendências e possibilidades construtivas de aprendizagens” trabalhando a leitura na língua espanhola, buscando minimizar os impactos na aprendizagem que a COVID-19 causou.

Os objetivos para este projeto são; investigar o potencial pedagógico das HQs quanto recurso didático nas aulas de Língua Espanhola; sanar o déficit de aprendizagem dos estudantes na leitura e escrita; compreender o contexto histórico no qual Quino criou Mafalda; realizar uma análise comparativa dos eventos que marcaram a época de Mafalda até os dias atuais; motivar e desenvolver os talentos dos estudantes no campo das Artes através do protagonismo; realizar um trabalho de desenvolvimento do aluno para leitura e produção de texto de âmbito social na disciplina de Língua Espanhola.

2 Metodologia

De início se construiu uma roda de conversa sobre o gênero HQS partindo de um diálogo sobre como é produzido uma história em quadrinhos, incentivando o estudante a criar uma HQ sobre tema livre, com o objetivo de reconhecer os elementos textuais do gênero, a expressão física dos personagens (reais, estilizadas, caricaturadas etc), como a realidade é apresentada e representada graficamente (cenários grandiosos ou simples e os recursos gráficos) Logo em seguida foi feito a análise e apreciação de algumas HQs da personagem Mafalda, o tipo de vocabulário que emprega, as palavras heterossemânticas, as variações linguísticas, as particularidades do Espanhol de cada região, como a linguagem coloquial e suas gírias, se a história dá margem a estereótipos tais como: familiares, profissionais, fazendo uma reflexão sobre como é o mundo do trabalho, questões sociais, refletindo na visão de Mafalda como são vistos os ricos e os pobres, questões culturais: como é vista a família, o trabalho, a arte, a juventude, os idosos, etc.

Esses são pontos importantes desenvolvidos e analisados com as turmas de nível médio. As histórias em quadrinhos dentro das aulas da BNCC especificamente a disciplina de Língua Espanhola, é trabalhada por meio do uso do gênero como tema de discussões. Nesse sentido, as histórias estão sendo utilizadas para se fazer uma abordagem histórica, dar explicações sociais e econômicas, possibilitando discussões sobre temas gerais, tais como violência, amor, racismo, feminismo, família, machismo, temas que Mafalda aborda com muita pertinência, fazendo um alinhamento com a disciplina de História e Sociologia da Área de Humanas.

Este projeto entente que cada estudante tem habilidades, interesses e potenciais únicos. Ao abordar o déficit de aprendizagem dentro da disciplina de Espanhol, estamos dando a esses estudantes a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial acadêmico e pessoal.

■ São implementadas estratégias de leitura e escrita de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com embasamento teórico na teoria construtivista, uma abordagem da psicologia educacional que enfatiza o papel ativo do estudante na construção do seu próprio conhecimento e compreensão do mundo, desenvolvida por diversos teóricos, sendo Jean Piaget e Lev Vygotsky dois dos principais contribuintes. Alguns exemplos de estratégias de leitura incluem a identificação de palavras-chave, a inferência de significado a partir do contexto, análise de textos, uso de dicionário de língua estrangeira para auxiliar. Para melhorar a compreensão e fluência na leitura, os estudantes têm acesso a uma variedade de textos em espanhol, sobre as temáticas importantes que são mencionadas nas HQS de Mafalda.

Na disciplina de Língua Espanhola, a tradicional metodologia de propor textos e traduções já não contempla a necessidade da sala de aula atualmente. Os estudantes buscam novas formas de aprender e aprender com praticidade, sendo assim, a proposta de se trabalhar com histórias em quadrinhos nas aulas de língua espanhola é trazer um trabalho diferente de renovação do ensino de língua estrangeira de forma que exercite a criatividade e imaginação dos estudantes que querem aprender um outro idioma.

A metodologia utilizada em sala de aula é a de Ensino Construtivista, desenvolvida por Piaget onde a ênfase é colocada na aprendizagem significativa e os novos conhecimentos são integrados com os conhecimentos prévios e experiências do estudante. Isso promove uma compreensão mais profunda e duradoura, nas leituras e entendimentos dos textos propostos. Segundo Piaget:

A terceira direção, que é decididamente a nossa (e que nos leva a atribuir os começos da linguagem às estruturas construídas pela inteligência sensorial preexistente), é de natureza construtivista, isto é, sem preformação exógena (empirismo) ou endógena (inatismo) por contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas, o que do ponto de vista pedagógico, leva incontestavelmente a dar toda ênfase às atividades que favoreçam a espontaneidade da criança. (Piaget, 1998, p. 11).

Vê-se, que no entendimento epistemológico piagetiano o conhecimento é construído por meio de uma “construção contínua”, isto é, ele não se encontra pronto e acabado, nem no meio exterior nem no sujeito do conhecimento. Mas sim há uma elaboração, também é importante no processo a interação com outros estudantes e com o ambiente, desta forma sendo considerada fundamental para a aprendizagem. As interações, a discussão e a colaboração são vistos como meios eficazes de construção do conhecimento, isso se dá através das apresentações de seminários dos estudantes com base em cada temática elegida por eles. Tendo como ponto chave a avaliação formativa uma parte integrante do processo de aprendizagem, que foca no progresso e na compreensão em desenvolvimento. Os conteúdos são ministrados através de metodologias ativas que envolvem o estudante como parte da ação, estimulando sua autonomia e protagonismo, a sala de aula invertida onde os estudantes acessam o conteúdo de aprendizagem como vídeos ou leituras fora da sala de aula, permitindo que o tempo presencial seja usado para atividades mais interativas, como discussões e exercícios práticos. Também está sendo utilizada o método de ensino roda de conversa em que os estudantes participam de discussões estruturadas sobre um tópico específico, promovendo o pensamento crítico, a argumentação e a expressão de ideias.

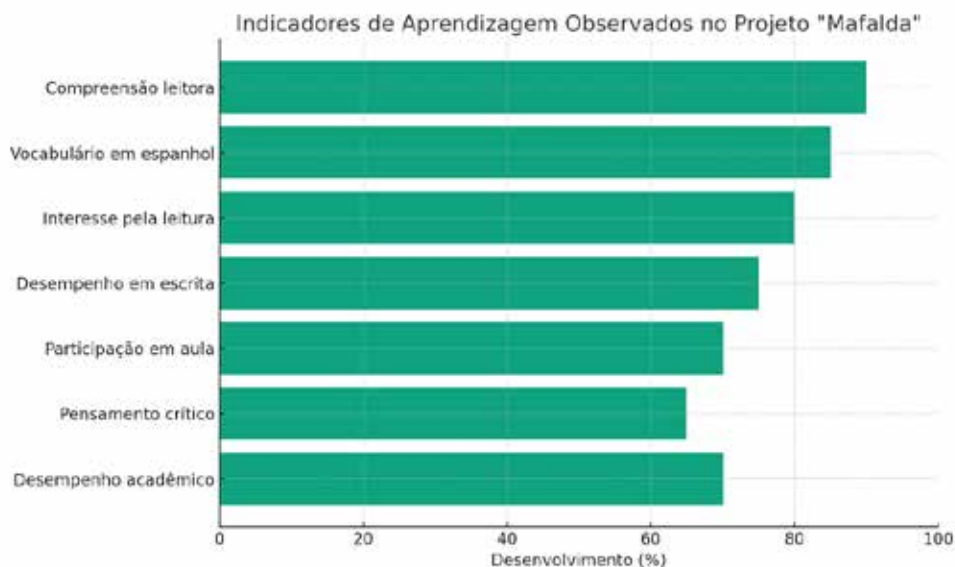
A utilização de recursos como o aplicativo “Duolingo” é importante para desenvolver o autodidatismo do estudante, estimulando o mesmo a trabalhar a Língua Espanhola de forma rápida e divertida, a tecnologia contribui de forma significativa para o ganho na aprendizagem.

3 Resultados e Discussão

A análise dos dados revelou avanços significativos nas competências linguísticas e atitudinais dos estudantes. A utilização das HQs de Mafalda como recurso pedagógico despertou o interesse dos alunos, promoveu a leitura crítica e facilitou o desenvolvimento de habilidades como inferência textual, ampliação do vocabulário, compreensão leitora e produção oral e escrita. Os temas abordados

por Mafalda — como desigualdade social, política, trabalho, família, gênero — foram debatidos em sala sob uma perspectiva crítica e comparativa entre o contexto da década de 1960 e a atualidade. Essa abordagem contribuiu para a formação cidadã e o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

A interdisciplinaridade com História e Sociologia ampliou o repertório dos estudantes, que passaram a estabelecer conexões entre os conteúdos das diferentes áreas. O protagonismo estudantil foi incentivado por meio da elaboração de seminários, tirinhas autorais e uso de ferramentas tecnológicas. O Duolingo, por exemplo, colaborou para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem da língua. A aplicação das metodologias ativas favoreceu a interação, cooperação e protagonismo, pilares essenciais do construtivismo. A avaliação formativa, realizada ao longo de todo o processo, possibilitou acompanhar os avanços individuais e coletivos, além de ajustar as estratégias conforme as necessidades observadas.



4 Considerações Finais

O ensino do Espanhol por meio deste projeto se transforma, se torna mais lúdico e mais interessante, os estudantes sentem-se motivados a estudar e superar os desafios, conseguimos sanar o déficit de aprendizagem e desenvolver ações importantes para a formação integral do estudante, de início, alguns empecilhos surgidos como falta de estrutura predial, falta de recursos financeiros, porém foi

possível realizar da melhor forma, com as contribuições dos professores e estudantes, sempre se empenhando para um melhor aproveitamento do projeto, foi possível abrir um leque de oportunidades para aprender nos espaços escolares, oportunizando leituras de mundo diferentes, através do pensamento crítico da personagem Mafalda, que fez com que os estudantes pudessem refletir sobre a problemática da humanidade, utilizando a ferramenta das HQS é viável transformar o ensino teórico e enfadonho em algo motivador e cômico, pois nada melhor para o estudante do que aprender sorrindo e se divertindo.

As HQS frequentemente simplificam conceitos complexos por meio de representações visuais e diálogos simples, facilitando a compreensão, especialmente para alunos que aprendem de maneira mais visual, alguns vocabulários do espanhol são extremamente peculiares, e com este recurso o estudante se sentiu mais capaz de interpretá-los, sentiu-se interessado a buscar estes significados. O projeto promoveu a leitura em espanhol que antes os estudantes tinham muita dificuldade, a combinação de texto e imagem incentivou os alunos a desenvolverem habilidades de leitura. Por fim a abordagem lúdica tornou o aprendizado mais descontraído, os estudantes ficam bem entusiasmados ao se depararem com uma leitura em HQ.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 5 ago. 2025.

PAIM, Marcela Moura Torres. **O ensino de língua espanhola através das histórias em quadrinhos** de Mafalda. [S. l.]: [s. n.], [s. d.].

SILVA, A. M. da. **As histórias em quadrinhos como ferramenta didática no ensino da língua espanhola/LE**. [S. l.]: [s. n.], [s. d.].

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba**. Disponível em: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/eci>. Acesso em: 8 fev. 2023.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Ensino Médio**. João Pessoa: SEE, 2019.

OLIVEIRA. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 25–40, 2020.

ALVES, Lynn. **Educação remota:** entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, [S. l.], p. 349–364, 3 mar. 2020.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 21, p. 421–434, 2016.

RIZZON, Gisele. A sala de aula sob o olhar do construtivismo Piagetiano: perspectivas e implicações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5., 2010. **Anais [...]**. [S. l.]: [s. n.], 2010.

UMA ANÁLISE INTERFONOLÓGICA DAS VOGAIS MÉDIAS DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Gilson Cunha de Oliveira Neto

Resumo:: Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a interfonologia na pronúncia dos fonemas /e/ e /o/ dos aprendizes do espanhol como língua estrangeira. Nos objetivos específicos, delimitamo-nos a: i) Identificar as realizações dos fonemas /e/ e /o/ dos aprendizes de espanhol; e ii) Discutir os dados obtidos sobre a interfonologia dos sons analisados na produção oral dos estudantes. O aporte teórico fundamenta-se em Bisol (1981), Brisolara (2016), Avila Blank e Motta-Avila (2020) e Mesquita Neto (2023) que discutem sobre os segmentos vocálicos do espanhol e do PB. Nossa pesquisa é de natureza mista e descritiva, nossa coleta de dados conta com 7 sujeitos matriculados no curso de Espanhol Básico oferecido NECLE (UERN/CAPF). Como corpus de nossa pesquisa, foram solicitadas atividades orais gravadas em 3 áudios por cada estudante com as temáticas: a) *¿Cómo me presento en español?*, b) *¿Cómo me describo en español?*, c) *¿Cómo expresar mis gustos en español?*. Com base nos dados obtidos, foi analisado que os fonemas /e/ e /o/ do espanhol foram realizados equivalentemente em posição de onset, pretônica e postônica, no entanto, identificamos que, houve casos de HV em [e] por [i] e de [o] por [u] principalmente em posição de pretônica.

Palavras-chaves: Fonética e Fonologia. Língua Espanhola. Elementos Interlinguísticos. Espanhol Básico.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a interfonologia na pronúncia dos fonemas /e/ e /o/ dos aprendizes do espanhol como língua estrangeira. Nos objetivos específicos, delimitamo-nos a: i) Identificar as realizações dos fonemas /e/ e /o/ dos aprendizes de espanhol; e ii) Discutir os dados obtidos sobre a interfonologia dos sons analisados na produção oral dos aprendizes.

Para isso, tentaremos responder a seguinte pergunta-problema: Quais são os desvios interfonológicos observados na pronúncia dos fonemas /e/ e /o/ dos aprendizes do curso Espanhol Básico? Temos como hipótese básica que os desvios interfonológicos dos sons supracitados, estão relacionados a interlíngua dos estudantes, ademais que, devido ao processo na conscientização fonológica dos

aprendizes, é normal que encontremos manutenções nos sons vocálicos [e] e [o] por [i] e [u] em posição pretônica, postônica não final e postônica final, visto que é uma alofonia característica do PB (doravante português brasileiro). Este fator também é conhecido como HV (doravante de Harmonia Vocálica)¹.

O sistema vocálico da língua espanhola compartilha aproximadamente cinco fonemas orais sonoros, sendo eles, /a/, /e/, /i/, /o/ e /u/, enquanto o PB está caracterizado por doze sons vocálicos, sendo sete deles orais sonoros /a/, /e/, /ε/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/ e cinco nasais sonoros /ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/ e /ũ/. Também, em ambos os idiomas, há encontros vocálicos que são conhecidos como ditongos e tritongos, representados pelos fones [j] e [w].

Avila Blank e Motta-Avila (2020) explicam que o sistema vocálico da língua espanhola apresenta cinco vogais orais e vozeadas, mantendo-se em posições tônicas, átonas e finais. No tocante ao modo de articulação nas vogais do espanhol, os fones possuem parâmetros de produção em graus distintos, por exemplo, no que se refere à altura da língua, temos os fones [i] e [u] como vogais altas; [e] e [o] como vogais médias e [a] como uma vogal baixa. Mesquita Neto (2023) explica que o PB dispõe de [ε] e [ɔ] como vogais meio-abertas em seu inventário fonético-fonológico. No que concerne a posição da língua, as vogais distribuem-se em anteriores [e, ε, i]; posteriores [o, ɔ, u] e central [a]².

No que concerne as vogais médias do PB, é possível denotar um grau contrastivo que as particularizam desde sua matriz fônica, isto quer dizer que, a posição que determinado fonema vocálico estará, poderá sofrer uma possível alofonia, considerando as posições de uso. No PB, o fonema oral, sonoro /e/ é caracterizado por três alofonias como [e], [ε] e [i], enquanto ao fonema oral, sonoro /o/ compartilha alofonias em [o], [ɔ] e [u]. No espanhol, esse grau de abertura de /ε/ e /ɔ/ não é comum, sendo /e/ e /o/ vogais mediais, semifechadas e orais, que representam os grafemas <e> e <o>. Outro fator denotado é que, na língua espanhola não flexionaremos tão facilmente em manutenções vocálicas os segmentos mediais como em posição pretônica, postônica não final e postônica final como [e] e [o] por vogais altas [i] e [u] (Brisolara, 2016).

Enquanto professores de língua espanhola, esse estudo tem como justificativa discutir as possíveis interfonologias nos fonemas /e/ e /o/ produzidos

1 Bisol (1981, p. 38) define a harmonia vocálica como “a transformação da vogal média pretônica /e/ e /o/ em vogal alta /i/ e /u/, respectivamente”.

2 Há autores que discutem que, assim como os fonemas, os fones vocálicos meio-abertas do PB [ε, ɔ] não fazem parte do inventário fonético-fonológico do espanhol, equivalendo-se a [e, o] como as únicas vogais médias.

pelos aprendizes do espanhol como LE (doravante de Língua Estrangeira), para logo, atuar sob esses desvios interfônicos, buscando erradicá-los através de um monitoramento feito pelo docente de LE. A partir dessa análise, nos propomos a desenvolver a consciência fonológica dos aprendizes, assim como, buscar capacitá-los a adaptar-se a diferentes contextos comunicativos através da fala inteligível, compreensível e interpretativa, que lhes permita refletir, compreender e produzir com eficácia.

A seguir, apresentamos a metodologia adotada para esse estudo.

METODOLOGIA

Para a realização da metodologia dessa pesquisa, optamos por uma abordagem mista, pois acreditamos que a combinação de dados qualitativos e quantitativos “fornece uma compreensão mais completa dos problemas de pesquisa do que o uso isolado de cada abordagem” (Creswell; Plano Clark, 2007, p. 5). Também possui um corte descritivo, uma vez que esse tipo de pesquisa busca “observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los” (Cervo; Bervian, 2002, p. 66). Nosso estudo adota essas abordagens, pois optamos em analisar e descrever como ocorre a interfonologia na pronúncia dos fonemas /e/ e /o/ dos aprendizes do espanhol como LE, assim como apresentar os resultados através de gráficos ilustrativos com os dados obtidos durante a coleta.

Na coleta de dados, contamos com a colaboração de 7 informantes matriculados no curso livre intitulado “Espanhol Básico”, ofertado pelo Núcleo de Estudos de Cultura, Literatura e Língua Espanhola (NECLE) do *campus* UERN/CAPF através da modalidade remota/síncrona pelo *google meet*.

Com objetivo de trabalhar a pronúncia, foram requeridas atividades de prática livre gravadas em três áudios por cada estudante em momentos diferentes: ao início, ao meio e ao final de cada unidade utilizados como corpus para essa pesquisa. Nos áudios, delimitamo-nos as seguintes temáticas: a) ¿Cómo me presento en español?, b) ¿Cómo me describo en español? e c) ¿Cómo expresar mis gustos en español?. Após o recebimento de cada áudio via *whatsapp*, era realizada uma análise auditiva, com base na percepção de oitiva do docente.

A fim de identificar as realizações fônicas de /e/ e /o/, foram analisadas 220 palavras gravadas em atividades de prática livre. Os dados coletados eram sistematizados e discutidos com os alunos através de um *feedback* coletivo e individual.

Acreditamos que, quando abrimos espaço para discutir sobre os aspectos fônicos, desenvolvemos a conscientização fonológica do aprendiz, ademais de torná-lo capaz de observar os seus próprios avanços na pronúncia ao longo do tempo, especialmente a partir da escuta das coletas subsequentes.

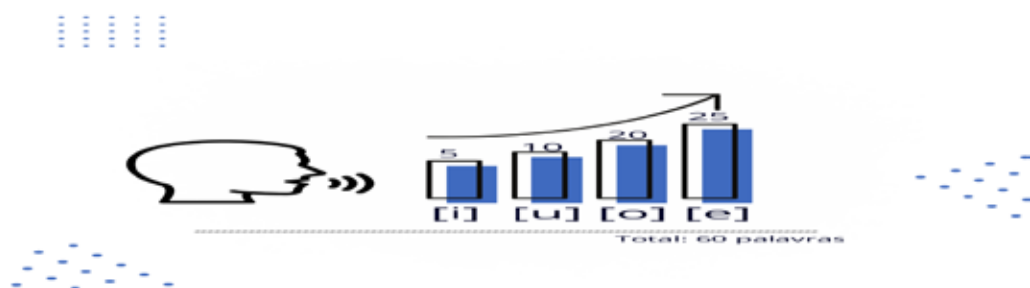
Na seguinte seção, apresentamos os resultados e as discussões a partir dos dados coletados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como dito anteriormente, os resultados desta análise foram extraídos através de gravações de áudios, em 3 (três) momentos distintos do curso, com um intervalo de tempo considerável para analisarmos as possíveis melhorias e desvios de pronúncia do aprendiz do espanhol.

A seguir, apresentamos através de gráficos o desempenho dos aprendizes na construção da pronúncia dos fonemas /e/ e /o/ do espanhol como LE.

Gráfico 1: ¿Cómo me presento en español?



Fonte: Nossa elaboração³

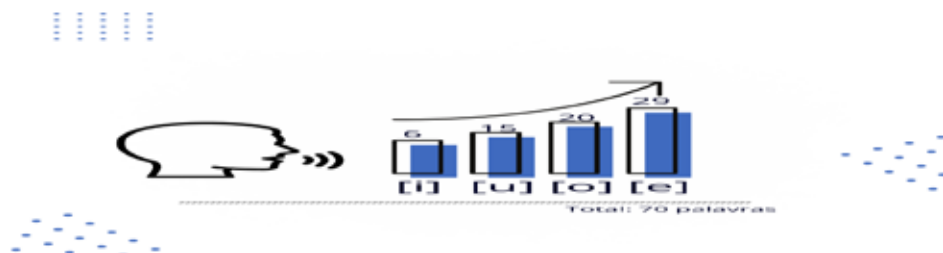
No gráfico 1, apresentamos os dados obtidos através da primeira coleta. Nesta, os aprendizes realizaram as primeiras gravações dos áudios com a seguinte temática: *¿Cómo me presento en español?*. As colunas ilustram nossos resultados, que foram realizados através da percepção oitiva, dado que, buscamos identificar as produções acústicas dos fonemas supracitados, assim como os possíveis elementos interfonológicos ao pronunciá-los. Uma vez que no PB, dependendo da posição do fonema /e/, o som poderá mudar de [e] por [i], e em /o/, que poderá ser pronunciado como [o] e/ou [u].

³ No espanhol, o sistema fonológico das vogais médias são /e/ e /o/, enquanto no PB é compartilhado em /e/, /ɛ/, /o/ e /ɔ/. Alguns fones são empréstimos da LM do aprendiz que fazem a manutenção vocálica como em [e] por [i] e [o] por [u]. As demais alofonias dos fonemas /e/ e /o/ como [ɛ] e [ɔ] não serão discutidas na análise desta pesquisa.

Neste primeiro áudio, analisamos aproximadamente 60 palavras, sendo 30 delas concentradas no fonema /e/ e as demais com foco em /o/. Iniciando nossa discussão, identificamos que das 30 palavras que contém /e/, 25 delas foram pronunciadas equivalentemente em [e], principalmente em posição de onset como [espa'jol], [espe'ransa] e [es]; em posição pretônica como em [uniβersi'ðað], tônica em [ter'sero] e em postônica final como ['grande], ['beinte] e [estju'ðjante]. No entanto, foi apontado alguns desvios de pronúncia, devido a consciência fonológica do aprendiz na língua aprendida. O primeiro erro de pronúncia foi em <teléfono>, o qual foi realizada como [te'lefono], neste exemplo, observamos que houve o intercâmbio da vogal média /e/ por uma vogal média semi-aberta /ɛ/ pertencente ao alfabeto fonológico do PB; outros aspectos foram denotados, como em /e/ com alofonia em [i] como em posição de onset [is'tuðjo] e ['isto]; em pretônica em [pi'keja]; postônica em ['sjeti] e também tanto em posição de onset quanto em posição de postônica final em plural de palavra como [in'tonθis].

Brisolara (2016, p. 46) justifica que a HV acontece quando “as vogais médias pretônicas /e/ e /o/ se transformam em vogais altas, ou seja, [i] e [u], quando a sílaba seguinte apresenta uma vogal alta.”⁴ De acordo com a fala da autora, apresentamos o fonema /o/, que em 30 palavras analisadas, 10 delas contiveram traços alofônicos devido a HV característica do PB, especificamente em postônicas, nos verbos do espanhol no presente simples, conjugados em primeira pessoa do singular, como em ['biβu], ['teŋgu] e [es'tuðju], onde houve o empréstimo fônico do fone [u] para o fonema /o/ do espanhol e também em palavras no aumentativo como em ['mutʃu] e [mu'tʃísimu]. No entanto, 20 dessas palavras foram pronunciadas de forma equivalente, quer dizer, com o respectivo fone [o] em /o/, característico do espanhol como em posição de postônica final ['teŋgo], [ba'reto] e ['apos].

Gráfico 2: ¿Cómo me describo en español?



Fonte: Nossa elaboração

⁴ Es un fenómeno bastante recurrente en el portugués de Brasil y ha sido tema de muchas investigaciones en dicha lengua. En esta regla, las vocales medias pretónicas /e/ y /o/ se transforman en vocales altas, es decir [i] y [u] cuando la sílaba siguiente presenta una vocal alta.

No gráfico 2, os aprendizes realizaram as gravações do segundo áudio com a temática: *¿Cómo me describo en español?*. Nesta, foi analisada melhorias consideráveis em suas produções orais, como em /e/ em posição onset; tônicas e postônicas. De 35 palavras produzidas em /e/, 29 delas foram pronunciadas como uma vogal média [e] como em [deskri'βir], [mu'xer], ['neyra], ['pelo], [respon'saβle] e [intelix'ente]. Apenas foram identificadas 6 palavras onde o fonema /e/ foi realizado como um vogal alta, anterior [i] em posição de onset, como em [istruk'tura], levando assim, características da LM dos aprendizes para a LE, uma vez que, é comum do fonema /e/ apresentar alofonia em [i] no PB como em posição onset em [is'piritu] e [is'kolɐ]; em tônicas e postônicas em [mi'ninu] e em postônicas finais [tele'foni] e [ĩteli'zɛtʃi]⁵.

Brisolara (2016) menciona que a HV não é um fenômeno característico do espanhol, o qual suas vogais médias se mantêm em suas devidas posições sem provocar alofonias como no PB. Entretanto, a mesma autora pontua outro fenômeno recorrente na fala do aprendiz provinda do PB sob a LE, conhecido como neutralização.

Brisolara (2016, p. 47) explica que:

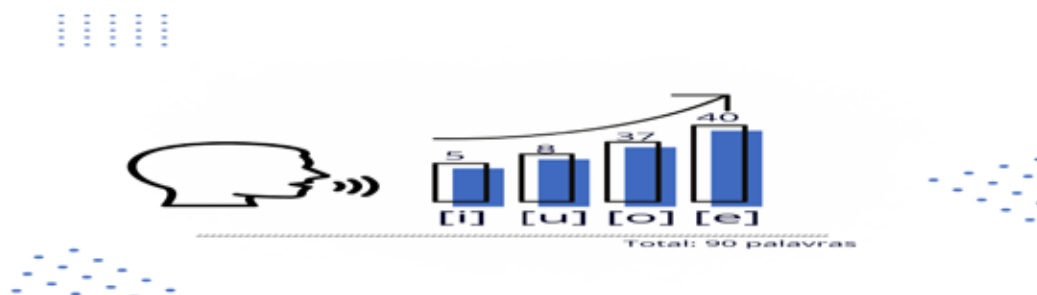
A neutralização da vogal pós-tônica final é outro processo bastante recorrente no português brasileiro (PB). Nessa regra, as vogais médias /e, o/ em posição final se tornam [i, u], fazendo com que o sistema vocálico nessa posição se reduza a três vogais, ou seja, /i/, /a/ e /u/.⁶

No que concerne a citação anterior, podemos observar no fonema /o/ que, em 35 palavras analisadas, 20 delas foram realizadas como [o], em posição onset e postônicas finais, como em ['oxos], [kas'tajos], ['pelo], ['liso], [bus'kando], ['alɣo] e [konosi'mjento]. No entanto, nas 15 palavras restantes, percebemos que o fonema /o/ foi neutralizado, ou seja, produzido como um fone vocálico alto, arredondado [u], principalmente em postônicas finais, como em [os'kuru], ['tratu], ['retu], ['timidu], ['pelu], [mo'renu] e [a'miyus]. No PB é comum na fala que, em algumas construções sonoras encontremos /o/ com som de [u], como em pretônicas em [tu'aʎa] e em postônicas finais [se'gredu] e [pe'kenu].

5 A HV acontece em vogais médias do PB devido a posição que a sílaba tônica desempenha sob as átonas, isto é, se dá pela sílaba tônica expandir-se pelo contexto fônico de uma átona, seja ela, uma pretônica ou postônica, sendo capaz de alterar seu segmento vocálico como em [me'nino] por [mi'ninu].

6 La neutralización de la postónica final es otro proceso bastante recurrente en el portugués brasileño (PB). En esta regla, las vocales medias /e, o/ en posición final se convierten en [i, u], haciendo que el sistema vocálico en esta posición se reduzca a tres vocales, es decir, /i/, /a/, /u/.

Gráfico 3: ¿Cómo expresar mis gustos en español?



Fonte: Nossa elaboração

No gráfico 3, os aprendizes realizaram as gravações do terceiro áudio com a seguinte temática: *¿Cómo expresar mis gustos en español?*. Nesta última avaliação, apresentamos os dados obtidos através da coleta final.

Foi observado um considerável avanço na pronúncia dos aprendizes, principalmente nas postônicas finais, uma vez que, eles, no momento da comunicação espontânea, conseguiram se autocorrigir sem tanta dificuldade. Isto se dá também pelo *feedback* do docente, criando nos aprendizes, um perfil mais autônomo nos segmentos fonéticos-fonológicos da língua aprendida. A partir disso, observamos que das 45 palavras analisadas em /e/, 40 delas foram pronunciadas de forma equivalente, uma vez que, foi denotado uma certa atenção em pronúncias nas postônicas finais de /e/ com fone em [e] como: [desper'tarme], ['liβre] e ['fine]; também em plural de palavras como em ['fines] e em verbos no infinitivo [a'βer] e [a'ser].

No entanto, observamos que em uma determinada frase, o encontro vocálico em <me encanta> em [e] foi substituído pelo fone [i], sendo realizada como [mi_in'kanta], perdendo seu valor distintivo. No que concerne a posição de onset, foi identificado que a pronúncia da palavra <esto> foi realizada como uma vogal alta [i] como ['isto], logo, o aprendiz percebe o equívoco e se autocorrigi, realizando o fone [e] equivalentemente em ['esto]. Ainda sobre a sílaba pretônica em <despierta>, queremos destacar que /e/ na sílaba -des foi realizada como uma vogal alta [i] como [dispier'ta], a qual percebemos novamente a influência da LM do aprendiz sob a LE.

Brisolara (2016) comenta que a diferença do espanhol, o PB possui vogais que variam de acordo com o sotaque e com a posição da palavra, por isso, em posições átonas, ou seja, posição pretônica, postônica não final e postônica final, o sistema se reduzirá, devido a perda de algumas características contrastivas. De

acordo com Câmara Jr (1970, p. 41-44) “em cada uma dessas posições existe um sistema vocálico distinto”⁷, em outras palavras, Brisolara (2016) justifica que em posição postônica não final se perde a oposição entre as vogais /e/ e /o/, manifestando-se como uma vogal alta como em [a' bɔburɐ] e ['fɔsfuru] e em posição de postônica final, onde se neutraliza o sistema a unicamente três vogais /a/, /i/ e /u/ como em ['ɔvu] e ['lekɪ].

Uma das ocorrências mais observadas durante os 3 áudios foi a frequência que a pronúncia da vogal média arredondada /o/ era substituída pela vogal alta, também arredondada /u/, principalmente em postônica final como em [ma' riðu] e ['tipu].

Entretanto, devido o monitoramento do docente e a imersão participativa do aprendiz na LE, eles, a partir desses *inputs*, foram criando consciência fonológica sob o som da língua aprendida, sendo capazes de monitorar sua própria prática espontânea. Desse modo, das 45 palavras analisadas com o fonema /o/, foram apontadas 8 realizações de [u], mais uma vez identificadas, em posição de postônica final como ['solu] e ['mizmu]. No entanto, em 37 palavras houveram melhorias consideráveis, onde apontam que em posição de postônica final, o fone equivalente [o] não foi neutralizado e não perdeu seu traço opositivo como em ['uno], [jo], ['ixo], [de' θirlo] , ['liβro], ['solo], ['esto], [po' kito], ['tipo], ['mizmo], [niŋ' guno] [tʃar' lando]; também observamos que o referente som [o] permaneceu com seu traço fônico em postônicas como [ak' θjon] e [a' notʃe] e em plural de palavras [los], ['tipos], ['xuntos], [a' miyos] e [pa' seos].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados obtidos, na maioria dos áudios analisados, as vogais médias do espanhol [e] e o [o] foram produzidas nas palavras esperadas, entretanto observamos uma oscilação interfonológica nessas ocorrências no estágio inicial do curso, uma vez que, em diversos momentos, os fonemas /e/ e /o/ foram produzidos como vogais altas [i] e [u], e não como médias [e] e [o]. No estágio final, houve pequenos índices de informantes que realizam [e] e [o] com som de [i] e [u] como em posição de onset, pretônicas e postônicas.

Observamos melhorias consideráveis na consciência fonológica dos aprendizes na pronúncia dos fonemas /e/ e /o/, principalmente por não utilizarem alofonias vocálicas provindas da LM sob a LE como em ['oxos], [kas' tajnos], ['pelo],

7 “En cada una de esas posiciones existe un sistema vocálico distinto”

['liso], [bus 'kando], ['alço], [konosi 'mjento], ['uno], [jo], ['ixo], [de 'θirlo], ['liβro], ['solo], ['esto], [po 'kito], ['tipo], ['mizmo], [niŋ 'guno] e [tʃar 'lando].

Contudo, acreditamos que, as gradativas melhorias no tocante a pronúncia dos aprendizes nos referidos fonemas /e/ e /o/ se deram pelo monitoramento individual e personalizado que o docente oferecia, além de esclarecer questões mais pontuais diretamente com o aprendiz ou pontos mais gerais, que são de interesse de toda a turma. Outro fator que podemos apontar está relacionado ao empenho e dedicação dos aprendizes a superar a interfonologia dos segmentos vocálicos mediais semi-abertos característicos do PB. Acreditamos que, a relação participativa entre professor-aluno contribuiu favoravelmente para as discussões e atividades feitas nas aulas, possibilitando ao aprendiz mais motivação, confiança e entusiasmo em adequar-se em contextos comunicativos diversos através de uma pronúncia inteligível e segura.

A preocupação do docente em monitorar, observar e esclarecer os desvios de pronúncia é extremamente relevante em estágios iniciais, uma vez que, o aprendiz costuma equiparar LE com sua LM para lograr comunicar-se. É necessário explorar atividades de prática comunicativa livre e espontânea, a qual dediquemos tempo adequado para trabalhar e monitorar a construção da pronúncia do aprendiz na LE, assim como, sintetizar abordagens e correções que visem a relevância desta temática em sala de aula, uma vez que, é primordial que consigamos desenvolver a autonomia e a clareza na inteligibilidade e compreensibilidade do aprendiz.

REFERÊNCIAS

BLANK, Cíntia Ávila; MOTTA-ÁVILA, Camila. O sistema vocálico do espanhol. In: ALVES, Ubiratã Kickhöfel; SILVA, Susiele Machry da; BRISOLARA, Luciene Bassols; ENGELBERT, Ana Paula Petriu (org.). **Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras: subsídios para o ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 125–158.

BISOL, L. **Harmonização vocálica: uma regra variável**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1981.

BRISOLARA. **Cómo Pronunciar El Español? La Enseñanza de la Fonética y la Fonología Para Brasileños**. Pontes, 2016.

CÂMARA JR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**, 26ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**, 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, V. L. **Design de pesquisa: qualitativa, quantitativa e métodos mistos**. 1. ed., Sage, 2007.

MESQUITA NETO, J. R. **Fonética e fonologia**. Ipatinga, MG: Editora Única, 2023.

CONSTRUÇÃO DA PRONÚNCIA DOS GRAFEMAS <G>, <J> E <R> DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Gilson Cunha de Oliveira Neto
José Rodrigues de Mesquita Neto

Resumo: O sistema fonético-fonológico que permeia o espanhol e o português brasileiro compartilha um inventário que contrasta ambas as línguas. O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a construção da pronúncia dos grafemas <j>, <g> e <r> no espanhol como língua estrangeira. No que concerne aos objetivos específicos, delimitamo-nos a: i) identificar as realizações dos sons em espanhol correspondentes aos grafemas <j>, <g> e <r> dos aprendizes; e ii) discutir os dados obtidos sobre a interferência dos sons analisados na produção oral dos estudantes. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Fernández (2007), Masip (2014), Mesquita Neto (2016, 2021, 2024) entre outros. Nossa pesquisa é de natureza qualitativa e descritiva, a coleta de dados conta com 7 sujeitos matriculados no curso de espanhol básico oferecido pelo Núcleo de Estudos de Cultura, Literatura e Língua Espanhola (NECLE). Foram solicitadas atividades orais gravadas em 3 áudios por cada estudante, no início, no meio e no final do curso, com os seguintes temas: a) apresentar-se, b) descrever traços físicos e psicológicos, e c) falar sobre seus gostos. Com base nos dados obtidos, a maioria dos estudantes realiza o <g> e o <j> de forma mais aspirada do que velarizada, e há uma confusão entre as vibrantes, que às vezes são realizadas como vibrantes simples e outras como aspiradas ou velarizadas. Contudo, após instrução e feedback, os informantes tiveram uma diminuição significativa da interferência interlinguística.

Palavras-chaves: Espanhol; Fonética; Construção da pronúncia.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a construção da pronúncia dos grafemas <j>, <g> e <r> no espanhol como língua estrangeira. Nos objetivos específicos, delimitamo-nos a: i) Identificar as realizações dos sons em espanhol correspondentes aos grafemas <j>, <g> e <r> dos aprendizes; e ii) Discutir os dados obtidos sobre a interferência dos sons analisados na produção oral dos estudantes.

Para isso, nortear-nos-emos da pergunta-problema: quais os principais fenômenos interfonológicos encontrados na construção da pronúncia dos grafemas <g>, <j> e <r> dos aprendizes do curso Espanhol Básico? Temos como hipótese básica que os aprendizes tendem a apresentar fenômenos interfonológicos na pronúncia dos grafemas <g>, <j> e <r>, motivados pela interferência do sistema fonológico do português brasileiro. Portanto, acreditamos que ocorram substituições de sons por aproximação articulatória, como a produção do fonema /h/ no lugar das fricativas velares espanholas representadas por <g> e <j>, além da realização do <r> espanhol com traços de sons fricativos do português em contextos de coda ou ataque simples.

Sobre a interlíngua (doravante IL), Paiva (2021, p. 160) descreve tal fenômeno como um estágio em progresso do alunado na segunda língua, assim, “o aprendiz se utiliza de um sistema linguístico que não é nem o de sua língua nativa, nem o da língua que está aprendendo.” Isto quer dizer que o aprendiz, no ato da fala, exibirá traços tanto de sua língua materna (doravante LM) quanto de sua língua estrangeira (doravante LE). Vázquez (2007, p. 41) define a fossilização de erros como “la tendencia que manifiesta ciertos errores a aparecer inesperadamente cuando ya se creían erradicados”. Mesquita Neto (2016) justifica que a fossilização pode ser causada pelo mal uso da aproximação entre a Primeira Língua (doravante L1) e a LE, causando interferências negativas no processo de aprendizagem.

Mesquita Neto (2021) ainda explica que quanto mais o aprendiz tem contato com LE mais ele se distanciará de fenômenos fônicos característicos de sua LM. Fernández (2007) afirma que as vibrantes do espanhol são os sons mais difíceis de serem aprendidos até mesmo por crianças de países do espanhol como LM, assim como os estrangeiros que tentam aprendê-la como LE. Lamprecht *et al.* (2004) comenta que os sons líquidos são os últimos a serem adquiridos por falantes brasileiros, isto justifica as dificuldades do alunado e a atenção que devemos ter sobre a produção, percepção e prática desses sons.

Em suma, este trabalho justifica-se pela necessidade, enquanto professores de língua espanhola, de analisarmos as produções linguísticas de nossos alunos de nível básico, dando ênfase nos aspectos que contrastam o português brasileiro (PB) e a língua espanhola. Esperamos, de alguma maneira, identificar e atuar sobre possíveis desvios, buscando sua superação, bem como observar as alofonias associadas a esses fonemas, sem, no entanto, confundi-las com erros de

pronúncia. A partir dessa análise, almejamos desenvolver a consciência fonológica dos alunos, capacitando-os a se adaptar adequadamente a diferentes contextos comunicativos por meio de uma fala inteligível, compreensível e interpretativa, que lhes permita refletir, compreender e produzir com eficácia.

A seguir, apresentamos a metodologia do referente estudo, seguido pelos resultados e discussões sobre a coleta de dados. Para finalizar, expomos nossas conclusões.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa e descritiva, uma vez que busca compreender, por meio da observação e análise interpretativa, como ocorre a construção da pronúncia dos grafemas <j>, <g> e <r> por estudantes do curso de Espanhol Básico, no contexto do ensino de espanhol como língua estrangeira. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa de natureza qualitativa abarca uma projeção analítica interpretativa dos fenômenos do mundo, em outras palavras, significa dizer que, seus determinados pesquisadores estudam suas vertentes em diversos cenários em nichos naturais, buscando compreender todos os fenômenos em termos significativos. Então, para que essa análise seja realizada, faremos uma observação mais detalhada para interpretarmos as vertentes obtidas durante a aplicação de nossa proposta metodológica.

No que concerne à coleta de dados, para a realização desse estudo, contamos com a colaboração de 7 informantes matriculados no curso livre intitulado “Espanhol Básico”, ofertado pelo Núcleo de Estudos de Cultura, Literatura e Língua Espanhola (doravante NECLE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *campus* de Pau dos Ferros através da modalidade remota/síncrona pelo *google meet*.

Foram solicitadas atividades orais que foram gravadas em 3 áudios por cada estudante em momentos diferentes: no início, no meio e no final do curso. Os estudantes deveriam falar sobre os seguintes temas: a) apresentar-se, b) descrever traços físicos e psicológicos e c) falar sobre seus gostos. Todas as gravações foram produzidas em língua espanhola e enviadas via *whatsapp*. Após envio dos áudios, selecionamos as palavras referentes aos grafemas aqui investigados, totalizando 136 palavras.

Após o recebimento de cada áudio, era realizada uma análise auditiva, com base na percepção de oitiva, a fim de identificar as diferentes realizações fonéticas

dos grafemas em foco. Os dados coletados eram então sistematizados e discutidos com os alunos, com o objetivo de oferecer um *feedback* construtivo sobre suas produções orais. Esse processo visava não apenas à conscientização fonológica, mas também à observação de possíveis avanços na pronúncia ao longo do tempo, especialmente nas coletas subsequentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já apontado, os resultados desta análise foram obtidos através de gravações de áudios, em 3 momentos distintos do curso, com um intervalo de tempo considerável para analisarmos as possíveis melhorias e desvios de pronúncia a serem monitorados e exercitados pela mediação do docente.

A seguir, apresentamos através de figuras o desempenho dos aprendizes na construção da pronúncia dos grafemas <g>, <j> e <r> na língua espanhola.

Figura 1: Áudio 1 – Presentarse



Fonte: Nossa Autoria

Na figura 1, apresentamos os resultados obtidos através da primeira coleta. Nesta, os sujeitos realizaram suas produções orais no tocante à temática: *Presentarse*. Na figura mencionada, do lado esquerdo apontamos os dados obtidos sobre as realizações dos róticos, já à direita, os dados referentes às produções de <j> e <g>.

Observamos que, das 28 palavras analisadas com presença o <r>, a única vibrante múltipla [r] realizada foi produzida na única palavra que se esperava,

em *rasgos* ['rasyos]. Todos os casos de fricativa [x] ou [h] foram em posição de coda, sejam elas mediais como em *universidad* [uniβexsi'ðað] ou [uniβehsi'ðað], *persona* [pex'sona] ou [peh'sona] e *tercero* [tex'sero] ou [teh'sero], ou codas finais como em *enviar* [enβi'ax] ou [enβi'ah], *empezar* [empe'sax] ou [empe'sah] e *profesor* [profe'sox] ou [profe'soh]. Esses dados demonstram certa preocupação com a vibrante em posição inicial, porém um relaxamento na posição final. Nestes casos, observamos que, os aprendizes substituem a vibrante simples [r] do espanhol, por fricativas velarizadas [x] ou aspiradas [h] como influência do PB.

Masip (2014, p.78) explica que:

Como [x] fricativo, velar, surdo em algumas regiões do Brasil, especialmente no Norte e Nordeste; percebe-se como um som aspirado, próximo do h da palavra inglesa horse (cavalo) ou do g da palavra espanhola gente, em palavras como [xá:tu], [ká:xu], [xá:diu] rato, carro, rádio.

No que se refere à vibrante simples [r], foram identificadas 16 realizações desse som produzidas de forma adequada, ou seja, com a vibração característica que distingue esse fone. As ocorrências foram registradas em diferentes contextos fonológicos, tais como: em posição de coda, como em [per'sona], ['karla], [arxen'tina] e [kum'plir]; em contexto intervocálico, como em ['pero], [enaɲmo'raða] e [kurjosið'að]; e no encontro tautossilábilo, como em ['otra], [kompren'sjon] e [deskri'βir].

Continuando a explicação da figura I, mas sobre a realização dos <j> e <g>, percebemos que, das 11 palavras analisadas, não foram identificados desvios de pronúncia no que concerne aos grafemas supracitados, produzindo os fones [x] ou [h] em palavras que contivessem o encontro dos grafemas <ge> e <gi> e toda a família do grafema <j>. Foi constatado que os aprendizes demonstraram familiaridade com os sons da LE nessas realizações, como em *jamás* [xa'mas], *ejemplos* [e'xemplos], *ojos* ['oxos], *Argentina* [arxen'tina] e *inteligente* [inteli'xente]. Notamos ainda que as produções transitavam entre sons mais velarizados, como nos exemplos anteriores, ou aspirados. Destacamos que pode haver uma influência da LM do estudante na seleção de sons aspirados, porém, não há desvios fonéticos na realização, visto que a escolha entre [x] ou [h] constitui uma eleição variacional. Agora passemos para a figura 2.

Figura 2: Áudio 2–Describir rasgos físicos y psicológicos



Fonte: Nossa Autoria

No que concerne à figura II, assim como a anterior, está composta por dois gráficos. No entanto, referem-se ao segundo momento de coleta, no qual os sujeitos produziram áudios referentes à *Describir rasgos físicos y psicológicos*.

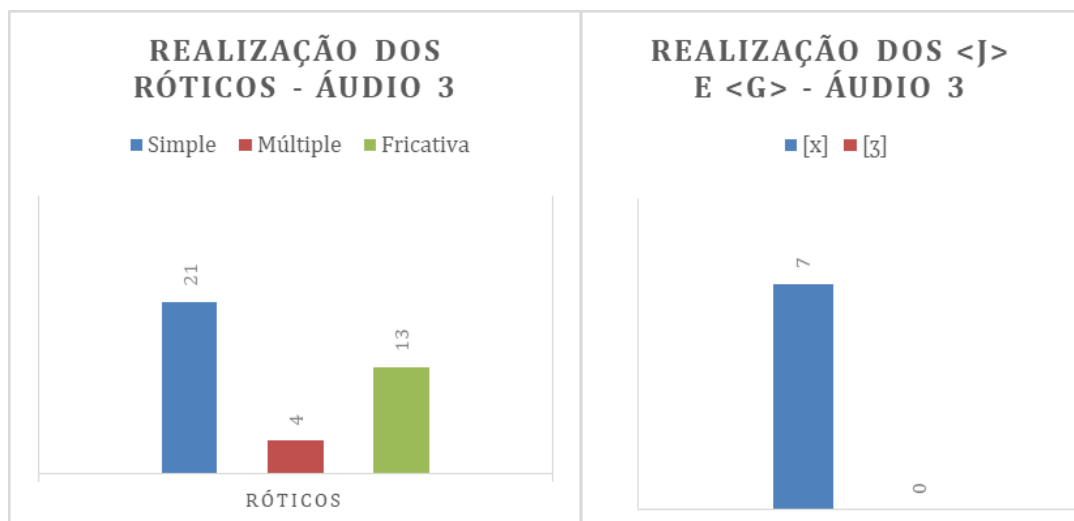
Neste segundo momento, de 34 palavras analisadas, identificamos melhorias dos róticos em posição de coda medial como em *acerca* [a'serka], *hermano* [er'mano] e *corto* ['korto], onde os aprendizes não produzem sons fricativos para o <r>, mas sim, passaram a realizar a vibrante simples. Em posição de coda final também foi constatado notórios avanços, entretanto, ainda encontramos casos interlinguísticos em que os sujeitos realizaram sons fricativos, como em *hablar* ['a'βlax] ou ['a'βlah] e *hacer* [a'sex] ou [a'seh]. Destacamos que o feedback, as práticas em sala (práticas controladas e livres) e o esforço dos sujeitos, proporcionaram resultados significativamente positivos na segunda coleta. Ainda reforçamos e reconhecemos que realizar uma vibrante em posição de coda é uma tarefa difícil para o brasileiro, visto que esse traço destoa da realização esperada na LM dos sujeitos, ademais estudos como os de Silva (2007), Milan e Deitos (2016) e Mesquita Neto (2024) comprovam que essa posição é a mais sujeita a variação.

Fernández (2007, p. 110) contribui com essa discussão ao enfatizar que “ya sabemos que todo acento extranjero presente en las emisiones de los hablantes de segundas lenguas mantiene y reproduce algunos de los rasgos fonéticos que caracterizan a sus idiomas maternos respectivos. Ou seja, é inevitável a transferência de características fônicas da LM na produção oral de estudantes não nativos.

Em relação com as palavras que se esperava a realização da vibrante múltipla [r], observamos que, das quatro palavras analisadas, houve substituição desse som por fricativas em posição inicial, conforme exemplificado em *retos* ['xetos] ou ['hetos] e em *rigida* por ['xixiða] ou ['hixiða]. No entanto, em posição de onset, identificamos que a vibrante múltipla [r] foi pronunciada de maneira equivalente, como em *sonrío* [son'ri.o].

Na realização dos <g> e <j>, identificamos que de 18 palavras utilizadas com os respectivos grafemas, 16 delas foram realizadas de forma velarizada [x] ou aspirada [h] como em *baja* ['baha], *jugar* [xu'gar] e *gentil* [xen'til]. No entanto, conseguimos observar a presença de uma fricativa, pós-alveolar [ʒ], característico do PB, *hijo* ['iʒo] e *rigida* por ['riʒiða]. A continuação, apresentamos a figura 3 que aborda os dados referentes à última coleta.

Figura 3: Áudio 3–Mis gustos



Fonte: Nossa Autoria

Na figura 3, trataremos sobre os dados obtidos no último momento de coleta. Os sujeitos produziram áudios com a temática: *Mis gustos*.

Neste terceiro momento, apontamos 38 palavras analisadas com o grafema supracitado <r>. Neste estágio final do curso, observamos que os alunos já demonstram um cuidado perceptível na produção do fonema <r> em espanhol, especialmente quando se trata da vibrante simples [r]. No entanto, durante práticas de comunicação mais livre, ainda é possível identificar traços de influência de

fonos fricativos, sobretudo em posição de coda final, como nos exemplos *pasear* [pa'seah], *escuchar* [esku'tʃax] e *pensar* [pen'sah].

Apesar dessas ocorrências, tais desvios não comprometem significativamente a inteligibilidade da fala. Notamos, inclusive, que os aprendizes, por meio da conscientização fonológica e da internalização gradual das correções, já iniciam processos de autocorreção tanto em práticas controladas quanto em interações espontâneas, conforme se observa nas produções como [a'ser], [sa'liɾ], [esku'tʃar], [de'portes] e [por].

Por fim, com relação a realização dos <g> e <j>, de 7 palavras, todas foram pronunciadas corretamente em seus devidos contextos de uso, não havendo o intercâmbio de [x] ou [h] do espanhol por [ʒ] do PB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os caminhos desta pesquisa, nosso objetivo foi analisar a construção da pronúncia dos grafemas <j>, <g> e <r> em aprendizes de espanhol como língua estrangeira, com foco nos fenômenos interfonológicos mais recorrentes. Partimos da seguinte pergunta de pesquisa: quais os principais fenômenos interfonológicos encontrados na construção da pronúncia dos grafemas <g>, <j> e <r> dos aprendizes do curso Espanhol Básico? A hipótese inicial sustentava que os aprendizes apresentariam fenômenos de interferência fonológica do português brasileiro na produção desses fonemas, manifestando-se por meio de substituições articulatórias.

A investigação, de natureza qualitativa e descritiva, foi conduzida com sete estudantes de um curso livre de espanhol básico. A coleta de dados consistiu em três produções orais ao longo do curso, gravadas em diferentes momentos e analisadas auditivamente com base na percepção de oitiva. Essa metodologia possibilitou observar o desenvolvimento gradual da pronúncia dos participantes e identificar traços persistentes de sua interlíngua.

Os dados confirmaram parcialmente nossa hipótese, visto que foram identificados diversos fenômenos interfonológicos relacionados principalmente à transferência negativa do PB, como a realização de [ʒ] para <j>, a substituição da vibrante simples [r] por fricativas aspiradas [h], e a dificuldade na produção da vibrante múltipla [r] em posição inicial de palavra. No entanto, também se observaram progressos significativos ao longo do curso, especialmente nas produções mais recentes, com os alunos demonstrando maior domínio dos sons-alvo, evi-

denciado por práticas de autocorreção, internalização de *feedbacks* e realização adequada dos fonemas em contextos específicos.

Além disso, foi possível alcançar os objetivos específicos da pesquisa: (i) identificamos as realizações fonéticas dos grafemas <j>, <g> e <r> em três momentos distintos; e (ii) discutimos, com base nos dados, as principais influências da LM na construção da oralidade em LE, com atenção aos contextos fonológicos mais suscetíveis à variação.

Contudo, elencar estratégias que enfoquem na prática comunicativa, nas quais se sintetize a relevância e o espaço de tempo apropriado para trabalhar a construção da pronúncia do aprendiz na LE, mostra-se primordial para desenvolver autonomia e clareza na expressão oral. Explicitar o funcionamento do sistema fonético-fonológico da L2 pode facilitar não apenas a comunicação, mas, principalmente, o contraste entre as peculiaridades que aproximam e distanciam ambas as línguas. Nesse processo, o papel do docente como mediador e compartilhador de saberes torna-se essencial, pois, por meio de correções, apontamentos sobre vícios linguísticos e orientações fonológicas, contribui para que o aprendiz evite reincidir em erros derivados da LM, alcançando, assim, uma produção oral mais inteligível, interpretativa e compreensível na LE.

Entretanto, reconhecemos que a análise perceptiva adotada nesta etapa apresenta limitações quanto à precisão e à replicabilidade dos resultados. Por isso, esta pesquisa passará por uma nova fase de análise, de natureza acústica, a fim de garantir maior exatidão na descrição dos sons produzidos pelos aprendizes.

Por fim, embora esta investigação traga contribuições relevantes para a compreensão dos desafios fonológicos enfrentados por aprendizes brasileiros de espanhol, ela também abre espaço para futuras pesquisas. Sugerimos, por exemplo: (i) investigações com maior número de participantes e diferentes níveis de proficiência; (ii) análises integradas de produção e percepção fonológica por parte dos aprendizes; e (iii) propostas pedagógicas baseadas em práticas fonético-fonológicas sistematizadas.

Acreditamos que os resultados obtidos neste trabalho, aliados à futura análise acústica, contribuirão de forma significativa para o campo do ensino de línguas estrangeiras, sobretudo na formação fonológica inicial dos aprendizes e no desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às particularidades linguísticas dos falantes brasileiros.

REFERÊNCIAS

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FERNÁNDEZ, J. **Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica**. Madrid: Arco/libros. 2007.

LAMPRECHT, et al. Antes de mais nada. In: LAMPRECHT, R. (org). **Aquisição fonológica do português–perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MASIP, V. **Fonologia, fonética e ortografia portuguesas**. Rio de Janeiro, E.P.U, 2014.

MESQUITA NETO, J. R. Interlengua: un análisis de los fonemas alveolares en la enseñanza de español de estudiantes brasileños. **Inventário**, [S. l.], n. 19, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/18157> Acesso em: 20 maio 2025.

MESQUITA NETO, J. R. Análise interlinguística do róticos a partir da experiência de uso. **Prolíngua**, 16(1), p. 189–201. doi: 10.22478/ufpb.1983-9979.2021v16n1.58311.

MESQUITA NETO, J. R. Enseñanza explícita de la pronunciación: un análisis del uso de las vibrantes en el español como lengua extranjera. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 24, n. 3, p. 156–170, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.14580130. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/3754> Acesso em: 20 maio 2025.

MILAN, P.; DEITOS, G. A vibrante múltipla do espanhol produzida por um falante como L1 e outro falante como L2. Paraná: **Revista X**, v. 1, p. 47-66, 2016.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 4ª edição, 2021.

SILVA, K. C. **Ensino-Aprendizagem do espanhol:** O uso interlinguístico das vibrantes. 2007. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

VÁZQUEZ, G. **¿Errores?** ¿Sin falta! Madrid: Edelsa, 2007.

LAS ORACIONES TEMPORALES EN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS. UN ESTUDIO CONTRASTIVO DE LOS TRANSPOSITORES Y DEL MODO.

Secundino Vigón Artos
Boris Tejeda Suñol

Resumen: En este artículo pretendemos presentar unas de las estructuras que más dificultades causan a los estudiantes lusófonos de ELE, las oraciones subordinadas temporales, por la variedad de transpositores que introducen estas oraciones y por la problemática de uso del tiempo verbal que seleccionan esos transpositores, ya que en portugués pueden seleccionar el futuro de subjuntivo y en español tendremos que buscar un equivalente en subjuntivo una vez que ese tiempo verbal no existe en español. Para ello presentaremos el funcionamiento de estas oraciones en español y sus equivalentes en portugués de forma contrastiva con ejemplos de traducción y propuestas de equivalencia.

Palabras clave: oraciones temporales; análisis contrastivo: español/portugués

1- INTRODUCCIÓN

Las oraciones temporales relacionan dos hechos o acciones que pueden tener un carácter simultáneo, de anterioridad (uno antecede al otro) o de posterioridad (uno sucede al otro). Estas oraciones utilizan diversos nexos o transpositores para relacionar la oración principal con la subordinada y su estructura principal es describir el momento cuando sucede la oración principal. En la mayoría de los casos son sustituibles por un adverbio temporal. Son oraciones que están en una relación de subordinación y que expresan cuándo ocurre la acción del verbo principal.

(1)

a) Pedro llegó cuando todos se habían ido.

b) O Pedro chegou quando todos tinham ido embora.

c) Pedro llegó **cuando todos se habían ido.**

Or. Princ. Oración Subordinada

d) O Pedro chegou **quando todos tinham ido embora.**

Or. Princ. Oración Subordinada

e) Pedro llegó **ayer.**

f) O Pedro chegou **ontem.**

El nexos o transpositor encargado de introducir estas oraciones puede ser una conjunción temporal (Ej. 2a y 2b, *mientras/enquanto*), una preposición + una completiva de que (Ej. 2c y 2d *hasta que/até que*) o una locución temporal (ej. 2e y 2f *antes de que*)

(2)

- a) **Mientras** dormían, lavamos los platos
- b) **Enquanto** dormiam, lavamos a louça.
- c) Trabajamos **hasta que** llegaron los clientes.
- d) Trabalhamos **até que** chegaram os clientes.
- e) Necesito terminar el trabajo **antes de que** el plazo se acabe.
- f) Preciso terminar o trabalho **antes de que o prazo acabe**.

Además, algunas de estas estructuras (en los casos de las locuciones y de las estructuras con preposición) pueden aparecer con construcciones de infinitivo sin necesidad de nexos transpositor.

(3)

- a) Trabajamos **hasta finalizar el informe**.
- b) Trabalhamos **até finalizarmos o relatório**.
- c) Necesito terminar el trabajo **antes de comer**.
- d) Preciso terminar o trabalho **antes de almoçar**.

Como cualquier otra estructura temporal pueden coordinarse con otras construcciones temporales incluidos adverbios

(4)

- a) Pedro llegó **tarde y cuando todos nos habíamos ido**.
- b) O Pedro chegou **tarde e quando todos tínhamos ido embora**.

2- EL MODO VERBAL DE LAS ORACIONES TEMPORALES

El uso del indicativo o del subjuntivo en estas construcciones temporales está condicionado por la realidad temporal de los hechos:

- a) Cuando se refieren a experiencias reales—ya sea en el presente, en el pasado o como hábitos—se emplea el indicativo. Ejemplos de 5a y 5b.
- b) En cambio, cuando esas experiencias son eventos futuros aún por realizarse, corresponde el subjuntivo. Ejemplos de 5c y 5d.

(5)

- a) Cuando **llegaron** a casa, encontraron al perro muerto.
- b) Quando **chegaram** a casa, encontraram o cachorro morto.
- c) Cuando **llegues** a la oficina, no olvides llamarme.

- d) Quando **chegares** ao escritório, não esqueças me ligar.

Contrastivamente, vemos ya que estos ejemplos que existe una llamativa diferencia en la selección del tiempo verbal en las estructuras temporales de subjuntivo entre el español y el portugués. Mientras que el ejemplo de (5c) el tiempo seleccionado es el presente de subjuntivo en portugués en el ejemplo de (5d) el tiempo seleccionado será el futuro de subjuntivo. Presentamos a continuación el funcionamiento de estas oraciones en español y en portugués.

2.1- EL MODO DE LAS ORACIONES TEMPORALES EN ESPAÑOL

En las oraciones subordinadas temporales en español, el modo verbal puede ser indicativo o subjuntivo, y la elección depende del tipo de acción expresada:

- a) real, habitual, pasada → indicativo;
- b) futura, hipotética o no realizada aún → subjuntivo.

2.1.1 *Indicativo en subordinadas temporales en español.*

Se usa *cuando*, cuando la acción subordinada expresa un hecho real, pasado o habitual.

(6)

- a) **Cuando era** niño, jugaba en el parque.
- b) Siempre me ducho **cuando llego** a casa.
- c) **Mientras estudiaba**, escuchaba música.

Podemos afirmar que si la acción ya ocurrió o es un hábito usamos el indicativo.

2.1.2 *Subjuntivo en subordinadas temporales en español*

Se usa subjuntivo cuando la acción subordinada expresa:

A) Acción futura o no realizada aún.

(7)

- a) Te llamaré **cuando llegue**.
- b) Saldrán **en cuanto termine** la reunión.
- c) No me moveré **hasta que me lo digas**.

B) Acción hipotética o incierta

(8)

- a) **Antes de que empieces**, quiero explicarte algo.

- b) Nos iremos **tan pronto como puedas**.

En resumen, podemos afirmar que se usa subjuntivo si la acción no ha ocurrido todavía o es hipotética.

2.1.3 Tabla comparativa indicativo/subjuntivo.

Como podemos ver en la tabla comparativa que presentamos a continuación algunos transpositores permiten en español el uso de ambos modos,

(9) Indicativo

- a) **Cuando llegó**, ya estábamos comiendo. (acción pasada)
- b) **Cuando salgo** del trabajo, voy al gimnasio. (hábito)
- c) No hablé **hasta que llegó** su hermano. (acción completada)

(10) Subjuntivo

- a) Avisaré **cuando llegue**. (acción futura)
- b) No hablará **hasta que llegue** su hermano. (futuro)

Tabela: Transpositores temporales y el modo verbal en español.

Conector temporal	Indicativo	Subjuntivo
Cuando	acción habitual o pasada	acción futura
Mientras	simultaneidad real	en expresiones de finalidad/condiciones raras (poco frecuente)
en cuanto / tan pronto como / apenas	pasado	futuro
hasta que	pasado o hecho real	futuro o acción no realizada
antes de que	—	siempre subjuntivo
después de que	pasado	futuro (opcional en algunos dialectos)
al + infinitivo	no aplica	—

Fuente: Autoría propia

2.2- EL MODO DE LAS ORACIONES TEMPORALES EN PORTUGUÉS

En las oraciones subordinadas temporales en portugués, el modo verbal también puede ser indicativo o subjuntivo, y en este caso la elección depende del tipo de acción expresada:

- a) real, habitual, pasada → indicativo;
- b) futura, hipotética o no realizada aún → subjuntivo.

2.2.1 El Modo indicativo en las oraciones temporales en portugués.

En portugués el indicativo se usa cuando la acción es real, habitual o ya ha ocurrido, es decir, limitamos este modo a acciones reales, habituales o pasadas

(10)

- a) **Quando eu chego** em casa, descanso. (hábito)
- b) **Quando ele saiu**, já era tarde. (pasado)
- c) **Enquanto estudava**, ouvia música.

2.2.2 El Modo subjuntivo en las oraciones temporales en portugués.

Se usa en dos situaciones:

A) Futura o aún no realizada

(11)

- a) Vou ligar para você **quando eu chegar**.
- b) Sairemos **assim que terminar** a reunião.
- c) Não saio **até que você volte**.

B) Hipotética, incierta o no garantizada

(12)

- a) Quero falar com você **antes (de) que saia**.
- b) Podemos resolver isso **antes (de) que seja tarde**.

Limitaremos el uso del subjuntivo a acciones futuras, hipotéticas o no realizadas y aquí tendremos el principal problema de funcionamiento contrastivo entre el español y el portugués, no en estos ejemplos sino en los que veremos en la parte contrastiva.

2.2.3 Tabla comparativa indicativo/subjuntivo.

Presentamos aquí una tabla con los transpositores temporales y modo verbal en portugués.

Conector temporal	Indicativo	Subjuntivo
Quando	hábito o pasado	futuro
Enquanto	simultaneidad real	— (subjuntivo es raro)
assim que / logo que	pasado	futuro
até que	acción concluida	acción futura
antes que	—	siempre subjuntivo

Conector temporal	Indicativo	Subjuntivo
depois que	pasado	futuro (en algunos contextos)

Fuente: Autoría propia

Como podemos ver también en portugués es posible esa alternancia entre el indicativo y el subjuntivo con algunos transpositores.

(13) Indicativo

- a) **Quando cheguei**, todos já estavam lá. (passado)
- b) Eu descanso **quando chego** do trabalho. (hábito)
- c) Esperei **até que ele voltou**. (ação concluída)

(14) Subjuntivo

- a) Vou descansar **quando chegar** do trabalho. (futuro)
- b) Vou esperar **até que ele volte**. (futuro)

3. PRICIPALES PROBLEMAS CONTRASTIVOS EN LAS ORACIONES TEMPORALES EN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS.

Basados en un análisis de errores de las producciones de estudiantes brasileños de ELE de cursos de nivel B1 y B2 del Instituto Cervantes de Belo Horizonte en Minas Gerais presentamos a continuación algunos de los principales problemas encontrados en la interlengua de esos estudiantes, así como los de un cuestionario realizados a hispanohablantes que actúan en Brasil como profesores de español.

3.1 Uso del modo verbal en acciones futuras

En español, en las oraciones temporales, **si la acción es futura**, se usa el presente de **subjuntivo**, mientras que en portugués en acciones futuras no se usa el subjuntivo presente como en español, sino el **futuro do subjuntivo**:

(15)

- a) Te llamaré **cuando llegues**.
- b) Saldremos **en cuanto termine**.
- c) Vou ligar para você **quando você chegar**.
- d) Vamos sair **assim que ele terminar**.

Eso causa que los lusohablantes usen el indicativo o el futuro de subjuntivo (por influencia del portugués) o en el caso de los hispanohablantes tengan tendencia a usar el presente de subjuntivo.

(16)

- a) *Te llamaré cuando llegas
- b) *Te llamare cuando llegares
- c) *Vou ligar quando você chegue.

3.2 Los conectores “antes de que / antes que” y “después de que / depois que”

En español siempre va con subjuntivo, mientras que el equivalente en portugués también exige subjuntivo, pero del presente o pretérito imperfecto. El conector en español siempre exige la preposición DE, mientras que en portugués se suele elidir. En el caso con después de que en español puede usarse el indicativo (acción pasada) o subjuntivo (acción futura), mientras que en portugués es similar, pero con más uso del indicativo incluso en futuro en algunas regiones,

(17)

- a) Antes de que vengas...
- b) Antes (de) que você venha...
- c) Antes (de) que ele chegasse...
- d) Después de que llegó... (pasado, indicativo)
- e) Después de que llegue... (futuro, subjuntivo)
- f) Depois que ele chegou...
- g) Depois que ele chegar... (futuro do subjuntivo)

El principal problema es que el aprendiente confunde el tiempo verbal o usa el infinitivo indebidamente, mezclando modos o sobregeneralizando el indicativo en español. También hay tendencia a elidir la preposición DE.

(18)

- a) *Antes de que él llegar
- b) *Antes que comiesen

3.3 Problemas con el infinitivo

En español en las frases temporales no se usa *infinitivo con sujeto explícito*, mientras que en portugués con el infinitivo personal sí es posible:

(19)

- b) Antes de que tú llegues
- c) Antes de você chegar.

Los lusohablantes producen estructuras incorrectas en español influenciados por el infinitivo personal portugués, así como los hispanohablantes no producen estas estructuras de infinitivo personal y no marcan el sujeto en el infinitivo personal y optan por la completiva

(20)

a) *Antes de tú llegar

b) *Antes de que você chegar

3.4 Simultaneidad: mientras / enquanto

En español se diferencia mientras (simultaneidad temporal) y mientras que (contraste), sin embargo, el transpositor enquanto en portugués cubre ambos usos según el contexto.

(21)

a) Mientras cocino, escucho música.

b) Enquanto cozinho, ouço música.

Las dos acciones que ocurren al mismo tiempo.

(22)

a) **Mientras que yo trabajo**, tú descansas.

b) **Enquanto eu trabalho**, você descansa.

“Mientras que” introduce contraste, pero sigue siendo temporal. En portugués, **enquanto** sirve tanto para simultaneidad simple como para contraste temporal.

Presentamos una tabla de su uso contrastivo:

Función	Español	Portugués	Comentario
Simultaneidad	mientras	enquanto	equivalencia directa
Simultaneidad con contraste	mientras que	enquanto	PT usa o mesmo
Contraste comparativo	mientras que	enquanto / enquanto que	“enquanto que” = mais formal
Solo temporal	mientras	enquanto	perfecto
Puede causar confusión	mientras que	enquanto	PT não distingue forma para contraste leve

3.5. Diferencias en los conectores equivalentes

Para concluir presentamos una tabla con el uso contrastivo de algunos transpositores temporales y los principales problemas que encontramos en la interlengua español/portugués.

Español	Portugués	Problema
Cuando	quando	suele causar errores de modo verbal
en cuanto / tan pronto como	assim que / logo que	confusión por semejanza semántica, no gramatical
mientras	enquanto	correcto, pero “enquanto” también puede significar “mientras que” (contraste)
hasta que	até que	diferencias de modo según si la acción es futura
antes de que	antes que	ambos con subjuntivo, pero diferentes tiempos verbales
al + infinitivo	ao + infinitivo	parecido, pocos problemas

Fuente: Autoría propia

4- CONCLUSIÓN

Hemos intentado presentar un panorama general de las principales estructuras temporales en español y portugués, así como los transpositores que introducen esas estructuras. Como principales problemas que podemos encontrar en el estudio contrastivo de esas construcciones en los estudiantes de ELE o de PLE podemos apuntar: no usar el subjuntivo en español cuando la acción es futura; usar presente de subjuntivo en portugués en lugar del futuro de subjuntivo; usar infinitivo español donde no corresponde por influencia del infinitivo personal portugués; elidir la preposición de en construcciones con antes de que o después de que y usar pretéritos con valores distintos y confundir “mientras / enquanto” en su valor de contraste.

5- REFERENCIAS.

ALARCOS LLORACH, E. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1994.

ALMEIDA FILHO, J. C. *Uma metodologia de ensino de espanhol para lusofalantes*. Campinas: Pontes, 1995.

- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- FERNÁNDEZ, Y.; CORREIA, M. **Gramática contrastiva espanhol-português**. Madrid: SGEL, 2007.
- GONÇALVES, A.; MENDES, J. **Gramática contrastiva português-espanhol**. Lisboa: Lidel, 2011.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. **Interferencias lingüísticas entre el español y el portugués**. Valencia: Nau Llibres, 1995.
- MAIA, B. **Estudos de tradução e linguística contrastiva português-espanhol**. Porto: Universidade do Porto, 1997.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Nueva gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa, 2009.
- RODRÍGUEZ, A. Dificultades gramaticales del español para lusohablantes. **Revista ELE**, 2010.
- SANTOS GARGALLO, I. **Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el contexto de la enseñanza de ELE**. Madrid: Arco/Libros, 2004.
- SILVA, C.; GARCÍA-MIGUEL, J. M. **Estudos contrastivos galego-português-español**. Vigo: Universidade de Vigo, 2001.
- SOUSA, M. Interferências entre português e espanhol em estruturas temporais. **Revista de Estudos Linguísticos**, 2014.
- SWAN, M.; SMITH, B. **Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- VÁZQUEZ ROZAS, V. **El contraste português-español: estudios de lingüística aplicada**. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2000.

VIGÓN ARTOS, S. La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 15., 2004, Sevilla.

Actas del XV Congreso Internacional de ASELE: Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2004. p. 903-914

.ZANÓN, J. *El español para brasileños: aspectos contrastivos y propuestas didácticas.* Madrid: Edelsa, 2001.

UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Luzia Mirian Ferreira de Sousa (UEPB)¹

Elis Regina Guedes de Souza (UFCG)²

RESUMO: O presente trabalho versa sobre a abordagem intercultural no ensino de Língua Estrangeira (LE), especificamente de Língua Espanhola, seu objetivo é averiguar a importância desta abordagem no processo de aprendizagem da língua em estudo, bem como seus reflexos na formação do estudante. Trata-se de uma revisão bibliográfica e de um relato de experiências resultante das aulas de Língua Espanhola com turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e de 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio. Inicialmente será apresentado um esboço sobre língua e cultura, em seguida se explanará sobre interculturalidade e o ensino de línguas, posteriormente será descrito o relato de experiência, no qual se põe em evidência a abordagem intercultural, e por fim, será apresentado as contribuições e os resultados da mencionada abordagem, esperando-se contribuir com os estudos acerca de metodologias de ensino de Línguas Estrangeiras, sobretudo, a Língua Espanhola.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem Intercultural; Interculturalidade; Aula de Língua Espanhola.

Introdução

O ensino de línguas estrangeiras vem ganhando novos significados ao longo dos anos, nesse novo cenário a ideia de aprendizagem de língua estrangeira como aquisição de um código linguístico, passa a ceder espaço para uma perspectiva mais abrangente, na qual se compreende o indivíduo/aprendiz em sua completude, não considerando apenas o desenvolvimento de competências linguísticas.

Nesta perspectiva, observa-se que atualmente são muitas as linhas de pesquisa sobre o tema interculturalidade, de modo que vários pesquisadores têm se

1 Professora de Língua Espanhola da Rede Ensino Municipal da cidade de Monteiro/PB. Preceptora da Residência Pedagógica Língua Espanhola (UEPB-Campus VI/Monteiro). Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola. Monteiro/PB, Brasil. E-mail: luziamirian@gmail.com.

2 Professora de Língua Espanhola do Programa *Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras* na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestra em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE-UFCG). Campina Grande/PB, Brasil. E-mail: elis.gds19@gmail.com.

debruçado sobre esta vertente com desdobramentos sobre a *abordagem intercultural* no ensino de línguas estrangeiras.

É partindo desta premissa que o presente artigo propõe uma reflexão acerca do ensino de língua espanhola sob a perspectiva intercultural, nos questionamos do por que é importante incorporar a abordagem intercultural às aulas de Espanhol – Língua Estrangeira (ELE). Com base nesse questionamento, nossa pesquisa buscará nos desdobramentos desta proposta, identificar de que maneira a abordagem intercultural reflete na formação do sujeito.

No que se refere ao objetivo geral deste trabalho, desejamos averiguar a importância da *abordagem intercultural* nas aulas de Espanhol – Língua Estrangeira (ELE), bem como seus reflexos na formação do estudante. De forma específica, buscar-se-á entender a relação entre língua e cultura; delinear a concepção de interculturalidade e o ensino de línguas, bem como traçar um esboço da *abordagem intercultural* na prática.

Considerando que a prática docente exige uma busca constante por caminhos que levem à aprendizagem significativa, e que o ensino de língua estrangeira em especial, demanda metodologias diversificadas e inovadoras, se percebeu a importância de explorar o tema em questão. Desta forma, espera-se poder contribuir de forma positiva com as discussões em torno da abordagem intercultural no ensino de Língua Estrangeira (LE).

No que se refere à metodologia utilizada, o presente artigo resulta de revisão bibliográfica, bem como de um relato de experiências construídas em sala de aula durante o segundo semestre do ano 2019. No que se refere ao aporte teórico, o artigo estará fundamentado nos seguintes autores: Assis (2011); Cuche (2002); Freire (1967) e (1987); Martínez (2007), Matos (2014); Paraquett (2010); Sánchez (2014); e de forma mais detidamente nos estudos de Mendes (2004) por meio da sua tese de doutorado “*Abordagem Comunicativa Intercultural: Uma proposta para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas*”.

Língua e Cultura

Partindo do entendimento de que a aprendizagem de uma nova língua ultrapassa as questões estritamente linguísticas, observa-se que atualmente há uma gama de pesquisadores que versam sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras por meio do diálogo entre culturas, o que configura a ideia de interculturalidade, tema central desta proposta. Para que se inicie uma explanação sobre a aborda-

gem intercultural no ensino de Espanhol – Línguas Estrangeiras (ELE) se fará uma breve introdução ao termo cultura.

Conceituar o vocábulo *cultura* não é uma tarefa fácil, visto que há séculos tem sido exaustivamente explorado por filósofos, antropólogos, e demais teóricos da área das ciências sociais, entre outras. De acordo com Mendes (2004, p. 34), no século XIII o vocábulo cultura já aparecia no vocabulário francês, significando “[...] o cuidado dispensado ao campo ou ao gado ou parcela de terra cultivada”. A referida autora em sua tese “*Abordagem Comunicativa Intercultural: Uma proposta para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas*” traça uma linha cronológica na qual, figura a evolução semântica do termo cultura.

Conforme discorre Mendes (2004), a partir da “segunda metade do século XVI” surgiu “a concepção de cultura num sentido figurado, significando a cultura do espírito, do desenvolvimento de uma faculdade” (MENDES, 2004, p. 34), porém esta definição não teria sido vista com bons olhos por parte de intelectuais e acadêmicos da época, razão pela qual o conceito continuou a tomar novas formas.

Muitos são os teóricos que discorrem sobre esta questão em busca de uma definição consistente, dentre os quais destaca-se Cuche (1999, p. 20-21), o qual afirma que cultura “[...] é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo da sua história”. Cabe, portanto, ressaltar que este é um assunto que não se esgota em si mesmo, visto que “a ideia de cultura e suas implicações para a compreensão do ‘estar no mundo’ do homem foi, e continua a ser, ainda que em tempos de fragmentação, desconstrução e reestruturações constantes” (Mendes, 2004, p. 50).

Percorrer, no entanto, todo o percurso destas (re) construções não é o que se pretende com este trabalho, antes, se busca destacar a definição que conflua para a temática aqui proposta. Assim, conforme os apontamentos de Mendes (2004):

De acordo com a tradição antropológica, a cultura é definida como a totalidade de características de um grupo social. Assim, a cultura de um grupo ou classe representa um estilo de vida especial e distinto deste grupo ou classe, o qual inclui os significados, os valores e ideias, e como eles são refletidos nas instituições, nas relações sociais, nos sistemas de crenças, nos costumes e tradições, no uso dos objetos e na vida material [...] (Mendes, 2004, p. 38).

Nesta acepção, a cultura pode ser concebida como expressão da maneira de viver de grupos sociais distintos, por meio da qual se comunicam as formas

peculiares de existir de cada grupo ou indivíduo, o que permite dizer que nela, a linguagem exerce um papel insubstituível, pois “funciona para os seus falantes como modo de identificação deles mesmos e de outros [...]” (Mendes, 2004, p. 106), ou seja, a língua é a identidade de um povo, pois é ela que dissemina suas marcas históricas e culturais etc. Neste sentido Mendes (2004, p. 103) afirma: “longe de considerar a linguagem [...] como um conjunto de estruturas formais e de regras através das quais nos comunicamos, a língua é, ela mesma, a instância na qual nos tornamos humanos e nos inserimos no mundo que nos cerca”.

No que se refere ao diálogo entre língua e cultura para o ensino de LE, Assis (2011, p. 68) ressalta que “a língua é um símbolo social e cultural que atua como mediador entre o “eu” e o “outro””. Compartindo deste mesmo entendimento, Matos (2014, p. 169) argumenta que “dentro da perspectiva intercultural, a língua passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo [...]”, deste modo conclui-se que língua e cultura são indissociáveis.

A interculturalidade e o ensino de línguas

Como já mencionado, a interculturalidade tem sido tema de estudos diversos, nas mais variadas perspectivas. Mendes em sua tese explora a temática sob a ótica de alguns teóricos, dentre eles Krarnsch (1993), no qual a autora fundamenta a seguinte denominação para o termo:

O termo intercultural [...] pode significar, [...] o processo de comunicação entre pessoas que falam a mesma língua e compartilham um mesmo território, mas que participam de diferentes grupos culturais, como étnicos, sociais, de gênero, sexuais etc. Então, pode designar as interações comunicativas entre indivíduos de classes sociais diferentes, grupos profissionais diferentes, entre gays e heterossexuais, entre homens e mulheres, por exemplo [...] (Mendes, 2004, p. 109-110).

De acordo com esta visão, depreende-se que a interculturalidade não consiste apenas em comparativos entre culturas distintas. Vale dizer que mais do que uma vertente da pedagogia de línguas estrangeiras, a interculturalidade contempla a intencionalidade do ato de educar, no sentido de construir saberes, visto que considera o tratamento às diferenças que compõem os diversos grupos de uma sociedade. Compartilhando do mesmo enfoque Martínez (2007) define interculturalidade da seguinte forma:

O prefixo *inter* representa um papel importante [...], pois sugere uma relação recíproca [...]. Sugere a integração, o encontro, o diálogo. [...] Também deve ser entendida como habilidade para reconhecer, harmonizar e negociar as inúmeras formas de diferenças que existem na sociedade. Desse modo, a interculturalidade constitui um meio fundamental para desenvolver valores democráticos e responsabilidade política; e, para isso é fundamental fomentar a competência comunicativa intercultural (Martínez, 2007, p. 146-147).

Com base no exposto reitera-se que a *abordagem intercultural* possibilita o desenvolvimento do educando de forma abrangente, uma vez que lhe permite transpor as “fronteiras” do léxico e da gramática. Neste sentido, é pensar o ensino de Língua Estrangeira como prática agregadora no processo de formação do educando, possibilitando sua atuação de forma crítica e criativa nos espaços que ocupa na sociedade, e isto, viabiliza-se a partir das oportunidades que são promovidas nos ambientes de aprendizagem, ou seja, por meio da interação, do diálogo entre sujeitos e culturas distintas. Como diz Freire (1967, p. 42) “não houvesse esta integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, [...] faltar-lhes-ia a marca da liberdade [...]”.

Cabe acrescentar que na perspectiva intercultural, o caráter instrumental do ensino de Língua Estrangeira (LE) passa a ser complementar, e não mais, exclusivo, visando à formação do indivíduo em sua completude, conforme consta na pauta das discussões propostas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (1999) “a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno” (Brasil, 1999, p. 131).

Ainda de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (1999), no tocante ao ensino de Língua Espanhola para estudantes brasileiros, afirma-se que:

A língua estrangeira não é simplesmente matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos a outra língua a partir de uma óptica menos instrumental, poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita. No caso específico da Língua Espanhola, esta pode contribuir significativamente para isso, dada a especial relação que mantém com a Língua Portuguesa (Ocem, 1999, p. 133, *apud* Celada & Rodrigues, 2004).

No excerto menciona-se que o ensino de língua estrangeira possui função *educacional*, o termo em destaque sugere uma contraposição à ideia de instrução, o que remete ao conceito de educação proposto por Freire (1987), a saber, a educa-

ção autêntica. Ao referir-se a esta questão, ele enfatiza que “a educação autêntica não se faz de “A” para “B” nem de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”” (1987, p. 48). Nesta perspectiva, é possível dizer que o ensino de LE sob a abordagem intercultural converge para este modo de educar, visto que possibilita uma aprendizagem mais reflexiva, uma vez que apresenta a língua alvo a partir das relações entre os diferentes indivíduos e suas respectivas maneiras de viver, considerando, assim, o estudante e todo o conjunto das competências que o compõem. Eis um dos pontos basilares para as reflexões propostas neste artigo.

Nos tempos atuais é emergente a necessidade de uma educação mais humanística, que proponha ao educando a reflexão, que enfatize os valores necessários para uma convivência no mínimo, respeitosa, já que parece distante de ser harmoniosa. Seria utópico, sobretudo, no atual contexto, pensar uma educação capaz de sanar problemas, porém, é preciso ser otimista no sentido de ao menos orientar o estudante para que possa gerir com responsabilidade os conflitos que permeiam os diversos espaços sociais que ocupam. Neste sentido, a *abordagem intercultural* nas aulas Espanhol – Língua Estrangeira pode contribuir não só para o enfrentamento às adversidades, mas com a formação de sujeitos mais conscientes e responsáveis, dado o importante papel social que esta abordagem cumpre, conforme aponta Mendes (2004):

O sentido que atribuímos à qualificação intercultural é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados [...] uma *força potencial* que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender [...] (Mendes, 2004, p. 155).

Assim, “a perspectiva intercultural no ensino de línguas pressupõe uma série de ações em prol do reconhecimento da diversidade que nos constitui e do combate a atitudes de discriminação para com o outro” (Matos, 2014, p. 168). Portanto, a sala de aula de Língua Espanhola pode ser um ambiente propício para se trabalhar a desconstrução de preconceitos e estereótipos frequentemente atribuídos aos ‘estrangeiros’. Nesta acepção cabe dizer que a abordagem intercultural possibilita ensinar/aprender uma língua estrangeira de forma a tornar os envol-

vidos no processo de ensino/aprendizagem, pessoas mais humanas, pois estimula as relações interpessoais entre indivíduos de culturas distintas e de uma mesma cultura (Paraquett, 2010).

Uma questão sumamente importante é considerar a cultura do estudante/aprendiz no processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2), ou seja, promover de fato o diálogo e a “interação” entre culturas, partindo dos conhecimentos prévios do estudante acerca da própria cultura. A este respeito Mendes (2004, p. 16-17) ressalta que “professores e aprendizes devem compartilhar em sala de aula [...] toda uma rede de conhecimentos e informações que fazem parte de seus mundos culturais específicos”. Assim, entende-se que a partir desta interação é possível construir as relações de respeito pretendidas com o ensino de ELE por meio do diálogo entre culturas.

A abordagem intercultural na prática

Após algumas reflexões sobre a interculturalidade, no segundo semestre do ano de 2019 (dois mil e dezenove), adotamos a Abordagem Intercultural nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) com turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e de 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio na Escola Estadual Cidadã Integral Professor Crispim Coelho, situada à Travessa Pedro Moreno Gondim, na cidade de Cajazeiras – PB, onde lecionei a disciplina. O trabalho foi pensado a partir da instituição da *Primeira Mostra Cultural de Espanhol* na escola, em alusão ao Dia da Hispanidade.

A fim de contextualizar o enunciado, será traçado um breve arcabouço histórico acerca do “Dia da Hispanidade”, ou seja, as comemorações nacionais de 12 de outubro no contexto hispânico. De acordo com Sánchez (2014), dentre outras razões, esta data foi instituída para celebrar a chegada de Cristóvão Colombo à América (12 de outubro de 1492), inicialmente ficou conhecida como *Día de la Raza* (Dia da Raça), o título foi proposto pelo então presidente da organização da União Ibero-Americana Faustino Rodríguez – San Pedro, em 1913. “Na Espanha, em 1918, a data ganha estatuto de festa nacional e o modelo se espalha e é assim assumido por várias nações americanas”, passando a ser denominada “pelo Real Decreto 3217/1981 [...] Festa Nacional da Espanha e Dia da Hispanidade” (Sánchez, 2014, p. 59-60).

Conforme aponta a referida autora, a data apresenta algumas variações de nome em determinados países hispano-americanos, por exemplo, na Venezuela

é popularmente conhecida como *Día de la Resistência Indígena* (Dia da Resistência Indígena), na Argentina, atualmente denomina-se “*Día del respeto a la diversidad cultural*” (Dia do respeito à Diversidade Cultural). Vale ressaltar que independente da forma como é concebido em cada país, o dia 12 de outubro constitui feriado nacional e nele, tanto espanhóis, quanto hispano-americanos celebram a diversa cultura hispânica.

Retomando os apontamentos sobre as experiências vivenciadas em sala de aula, a primeira etapa do trabalho consistiu em selecionar, além da Espanha, quatro países onde a língua espanhola é idioma oficial, a saber, Argentina, Chile, Peru e Equador, de modo que cada turma representaria um país. O segundo passo foi elencar pontos relevantes de cada país a ser explorado: contexto histórico, gastronomia, folclore, pontos turísticos e monumentos, famosos e literatura. Assim, cada turma foi dividida em grupos de acordo com os pontos elencados, de forma que cada grupo ficou responsável por um ponto específico.

Inicialmente, os grupos devidamente orientados, fizeram buscas na internet acerca dos seus respectivos temas, cujas informações foram apresentadas em sala de aula na modalidade seminário. A partir das exposições dos grupos, principalmente através dos gêneros textuais: música e receita culinária foram abordadas questões linguísticas, como vocabulário, variantes de cada país, regionalismos, gírias etc.

Ao longo do 3º bimestre trabalhou-se também com produções artísticas, como confecção de *maquetes* (Machu Pichu – Peru; Mercado Central de Santiago – Chile; Teatro Colón – Argentina), *murais* (exposição de várias imagens retratando a cultura hispânica em geral, bem como artistas oriundos dos países em destaque), *dança* (Reggaeton – representando a diversidade cultural hispânica em vários países; Cueca chilena – representando as festas pátrias) e *recital de poemas* de escritores como (Pablo Neruda – chileno; Jorge Luíz Borges – argentino; e Gabriela Mistral – chilena).

A culminância aconteceu no dia 11 (onze) de outubro de 2019 (dois mil e dezenove), na ocasião utilizou-se o pátio da escola, onde cada turma montou seu estande com todo o material produzido ao longo do bimestre, cada estande simbolizava um país. Além dos materiais produzidos, os representantes de cada país executaram receitas de pratos típicos e serviram aos visitantes.

Após visitas aos estandes os convidados e a comunidade escolar em geral assistiram às apresentações artísticas, as quais foram executadas sequencialmen-

te no palco. Uma das atrações consistiu na homenagem a um equatoriano que reside nesta cidade há 12 (doze) anos, trata-se de um professor. A homenagem ficou por conta da turma da 3ª série do Ensino Médio responsável pela apresentação do país Equador. Os alunos entrevistaram previamente o referido professor e com base nas informações coletadas, fizeram uma busca sobre o lugar de origem do mesmo, assim, montaram slides em PowerPoint e apresentaram para todos os presentes. Ao final, uma aluna fez a leitura de um texto elaborado por ela, através do qual homenageou o professor pela sua nacionalidade, bem como por ser um respeitado profissional da educação.

No que se refere à avaliação do processo por meio desta abordagem, foi possível observar que os estudantes se mostraram mais interessados em conhecer sobre a língua em estudo a partir das informações que obtinham à medida que pesquisavam. O fato de compartilharem entre eles as informações por meio dos seminários proporcionou-lhes uma melhor interação, tanto entre os grupos de trabalho, quanto na turma. Além disso, a abordagem conferiu-lhes mais autonomia, o que é sumamente importante, uma vez que desconstrói a relação de dependência estudante/professor, como se este possuísse domínio do saber em relação a aquele, desta forma o professor cumpre o papel de mediador e também aprendiz no processo de ensino/aprendizagem.

Com este trabalho se pôde perceber a importância de respeitar a maneira de viver e de se portar do 'outro', pondo em relevo o respeito e a tolerância na convivência. Sempre que os estudantes conheciam algum fato novo sobre a cultura do país em estudo e esboçavam certa estranheza, fazia-se um momento de reflexão a fim de compreender que se estava falando justamente de outra cultura, outros modos de vida, que não precisam ser iguais à maneira que se vive no Brasil, na Paraíba, ou outros países. Dessa forma, acreditamos que foi possível alcançar um pouco do que se pretendia com o referido trabalho. Ao final do trabalho apresentamos alguns registros da *Primeira Mostra Cultural de Espanhol – Dia da Hispanidade* da ECI Crispim Coelho.

Considerações finais

Conforme visto ao longo desta proposta, o ensino de línguas estrangeiras, sobretudo, de Língua Espanhola sob a perspectiva intercultural não consiste apenas em estabelecer comparativos entre culturas distintas, mas em basear a aprendizagem no diálogo e na interação entre elas. Não por acaso a proposta in-

tercultural é oportuna para se ensinar/aprender línguas estrangeiras, pois como o próprio nome sugere a aprendizagem se dá a partir da abordagem dos aspectos culturais. Neste processo a linguagem exerce um papel indispensável, afinal, língua e cultura caminham juntas, sendo, portanto, indissociáveis.

De acordo com as proposições concebidas neste trabalho, é possível afirmar que a importância da *abordagem intercultural* para as aulas de Espanhol – Língua Estrangeira (ELE) reside no fato de proporcionar ao educando/aprendiz muito mais do que a aquisição ou a ampliação do repertório linguístico na língua em estudo, pois agrega valores e atitudes relevantes à vida. É tratando-se destes aspectos, que o artigo traz desde início a ideia de ir além das fronteiras, no sentido de transpor as ‘barreiras’ do uso da gramática e do léxico isoladamente, trata-se, portanto, de contribuir com a formação para a vida.

Em suma, a *abordagem intercultural*, contribui para uma educação reflexiva, educação que ultrapassa os moldes estáticos. Assim, a referida abordagem “pressupõe uma série de ações em prol do reconhecimento da diversidade que nos constitui e do combate a atitudes de discriminação para com o outro” (MATOS, 2014, p. 168). Ações estas que se traduzem, por exemplo, na desconstrução de visões estereotipadas, no combate ao preconceito, e na promoção e aceitação à cultura do ‘outro’.

Desta forma, esperamos poder contribuir com estudos referentes a metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras, sobretudo, de Língua Espanhola, bem como com a difusão da *abordagem intercultural* no ensino de línguas.

Referências

ASSIS, J. F. **Interculturalidade e ensino de espanhol**. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 13, n.1, jan/jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru-SP: EDUSC, 1999.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARTÍNEZ, G. A.; ESCARBAJAL F. A.; ESCARBAJAL H. A. **La interculturalidad. Desafío para la educación**. Madrid: Dykinson, 2007.

MATOS, D. C. V. S. **Formação intercultural de professor e materiais didáticos**. Abehache, nº 6. 2014.

MENDES, E. M. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**. Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo entre culturas. 2004. 440 p. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2004.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar G. de Martins (coords.). **Espanhol: ensino médio**; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. 292 p.: Il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16).

SÁNCHEZ, B. A. K. **Representações linguísticas no projeto A Instituição da data do 12 de outubro**: Um dispositivo de comemoração. Anais do V SAPPIL – Estudos de Linguagem, UFF, nº 1, 2014.

Anexos – Imagens das ações realizadas

Fotografia 1 – Painel de abertura do evento



Fonte: Arquivo pessoal

Fotografia 2 – Estande representando o país Chile (Turma responsável: 8º ano do Ensino Fundamental).



Fonte: Arquivo pessoal

Fotografias 3 e 4 – Estande representando o país Argentina (Turma responsável: 9º ano do Ensino Fundamental).



Fonte: Arquivo pessoal

Fotografia 5 – Estande representando o país Espanha (Turma responsável: 1ª série do Ensino Médio).



Fonte: Arquivo pessoal

Fotografias 6 e 7 – Estande representando o país Peru (Turma responsável: 2ª série do Ensino Médio).



Fonte: Arquivo pessoal

Fotografias 9 e 10 – Estande representando o país Equador (Turma responsável: 3ª série do Ensino Médio).



Fonte: Arquivo pessoal