

# O ensino de PLE a deficientes visuais espanhóis<sup>1</sup>

Lilian dos Santos Ribeiro

Universidade de Sevilha

[ldossantos@us.es](mailto:ldossantos@us.es)

**Resumo:** Neste trabalho, pretende-se propor metodologias centradas na abordagem comunicativa para o ensino de português como língua estrangeira (PLE) a deficientes visuais espanhóis. Todas as atividades de PLE estão desenvolvidas e têm foco nas habilidades e destrezas da competência comunicativa, além de estudos contrastivos entre português e espanhol adaptados às necessidades de aprendizagem de deficientes visuais espanhóis. A abordagem aqui utilizada é respaldada em bibliografia pertinente e em dados empíricos coletados pela autora por meio de entrevistas com diretores, coordenadores, docentes e discentes, observações e estágio em centros de reabilitação para pessoas cegas e deficientes visuais. Neste sentido, considera-se que este estudo poderá contribuir para formação de um referencial teórico metodológico, com base científica e de caráter didático.

**Palavras-chave:** PLE, cegos, visão, multissensorial, ONCE.

---

## Como citar este artigo:



Ribeiro, Lilian dos Santos (2025): «O ensino de PLE a deficientes visuais espanhóis», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.) (2025): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 195-222. ISBN: 978-3-946409-07-6. DOI: 10.34806/9783946409076-i

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão atualizada de Ribeiro (2017).

**Zusammenfassung:** In diesem Beitrag werden Methoden zum Unterricht von Portugiesisch als Fremdsprache für spanische Sehbehinderte vorgestellt. Alle Aktivitäten des Portugiesischunterrichts sind darauf ausgerichtet die kommunikativen Kompetenzen zu entwickeln, dabei jedoch die Bedürfnisse und Lernprozesse von spanischen Sehbehinderten zu berücksichtigen. Der Ansatz wurde auf der Grundlage der einschlägigen Forschung, von Interviews mit Lehrenden und Lernenden sowie Koordinatoren und Direktoren sowie begleitender Beobachtung in Rehabilitationszentren für Sehbehinderte entwickelt. So ist das das Ziel dieses Beitrags, einen wissenschaftlich und didaktisch fundierten theoretischen und methodischen Bezugsrahmen für den Portugiesischunterricht für Sehbehinderte zu entwickeln.

**Schlagwörter:** Portugiesisch als Fremdsprache; Blinde; Sehbehinderung; Multisensorialität; ONCE

Neste trabalho, pretende-se propor adaptações metodológicas centradas na abordagem comunicativa para o ensino de português como língua estrangeira (PLE) a deficientes visuais espanhóis, no nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa 2001). Todas as atividades de PLE estão desenvolvidas e focalizam as habilidades e destrezas da competência comunicativa, além de estudos contrastivos entre português e espanhol adaptados às necessidades de aprendizagem dos deficientes visuais espanhóis. A abordagem aqui utilizada tem respaldo em bibliografia pertinente e em dados empíricos coletados pela autora por meio de entrevistas com diretores, coordenadores, docentes e discentes de PLE; observações e estágio em centros de reabilitação para pessoas cegas e deficientes visuais (na Biblioteca Braille, na escola Álvares de Azevedo, em Belém do Pará, Brasil e no Colégio Luis

Braille da Once, em Sevilha, Espanha). As observações e entrevistas foram desenvolvidas e algumas metodologias foram adaptadas para serem aplicadas aos alunos dos distintos centros de reabilitação; por último, foi feita a análise dos resultados obtidos. Neste sentido, considera-se que este estudo poderá contribuir para formação de um referencial teórico metodológico de base científica e de caráter didático.

Dada a natureza e o caráter introdutório, panorâmico, sistemático e claramente didático deste trabalho, o leitor poderá ter uma compreensão direta e científica do mundo educativo que rodeia os educandos cegos. Pretende-se mostrar a percepção leitora e, como indicado acima, fazer adaptações metodológicas para o ensino de PLE a deficientes visuais espanhóis.

## **1 O código braille e os meios tiflotecnológicos<sup>2</sup> no ensino de PLE.**

Como se sabe, os seres humanos têm cinco órgãos sensoriais: a visão, a audição, o olfato, o tato e o paladar; a visão é responsável por 80% dessa percepção sensorial, os 20% restantes sendo distribuídos pelos outros canais perceptivos (cf. Pelechano et al. 1995; Vallés 2000). No caso da pessoa cega, a percepção de mundo

---

<sup>2</sup> A palavra *tiflotecnológico* vem do grego *tiflo* que significa "cego". Por isso, quando se fala de novas técnicas específicas para pessoas deficientes visuais, emprega-se o termo *tiflotecnologia*, que designa o conjunto de conhecimentos e recursos direcionados aos cegos com a finalidade de encontrar os meios mais úteis para o uso da tecnologia; os aparelhos *tiflotécnicos* são desenhados pensando em conseguir uma maior qualidade de vida e autonomia pessoal para essas pessoas.

está, portanto, reduzida a 20%. Este trabalho pretende apresentar aos docentes meios que permitam a exploração e a potencialização dos outros quatro órgãos sensoriais do discente cego.

Este trabalho terá como base as ideias de Mantoan (2003:13-78):

É necessário ensinar os alunos com suas diferenças, não diferenciando o ensino de cada um, pois cada educando pode aprender em seu tempo e da sua própria maneira (Mantoan 2003: 13-14).

Antes de entrar no *corpus* metodológico deste artigo, no entanto, é necessário fazer uma pequena introdução sobre o alfabeto braille, os aparelhos *tiflotecnológicos* utilizados por esse público, os diferentes tipos de percepções- *cinestésica-tátil, háptica*, leitora – e, por último, propostas de adaptações metodológicas.

Ao longo dos séculos, registraram-se, várias tentativas de criar um sistema de leitura e escrita para os sujeitos privados de visão, até que Louis Braille (cf. Elissalde 1992; Martín-Blas-Sánchez, 2000: 32-33) inventou o código braille<sup>3</sup>, o qual, ainda hoje, é o sistema internacional de leitura e escrita usado pelos deficientes visuais.

Existem alguns instrumentos através dos quais se pode escrever em braille, o mais simples e econômico dos quais se chama “reglete” (cf. Henri 1952: 66). Mesmo se esse aparelho está cada vez mais em desuso, é bom conhecê-lo porque poderá vir a ser útil

---

<sup>3</sup> O alfabeto braille é o código tátil de leitura e escrita adotado de forma universal pelos cegos (cf. Martín-Blas Sánchez 2000: 34; Martínes Liébana 1996; Ochaíta Alderete 1988; ONCE 1988; Mousty/ Bertelson/ Houblet 1981; Nielsen 1988).

em certas situações. Além do reglete, o alfabeto braille pode ser escrito por máquinas especiais de mecanografia: Perkins ou Blista (cf. Durán Vélez 2000: 363).

O avanço da tecnologia permitiu o surgimento de aparelhos *tiflotecnológicos* que revolucionaram a produção bibliográfica para os sujeitos privados de visão através de gravações magnetofônicas: O *Braille falado* (cf. Morales Torres/ Berrocal Arjona 2000: 8) é um instrumento portátil que permite o processamento e o armazenamento de qualquer informação, servindo também como relógio, calendário e calculadora. O texto gravado é reproduzido por síntese de voz, podendo ainda ser impresso em braille por meio de uma impressora braille; esse aparelho pode, além disso, ser conectado a qualquer computador. Outro aparelho revolucionário é o *PC falado* (cf. Sanz Moreno 2000: 461; Bartolomé Pina 1987: 19-26) um microcomputador que tem as mesmas funções do *braille falado*.

As *impressoras braille* (cf. Ribeiro 2008: 38) permitem imprimir qualquer texto digitado ou escaneado. Assim, a criação destas impressoras representou um avanço muito significativo no que se refere à agilidade e ao aumento da produção de textos no código braille. O seu funcionamento é idêntico ao das outras impressoras, excetuando-se o fato de que os caracteres impressos não são letras, mas signos braille. Infelizmente, essa impressora é muito cara e somente os centros de reabilitação e apoio as possuem. Por este motivo, se algum docente necessitar de um texto impresso em braille terá que se deslocar até um desses centros.

Entre os materiais *tiflotecnológicos*, encontram-se ainda os *programas de síntese de voz*, criados e adaptados para os computa-

dores. Cabe assinalar, neste ponto, que o uso do computador é outro avanço maior, pois ajuda no desenvolvimento dos portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE), facilita a sua aprendizagem e, além disso, permite o acesso do cego ao mundo da informática. Os programas de síntese de voz mais usados são: Jaws, Dolphin, NVDA e, no Brasil, Dosvox. Com esses programas, os sujeitos privados de visão podem ler e escrever textos no computador e se conectar à internet: qualquer página web pode ser lida pelos programas leitores de tela, o que abre para os deficientes visuais um mundo novo de informações disponíveis online. O *teclado Braille* (cf. Morales Torres/ Berrocal Arjona 2000: 8) é uma ferramenta que se converteu num instrumento de libertação extremamente necessário.

Por fim, convém citar *Colorino* (cf. Ribeiro 2008: 40), identificador de cores falante, que permite à pessoa cega conhecer as cores das roupas, flores e de outros objetos e, assim, obter uma maior independência. Através dos seus sensores, esse aparelho é capaz de identificar a intensidade da luz, o que assinala pela emissão de apitos. Todos esses aparelhos *tiflotecnológicos* permitem ao deficiente visual aceder a diferentes informações.

## **2 Órgãos sensoriais: as múltiplas leituras de mundo dos deficientes visuais**

A percepção é um processo ativo que compreende a procura dos elementos mais importantes de informação, a comparação entre os diferentes elementos percebidos e a elaboração de uma hipótese relativamente ao significado da informação na sua totalidade, além

da verificação dessa hipótese por meio da sua comparação com as características específicas do objeto percebido (cf. Durán Vélez 2000: 381).

Na percepção, portanto, não intervêm apenas os sentidos, já que estes somente abrangem sensações: a percepção implica atividades cognoscitivas superiores, que interpretam, comparam e verificam as sensações.

A maioria dos sistemas sensoriais são constituídos por órgãos sensoriais, células receptoras e nervos transmissores que, por sua vez, conectam o corpo celular neuronal ao córtex (cf. Nuñez Blanco 2000: 67).

As experiências com a vista, o som, o sabor e o cheiro que rodeiam todas as pessoas, estimulam seus sentidos, enviando mensagens ao cérebro pelos nervos sensoriais, o que faz com que recebam um significado. Assim se inicia o processo perceptivo que, em sua fase final, agrupa os diferentes estímulos de modo a permitir uma interpretação unificada.

A audição, assim como a visão, é um sistema de longa distância que nos possibilita obter informações sobre o ambiente. A discriminação e o reconhecimento dos sons fazem com que o deficiente visual e qualquer outra pessoa que não tenha nenhuma deficiência auditiva sejam capazes de distinguir os sons (cf. Vallés Arándiga 2000: 296).

Os sistemas olfativo e gustativo permitem o desenvolvimento de atividades importantes para uma pessoa com deficiência visual, pois recebem sensações procedentes das qualidades químicas dos objetos e do ambiente. A oportunidade de explorar o ambiente por

meio do uso destes sentidos proporciona uma valiosa informação que poderá ser processada e utilizada com os dados sensoriais no desenvolvimento perceptivo (cf. Vallés Arándiga 2000: 299).

Em geral, a detecção dos odores é útil, por exemplo, como forma de efetuar algumas distinções entre materiais ou marcar a proximidade de pessoas. Por estas razões, também é preciso potencializar essas modalidades sensoriais para que completem o conhecimento da pessoa cega.

Nem tudo o que percebemos visualmente poderá ser percebido através do tato ou da audição. Cada função sensorial proporciona sensações e percepções próprias e específicas, impossíveis de serem percebidas por outros canais. A estruturação da percepção e o nível cognitivo são radicalmente determinados e diferenciados segundo o sistema sensorial que o indivíduo utiliza habitualmente.

## **2.1 Percepção tátil-cinestésica**

As sensações táteis e cinestésicas são o primeiro contato do cego com o mundo que o rodeia. Através do tato, o sujeito cego manipula os objetos, pressiona, levanta e contrasta as suas qualidades: características, tamanho, peso, dureza e flexibilidade. O feedback que proporciona esse sentido é diferente da informação fornecida pelo sistema visual (cf. Nuñez Blanco 2000: 78; Foulke 1982; Carreiras Valiña / Codina Casals 1993: 5-15).

A inter-relação entre os sistemas tátil e cinestésico na procura e transmissão da informação ao cérebro para sua codificação, associação e interpretação é tão estreita que, frequentemente, recebe o

nome de "sentido da pele"<sup>4</sup> (tato, movimento e propriocepção). Os lábios e as mãos apresentam grandes concentrações de receptores táteis e são os transmissores mais sensíveis da informação tátil ao córtex (cf. Ludel 1978).

## **2.2 A diferença entre a percepção ótica e a háptica<sup>5</sup>**

Não cabe dúvida que a apreciação das formas é originária e está intimamente ligada com a visão. No mundo das formas, com riqueza de detalhes e características só é compreensível em todo o seu sentido para os que enxergam. Não se pode identificar o mundo da forma com o mundo háptico. Pode-se afirmar que o alcance da percepção e a criação da forma transcendem o mundo visual. Similar-

---

<sup>4</sup> A pele responde aos eventos físicos que ocorrem nas proximidades do organismo; dessa forma, fornece informações sobre a natureza das superfícies e dos objetos que estão em contato direto com ela. Assim, ao tocarmos e sermos tocados percebemos os objetos e as superfícies, sentimos frio e calor e experimentamos sensações dolorosas. No entanto, a sensibilidade cutânea não se restringe a esses eventos sensoriais gerais. Também somos capazes de experimentar sensações complexas e "misturadas", como quando temos contato com superfícies oleosas, pegajosas, úmidas, ásperas, suaves, vibratórias e as que produzem cócegas e coceiras. Além disso, quando sentimos os objetos, ao manuseá-los ou agarrá-los, também somos capazes de reconhecer sua forma tridimensional. Nesse caso, não somente empregamos o tato ou as informações fornecidas pela pressão sobre a pele, mas a elas também agregamos dados provenientes da extensão e da distensão - informações cinestésicas- dos músculos, dos tendões e das juntas dos dedos e das mãos. As informações cinestésicas e cutâneas são às vezes coletivamente denominadas sentido da pele ou sentido corporal, ou ainda somestesia.

<sup>5</sup> A percepção háptica baseada na ação muscular (tato dinâmico) permite a um indivíduo perceber dimensões e orientação de objetos através do contato mecânico com uma pequena porção do objeto, ou seja, a percepção háptica está totalmente relacionada com o tato.

mente, a háptica tem “seu próprio mundo de forma”<sup>6</sup>, embora limitado e diferente, determinado por tendências e objetivos diferentes dos da ótica (cf. Durán Vélez 2000: 382). Devido à exploração manual confiar nos movimentos intencionais especializados de acordo com a propriedade dos objetos a serem percebidos (Lederman/Klatzky 1987; Lederman/ Klatzky/Matula 1991), a percepção háptica pode ser incompleta ou menos estruturada do que a percepção visual.

Um objeto pode produzir diferentes impressões, segundo a posição do observador ou a iluminação a que esteja submetido, mesmo que a sua forma seja sempre a mesma. Quando se pede a um cego a tarefa de descrever esse objeto, impressiona a maneira minuciosa como o toca, em detalhe e por todos os lados e apreendendo as relações espaciais entre as partes que o compõem. A percepção estrutural é a expressão primordial do sentido háptico, enquanto a percepção global amplia o que é apreendido pela percepção visual (cf. Révész 1950; Ballesteros Jiménez 1994: 28-37; González/ Budet 1995: 43-47; Durán Vélez 2000:383; Ochaíta Alderete 1988).

Portanto, a háptica se dá por via da percepção estrutural até chegar à imagem total, ou seja, um caminho oposto ao da ótica, em que geralmente a forma total constitui o ponto de partida para uma análise estrutural.

---

<sup>6</sup> Enquanto que no campo visual, a porção do espaço que ativa os processos neurais têm forma e tamanho estáveis; a forma e o tamanho do campo perceptual tátil variam de acordo com o modo de exploração adotado pelo observador.

Contudo, pode-se definir a percepção háptica como o sistema de percepção, integração e assimilação de sensações que tem como instrumento característico a mão e o tato como órgão sensitivo através do princípio *estereoplástico*<sup>7</sup>.

### **2.3 Percepção leitora**

A leitura, como meio de acesso à cultura em geral, como atividade de lazer, faz parte da vida diária de muitos seres humanos. Os “videntes”<sup>8</sup> têm a leitura em tinta, mas também se pode ler em braille ou através dos “livros que falam”, que são recursos didáticos com voz sintética ou gravada. O processo leitor pode ser realizado por intermédio de distintos canais sensoriais e múltiplas ações. Por isso, tanto o texto em tinta como qualquer outro material de leitura destinado a serem percebidos visualmente podem ser adaptados para serem captados pelo alunado cego através dos canais sensoriais táteis e auditivos. O texto em tinta será transcrito no sistema braille ou gravado. Os desenhos necessários podem ser substituídos por objetos reais ou adaptados em relevo para facilitarem a percepção tátil: basta substituir o suporte e o sistema de leitura visual por outros perceptíveis pelo tato e pela audição. O sistema de leitura-escrita habitual em tinta, destinado a ser lido visualmente pode ser

---

<sup>7</sup> Em todo processo háptico de conhecimento, o princípio *estereoplástico* se manifesta, no estágio preliminar da percepção como um impulso irresistível de apreender os objetos tatilmente até o limite do possível, em toda sua corporeidade, ou seja, agarrá-lo e tocá-lo por todos os lados, experimentando seu modo plástico e tridimensional.

<sup>8</sup> A palavra “vidente” é aqui utilizada para designar o indivíduo que vê, que não tem nenhuma deficiência visual.

transcrito em braille para ser percebido e lido através do tato, ou o texto em tinta pode ser lido e gravado: pode-se fazer um registro em fita magnética ou digital de uma leitura do texto para ser reproduzido em aparelhos apropriados. De modo semelhante, é possível utilizar a audição como canal de percepção ou programas de computador para fazer a leitura da tela. Esses programas podem ser encontrados em muitos idiomas e têm a capacidade de ler as páginas diretamente da internet. O áudio tem a vantagem sobre o texto impresso em braille de ser mais rápido, especialmente quando o input é um texto simples e sem imagens<sup>9</sup>.

É obvio que o mundo da pessoa cega é um mundo desprovido de visão, luz e cor, um mundo em que a informação recebida pelos outros sentidos adquire uma grande importância. No lugar de um mundo de luzes, sombras, cores e perspectivas, o cego se encontra diante de um mundo de sons, texturas e temperaturas, recebendo informações através das atividades do seu próprio corpo e da via verbal (cf. Nuñez Blanco 2000: 123).

O código leitor braille é empregado por extenso, ou seja, a leitura se faz letra por letra, palavra por palavra ou de forma abreviada. Por ser muito rígido com relação à forma, qualquer erro na posi-

---

<sup>9</sup> A leitura do sistema braille é feita signo por signo até formar uma palavra e assim chegar a construção de uma frase, por esse motivo, a leitura é muito mais lenta. Enquanto que o áudio tem um caráter imediato porque dá ao deficiente visual acesso à informação de maneira muito mais rápida e precisa, acompanhando a velocidade com que essas informações são produzidas e reproduzidas. Os áudios também podem trazer audiodescrições de imagens e fotos, o que resultaria mais difícil em um texto impresso em braille.

ção de um dos seus pontos reveste uma relevância muito significativa, pois poderá acarretar uma interpretação errônea do grafema e, portanto, uma má leitura.

Os leitores cegos têm o mesmo grau de desenvolvimento cognitivo que os leitores videntes: a sua limitação e o seu problema estão relacionados com a lateralidade e com o espaço físico; portanto, o processo de interpretação e compreensão textual se efetua em princípio da mesma maneira para todos os indivíduos.

O desenho em relevo é outra opção que os deficientes visuais têm para conhecer e apreender as imagens<sup>10</sup>. Essa técnica também lhes favorece muito para que entendam o mundo que os rodeia. Há máquinas específicas (Thermoform e Ricoh-Fúser) nos centros de apoio que produzem desenhos em relevo ou tridimensionais; esses aparelhos realizam desenhos e cópias diretamente dos originais em plástico termodeformável. Uma vez que o desenho está terminado, a informação em braille pode ser introduzida na sua parte inferior. A desvantagem é que os desenhos não têm cor – embora possam ser coloridos manualmente pelo docente. Caso o professor não tenha acesso a essas máquinas, poderá fazer seu próprio desenho em relevo com uma cartolina.

---

<sup>10</sup> Esta afirmação baseia-se em estudos realizados por pesquisadores com cegueira, entre os quais citamos Trinca (1973), que utiliza o procedimento de desenhos-históricos como meio auxiliar para a ampliação da pesquisa de personalidade. Trinca (1987), por sua vez, apresenta uma sistematização e um aprofundamento desse trabalho.

### **3 Adaptações metodológicas para o ensino de PLE a deficientes visuais espanhóis**

A contribuição da gramática gerativo-transformacional de Chomsky<sup>11</sup> incorpora à metodologia de L2 um aspecto mais criativo. Foi Chomsky quem, em 1965, postulou a aquisição da linguagem como foco central no debate linguístico. A Gramática Gerativa tem proporcionado pesquisas interdisciplinares com outras ciências, como a Psicologia Cognitiva, a Inteligência Artificial, a Psicolinguística, a Neurolinguística, sobre os mecanismos da aquisição, do funcionamento e do uso do conhecimento humano (cf. Brito 1999: 49). Ou seja, o reconhecimento da representação lexical sucedeu-se a partir de semanticistas que trabalharam no quadro generativista, o que resultou no debate sobre como os aspectos semânticos do léxico determinam a forma sintática. Assim, a partir da obra *Remarks on Nominalization* (1970), na qual Chomsky agregou mais valor à informação lexical, e em *Lectures on Government and Binding* (1981)<sup>12</sup>, em que a concepção de papel temático foi integrada na teoria e assim, a articulação entre o Léxico e a Sintaxe foi assegurada pelo “Princípio de Projeção”<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Seguimos a abordagem teórica de Chomsky em (1965), que, a partir dos anos oitenta, iniciou seus estudos do léxico, considerando-o como um componente cada vez mais abrangente de propriedades e funções da aquisição da L2, até há algum tempo atribuída, em particular, à sintaxe.

<sup>12</sup> Teoria dos Princípios e Parâmetros adotada por Chomsky (1981 e 1982) bem como por Chomsky/ Halle (1986).

<sup>13</sup> O “Princípio de Projeção”, assim como os outros princípios que o modelo da gramática prevê, é a estrutura básica da faculdade da linguagem.

A introdução nos estudos sobre a língua dos princípios de competência e performance, *estrutura profunda e superficial*, bem como de *reescritura e transformação* constitui uma revolução que levou a sublinhar a criatividade e importância do significado.

As metodologias aqui apresentadas e adaptadas baseiam-se na abordagem comunicativa, no nível A2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (cf. Conselho da Europa 2001) e em exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos: a aprendizagem se centra no aluno, não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas na aula.

Para um ensino de qualidade, a primeira medida a tomar é reduzir o número de alunos por sala. Além disso, deve-se adaptar o meio e os materiais que serão usados para os educandos. O ensino de um idioma apoia-se em técnicas verbais e não verbais (tais como gestos, mímicas, dramatizações e desenhos), que facilitam, por múltiplas vias, a aquisição da nova língua. Costuma-se usar com frequência textos e materiais que incluam desenhos de expressões e situações. Esse princípio e esse método, tão usuais e favorecedores da nova aprendizagem, não devem ser evitados ou eliminados, mas devem ser adaptados, completados e enriquecidos quando um aluno cego é integrado ao grupo de PLE: partir da experiência do discente cego é a base de uma aprendizagem significativa.

Infelizmente, o aluno com NEE não terá o mesmo nível de um discente que vê, porque não conta naturalmente nem com os estímulos visuais, nem com a educação não intencional que surge do meio e da sociedade por intermédio dos meios de comunicação. Isso não significa que o docente tenha que evitar palavras e expres-

sões desconhecidas do discente: o que deve fazer é aproximá-lo dessa base comum e tópica (anúncios, títulos, rótulos...), de maneira intencional, na própria sala de aula. Só assim o aluno será também partícipe da realidade cultural e linguística que está fora da aula.

Na situação de debate ou de comunicação, o professor deve explicar-lhe quantos membros participam da atividade, quem são, onde cada um está situado, a estrutura física da situação comunicativa, a presença ou não de um moderador, etc., pois a comunicação entre o sujeito cego e os seus colegas, além da observação das condutas sociais em geral proporcionarão ao professor informações valiosas para a programação de atividades de interação na aula.

Para ilustrar esta explicação, propomos uma atividade lúdica de apresentação e descrição de perfis, chamada "Teia de aranha".

### **Atividade 1: Teia de aranha**

**Objetivo:** Trabalhar as apresentações (também pode ser utilizada como dinâmica de revisão).

**Competências:** Compreensão e expressão oral.

**Preparação da atividade:** Pôr os discentes de pé, em círculo, e ter à mão um novelo de lã.

**Procedimento:** O primeiro aluno fará a sua apresentação pessoal, cumprimentando, dizendo o seu nome, idade, endereço, profissão... Quando terminar, escolherá um colega e lhe lançará o fio, e assim sucessivamente. Ao final das apresentações, todos estarão entrelaçados e, para desfazer a "teia humana", os alunos terão que apresentar ou dizer o que ouviram (ou o que se lembram ter ouvido) do seu colega anterior. Por isso, é muito importante que todos estejam atentos durante a atividade. Uma variante dessa atividade consiste em cada um

contar o seu dia a dia, o que também permite trabalhar verbos regulares e irregulares no presente do indicativo.

**Ao docente:** O professor terá a tarefa de mediador: quando o rolo for lançado ao discente cego, o professor ou o colega que jogar o novelo terá que avisá-lo do lançamento, vocalizando bem o seu nome. No momento de destrançar o fio, se o aluno não se lembrar que colega se apresentou antes dele, o mediador terá que lembrá-lo.

A interação é fundamental, a animação do grupo supõe a capacidade de estabelecer e manter uma boa relação. Quanto aos recursos didáticos, o professor, mesmo diante de meios escassos, não deve resignar-se, mas ao contrário, procurar obter o maior rendimento possível e tentar conseguir o material mais elementar para a sua sala de aula. O professor pode, portanto, improvisar e confeccionar manualmente o seu próprio material.

Na presença de um aluno com cegueira, o professor terá que verbalizar e descrever as atividades com o máximo de detalhes: lembremos que só assim esse estudante poderá participar como os demais colegas. Nunca se deve esquecer as consequências imediatas da cegueira: a ausência de percepções visuais e a necessidade de compensar essa carência com estímulos sensoriais a que o educando possa ter acesso a partir dos outros sistemas perceptivos que usa, para ter acesso à informação e à aprendizagem. Sendo assim, o professor pode dar normalmente a sua aula de L2: só terá que fazer algumas adaptações na metodologia e no material, para conseguir alcançar os seus objetivos, sem esquecer de ter em consideração que o problema do aluno cego não é cognitivo (seu problema é o espaço físico: apesar desse problema, poderá perfeitamente participar de todas as atividades que o professor proponha em sala de aula).

A leitura também pode ser feita pelos recursos *tiflotecnológicos*, pela leitura de voz sintética dos leitores da tela do computador. Outra adaptação possível consiste na transcrição do texto em tinta em formato Word, ou ainda uma gravação oral do texto (ou seja, poderá ler o texto e gravá-lo com a sua própria voz). Vejamos, abaixo, um exemplo de atividade de compreensão leitora.

## Atividade 2: Encontros às escuras

1. Imagine: Que sensação você teria se estivesse realizando uma atividade rotineira, pela noite, e de repente, faltasse energia?
2. Se isso acontecesse durante o seu jantar e não tivesse nenhum recurso, o que você faria?
3. Faça a leitura do texto: Leonel, Cristiane (2005): "Evento no Rio de Janeiro oferece uma experiência onde o cliente tem de comer no escuro e é servido por garçons cegos: Encontros às escuras", in: *Folha de S. Paulo* (01/09/2005), disponível online:

<https://web.archive.org/web/20240430103236/https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0109200520.htm>

e responda:

### 1. Compreensão leitora

- a. Qual foi a experiência narrada no texto? Você a considera importante? Por quê?
- b. Que relação existe entre a experiência abordada no texto e a frase "Adeus aos talheres"?
- c. Qual é a fonte do texto?

### 2. Parte Prática da Atividade

Com os olhos vendados, levante-se do seu lugar, circule pela sala de aula pelo menos duas vezes e retorne ao seu lugar de origem.

- a) Você conseguiu retornar ao seu lugar correto?
- b) Que sentimentos a realização dessa atividade despertou em você?
- c) Achou uma tarefa fácil? Explique.
- d) Faça uma comparação da sua experiência com o que aconteceu no texto "Evento no Rio de Janeiro...".

**Tema de debate:** Inclusão social dos deficientes visuais (esse texto pode ser trabalhado junto com a “Unidade sobre a comida”: assim despertará a curiosidade dos alunos).

**Objetivos:** Discutir a questão da inclusão social através de iniciativas que enfoquem os deficientes visuais, aprender léxico variado e verbos no indicativo.

**Competências:** compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita.

**Preparação:** Texto transcrito a tinta e a braille ou gravado.

**Procedimento:** Os alunos, em grupos ou em duplas, responderam às três primeiras questões de compreensão leitora. Ao terminarem, o professor sugere a atividade prática relacionada com a questão 4. Depois que todos tenham participado da atividade prática, os alunos formarão um círculo e faremos um debate. Também podem fazer perguntas ao colega portador de NEE visual, assim este se sentirá mais integrado ao grupo e mais valorizado.

**Ao professor:** Primeiramente, o professor entregará o texto ao grupo (que deverá estar em Braille ou gravado, para que o aluno com cegueira e impresso em tinta para os demais; mas o mediador também poderá simplesmente ler o texto para todo o grupo. Neste caso, os alunos videntes acompanharão a leitura com o documento impresso em tinta e o discente cego utilizará o documento adaptado). No momento do debate, o docente deverá atuar como mediador, indicando ao aluno cego quem está falando e avisando-o quando chegar a sua vez de falar.

Os vídeos são um excelente material na aula de língua estrangeira: na aula de PLE, o vídeo rompe a monotonia e serve como recurso informativo e como estímulo para uma participação mais ativa na aula. Além disso, também se pode aprender muito sobre a cultura e muitos outros conteúdos por meio de um documentário ou um filme.

A seleção do material é muito importante para o professor e para o aluno, para que ambos alcancem seus objetivos: a gravação deve ser curta (no máximo 10 minutos), dirigida ao nível A2. Tam-

bém são a considerar a adequação linguística, o tipo de texto a utilizar (autênticos ou adaptados) e o objetivo da aula (cultura, léxico, gramática...). Também é importantíssimo selecionar vídeos com audiodescrições.

### **Atividade 3: Adivinha quem é?**<sup>14</sup>

**Objetivos:** Descrever pessoas (descrição física e de personalidade), praticar os verbos *ser* e *estar*, contraste entre pretérito perfeito e imperfeito, léxico do corpo (adjetivos, cores, profissões, nacionalidades, comparativos e superlativos).

**Competências:** Compreensão e expressão oral e escrita.

**Procedimentos:** Durante a apresentação de um vídeo de 5 minutos sobre uma personagem ou uma personalidade, um dos alunos sai da sala. No caso em que um dos alunos seja cego, este poderá participar diretamente da atividade, sendo ele quem sairá da sala. Ao retornar à classe, fará perguntas aos demais até descobrir quem é a personagem retratada no vídeo: perguntará características dessa personalidade e os seus colegas deverão descrevê-la, ou contar-lhe alguma história sobre a pessoa apresentada no vídeo.

**Ao professor:** Uma adaptação simples e ao mesmo tempo adequada será o comentário ou a descrição oral, por parte do docente ou dos alunos, das imagens vistas na tela. Por exemplo: Reproduziremos a canção da Shakira "Waka-waka". E a primeira pergunta seria se eles a conhecem? Qual é a nacionalidade dela? Qual é a profissão dela? Quais são as características físicas dela? E assim por diante e com outros personagens também. Começaremos com personagens mais fáceis e depois o nível vai aumentando.

---

<sup>14</sup> Essa é uma atividade que exige uma maior adaptação já que não poderemos pôr fotos de personalidades porque o estudante cego não recebe e nem receberá nenhum input visual, então substituiremos as imagens por vídeos do youtube, por exemplo: canções, entrevistas, depoimentos de algum/alguma famoso/a.

**Variantes e propostas metodológicas:** Essa mesma tarefa pode ser realizada com outras áreas lexicais como objetivos, tais como objetos, lugares, roupas, alimentação... também propomos a utilização de vídeos de diferentes regiões e cidades de um país lusófono. Através desta atividade, os alunos podem descrever as suas cidades, usando os comparativos e superlativos. Além disso, com a ajuda do professor, aprenderão vocabulário novo durante toda a atividade.

Os vídeos de festas tradicionais, por exemplo, e de comidas típicas dessas festas, fazem com que essa dinâmica se torne muito atrativa para os alunos, pois assim aprendem também um pouco da cultura, da culinária típica do país cujo idioma estudam e podem comparar esses elementos com os seus países e abrir um debate sobre o tema. O tema dos tempos livres também pode ser trabalhado por meio dessa dinâmica. Com essa atividade, além da cultura e do léxico, será possível trabalhar verbos relacionados aos gostos e preferências ou usar uma música como suporte, ou ainda fazer uma sopa de palavras e compará-las ao idioma materno.

O aluno da atualidade pertence à geração da imagem e, como demonstrou McLuhan, a aprendizagem requer o uso habitual dos meios de comunicação, cada dia mais familiares ao ser humano. O discente com cegueira não poderá participar de atividades de compreensão auditiva sem problemas porque tem a audição muito desenvolvida. O professor poderá, assim, usar recursos auditivos adaptados aos deficientes visuais, como vimos antes. Se a atividade prever o preenchimento de espaços em branco em uma canção ou em um outro texto, o ideal é que o professor transcreva o texto de modo que possa ser lido pelos leitores de voz do computador. Em

todos os casos, o aluno cego sempre poderá ser guiado ou ajudado por um dos seus colegas.

## **Referências bibliográficas**

Bartolomé Pina, Antonio – Ramón (1987): "Nuevas tecnologías en educación especial", in: *Revista Interuniversitaria de Educación Especial* 1, 19-26.

Ballesteros Jiménez, Soledad (1994): "Percepción de propiedades de los objetos a través del tacto", in: *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual* 15, 28-37.

Brito, Ana Maria Barros (1999): *Os estudos de sintaxe generativa em Portugal nos últimos trinta anos*. Braga: APL Braga.

Carreiras Valiña, Manuel/ Codina Casals, Benito (1993): "Cognición especial, orientación y movilidad: consideraciones sobre la ceguera", in: *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual* 11, 5-15.

Chomsky, Noam (1957): *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT PRESS.

Chomsky, Noam (1970): "Remarks on nominalization", in: Jacobs, Roderick/ Rosenbaum, Peter (eds.): *Reading in English Transformational Grammar*. Waltham: Ginn & Company, 184-221.

Chomsky, Noam (1981): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris. 1981.

Chomsky, Noam/ Halle, Morris (1986): *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row.

Conselho da Europa (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA, disponível online:  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf) (14/06/2021).

Durán Vélez, José María (2000): "Recursos Materiales y Adaptaciones Específicas", in: Villalba Simón, María Rosa (ed.): *Aspectos evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual*, vol. II. Madrid: ONCE, 347-446, disponível online:  
[http://bibliorepo.umce.cl/libros\\_electronicos/diferencial/edtv\\_8.pdf](http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/diferencial/edtv_8.pdf) (13/06/2021).

Elissalde, Enrique (1992): *Un joven llamado Louis Braille*. Montevideo: Fundación Braille del Uruguay.

Foulke, Emerson (1982): "Reading braille", in: Schiff, William/ Foulke, Emerson (eds.): *Tactual perception: A sourcebook*. Cambridge: Cambridge University Press, 168-208.

García Rubio, José Luis (1988): *Signografía braille*. Alicante: CRE "Espíritu Santo" de la ONCE.

González, Elba Alice/ Boudet, Alice Inés (1995): "Importancia de las representaciones gráficas táctiles en las estrategias didácticas para el aprendizaje de conceptos espaciales", in: *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual* 18, 43-47.

Gros Salvat, Begoña (1987): *Aprender mediante el ordenador: posibilidades pedagógicas de la informática en la escuela*. Barcelona: PPU (Biblioteca Universitaria de Pedagogía).

Henri, Pierre (1952): *La vie de Louis Braille, inventeur de l'alphabet des aveugles (1809-1852)*. Paris: Presses Universitaires de France.

Klatzky, Roberta/ Lederman, Susan/ Matula, Dana (1991): "Imagined haptic explorations in judgments of object properties", in: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 17, 314-322.

Leonel, Cristiane (2005): "Evento no Rio de Janeiro oferece uma experiência onde o cliente tem de comer no escuro e é servido

por garçons cegos: Encontros às escuras”, in: *Folha de S. Paulo* (01/09/2005), disponível online: <https://web.archive.org/web/20240430103236/https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0109200520.htm>

Lederman, Susan/ Klatzky, Roberta (1987): “Hand movements: a window into haptic object recognition”, in: *Cognitive Psychology* 19, 342-368.

Ludel, Jacquelin (1978): *Introduction to sensory processes*. San Francisco, California: W.H. Freeman.

Mantoan, Maria Teresa Egler (2003): *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Mcluhan, Marshall (1964): *Os meios de comunicação como extensões do homem*, traduzido do inglês por Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix.

Martín-Blas Sánchez, Ángel (2000): “El Aprendizaje del Sistema Braille”, in: Villalba Simón, Maria Rosa (ed.): *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*, vol. II. Madrid: ONCE, 22-62.

Martínes Liébana, Ismael (1996): *Tacto y objetividad: el problema en la psicología de Condillac*. Madrid: ONCE.

Morales Torres, Manuela / Berrocal Arjona, Manuel (2002): "Tiflotecnología y Material Tiflotécnico", in: *Intervención Educativa con alumnos ciegos y deficientes visuales*, Málaga: ONCE, 5-8, disponible online: [http://www.elistas.net/lista/interedvisual/archivo/indice/331/m\\_sg/401/](http://www.elistas.net/lista/interedvisual/archivo/indice/331/m_sg/401/) (15/09/2014).

Mousty, Philippe/ Bertelson, Paul/ Hublet, Claude (1981): "Les rôles respectifs des mains dans la lectura du braille: une étude exploratoire", in: Association de psychologie scientifique de langue (ed.): *Les Enfants handicapés : Symposium de Barcelone*, 1979. Paris: Presses Universitaires (Psychologie d'aujourd'hui), 65-78.

Nielsen, Lilli (1988): *Las manos inteligentes*. Córdoba (Argentina): ICEVH.

Nuñez Blanco, María Ángeles (2000): "El desarrollo psicológico del niño ciego. Aspectos diferenciales", in: Villalba Simón, María Rosa (ed.): *Aspectos evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual*, vol. I. Madrid: ONCE, 63-130, disponible online: [http://bibliorepo.umce.cl/libros\\_electronicos/diferencial/edtv\\_7.pdf](http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/diferencial/edtv_7.pdf) (01/12/2007).

Ochaíta Alderete, Esperanza et al. (1988): *Lectura braille y procesamiento de la información táctil*. Madrid: INSERSO (Rehabilitación; 29).

- Pelechano, Vicente/ Péñate, Wenceslao/ de Miguel, Adelia (1995): "Evaluación y tratamiento de las deficiencias visuales", In: Verdugo Alonso, Miguel Ángel (ed.): *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI de España, 325-392.
- Révész, Géza (1950): *Psychology and Art of the Blind*, traducido do alemão por H. A. Wolff. London: Longmans, Green.
- Ribeiro, Lilian Adriane dos Santos (2008): *La percepción de lectura e propuestas metodológicas para la enseñanza de español a deficientes visuales brasileños*. Tesina del Master (La enseñanza de español como lengua extranjera). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Ribeiro, Lilian [Adriane] dos Santos (2017): "O ensino de português para deficientes visuais", in: *lILETRAd* 3, 43-54, disponível online: [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/132454/Ribeiro\\_liletrad3vol1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/132454/Ribeiro_liletrad3vol1.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (30/04/2024).
- Sanz Moreno, María del Carmen (2000): "Educación y Nuevas Tecnologías", in: Villalba Simón, María Rosa (ed.): *Aspectos evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual*, vol. II. Madrid: ONCE, 447-474, disponível em [http://bibliorepo.umce.cl/libros\\_electronicos/diferencial/edtv\\_8.pdf](http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/diferencial/edtv_8.pdf) (01/12/2007).

Trinca, Walter (1973): *O desenho livre como estímulo de apercepção temática*. Tese de Doutorado (Psicologia). São Paulo: USP/ Instituto de Psicologia.

Trinca, Walter (1987): "Notas sobre imagens intuitivas", in: *Revista Brasileira de Psicanálise*, 21, 537-545.

Trinca, Walter (Ed.). (1997): *Formas de Investigação Clínica em Psicologia: Procedimentos de desenhos-estórias e procedimentos de desenhos de família com estórias*. São Paulo: Vetor.

Vallés Arándiga, Antonio (2000): "Las necesidades educativas especiales de los alumnos ciegos y deficientes visuales e integración psicopedagógica", in: Villalba Simón, María Rosa (ed.): *Aspectos evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual*, vol. I. Madrid: ONCE, 291- 359, disponível online: [http://bibliorepo.umce.cl/libros\\_electronicos/diferencial/edtv\\_7.pdf](http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/diferencial/edtv_7.pdf) (01/12/2007).



**Zwickauer Forum Interkulturelle Kommunikation und Sprache**

**Nr. 6**

**Gramática Comunicativa  
e Ensino de Português Língua Não Materna  
num Mundo Multilíngue**

**Estudos**

*In Memoriam*

**do Professor Doutor João Malaca Casteleiro**

**Thomas Johnen**

**Liliane Santos**

**Jürgen Schmidt-Radefeldt (eds.)**

**Zwickau  
Westsächsische Hochschule Zwickau,  
Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle  
Kommunikation  
2025**

**ISBN: 978-3-946409-07-6**

**DOI: 10.34806/9783946409076**

## **Sumário**

### **O Professor Doutor João Malaca Casteleiro – pioneiro da gramática comunicativa**

*Thomas Johnen, Liliane Santos e Jürgen Schmitt-Radefeldt .....8*

### **Monsieur le Professeur João Malaca Casteleiro – un pionnier de la grammaire communicative**

*Thomas Johnen, Liliane Santos, Jürgen Schmidt-Radefeldt ..... 33*

### **João Malaca Casteleiro – ein Pionier der kommunikativen Grammatik**

*Thomas Johnen, Liliane Santos, Jürgen Schmidt-Radefeldt ..... 59*

### **Homenagem ao Professor Doutor João Malaca Casteleiro, eminente lexicólogo português, e meu amigo (Teixoso, Covilhã, 1936 – Lisboa, 2020)**

*Jürgen Schmidt-Radefeldt ..... 88*

### **Alguns aspetos de uma gramática comunicativa do Português e sua contribuição para um ensino mais eficaz da língua a aprendentes estrangeiros**

*João Malaca Casteleiro ..... 95*

**Observações sobre gramáticas comunicativas ou do diálogo incluindo sinais interactivos**

*Jürgen Schmidt-Radefeldt* .....117

**Um caso harmônico de aprendizagem da língua portuguesa e suas variantes através da gramática comunicativa em aulas de PLE na Universidade de Huelva**

*Giselle Menezes Mendes Cintado*.....148

**As histórias digitais no contexto do ensino do Português no estrangeiro – um contributo para o fomento da comunicação**

*Fátima Isabel Guedes da Silva e Estela Pinto Ribeiro Lamas*..... .167

**O ensino de PLE a deficientes visuais espanhóis**

*Lilian dos Santos Ribeiro*..... 195

**Das einfache Futur in ausgewählten Grammatiken und Lehrbüchern des Portugiesischen, Spanischen, Französischen und Italienischen aus dem deutschsprachigen Raum**

*Karin Weise*..... 223

**Avaliação da competência comunicativa oral de estrangeiros em português língua estrangeira/segunda língua: contribuições para a formação docente**

*Alexandre do Amaral Ribeiro* ..... 266

**Algumas observações em torno da descrição da construções  
impressoais em português numa perspectiva comunicativa**

*Liliane Santos* ..... 292

**Respostas curtas assertivas numa gramática comunicativa  
do português**

*Thomas Johnen*..... 322

**Entdeckungen im ILB: «eucalipto». in aller Munde**

*Gunther Hammermüller*..... 384

**Bibliografia seletiva da obra do Professor João Malaca  
Casteleiro**

*Jasmin Göthel, Thomas Johnen, Liliane Santos e Jürgen Schmidt-  
Radefeldt*..... 433

**Sobre as autoras e os autores deste volume/  
Über die Autorinnen und Autoren dieses Bandes**..... 475

**Nr. 1:** Sabine Dieng-Weiß (2019): *Spanische Fachkräfte in der Krankenpflege in Deutschland: Erfahrungen und Erwartungen.*

ISBN: 978-3-946409-03-8; DOI: 10.34806/q7yr-7c44

<https://d-nb.info/1210446189/34>

**Resumen en español.**

**Nr. 2:** Julia Gelinski (2019): *Interkulturelle Erfahrungen deutscher Studierender in spanischen Unternehmen.*

ISBN: 978-3-946409-01-4; DOI: 10.34806/rfv9-b177

<http://d-nb.info/1216496854/34>

**Resumen en español.**

**Nr. 3:** Thomas Johnen (2019): *Nominale Anredeformen in Fernsehwahlduellen: ein multilingualer Vergleich.*

ISBN: 978-3-946409-02-1; DOI: 10.34806/19wq-t276

<https://d-nb.info/1210449269/34>

**Resumo em português.**

**Nr. 4** Bao Trang Ngo (2021): *Integration der Vietnamesen in Ostdeutschland: Deutsche und vietnamesische Sichtweisen in qualitativen Interviews.*

ISBN: 978-3-946409-05-02; DOI: 10.34806/x4gd-gm78

<https://d-nb.info/123599273X/34> Trừu tượng trong tiếng Việt.

**Nr. 5** Thomas Johnen/ Christopher Mattern/ Jasmin Wunderlich (red.) (2023): *Portugiesisch - Globale Sprache des 21. Jahrhunderts: Kulturen, Literaturen, Wissenschaft und Wirtschaft: Abstracts der Vorträge auf dem 15. Deutschen Lusitanistentag, 19.-23. September 2023, Westsächsische Hochschule Zwickau; Português - Língua global do século XXI: Culturas, Literaturas, Ciência e Economia; Caderno de resumos do 15º Congresso Alemão de Lusitanistas, 19 a 23 de setembro de 2023, Universidade de Ciências Aplicadas de Zwickau.*

ISBN: 978-3-946409-08-3; DOI: <https://doi.org/10.34806/679p-3b04>;

<https://d-nb.info/1312838353>

**Nr. 6:** Thomas Johnen/ Liliane Santos/ Jürgen Schmidt-Radefeldt (eds.) (2025): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro.*

ISBN: 978-3-946409-07-6; DOI: 10.34806/9783946409076

### **Zusammenfassungen auf Deutsch**

**Nr. 7:** Carlos Roberto de Oliveira Lima/ Gabriel Silva Xavier Nascimento/ José Raimundo Rodrigues (Orgs.) (2025, no prelo/ im Druck): *Fontes para outras histórias da educação dos surdos.*

ISBN: 978-3-946409-09-0;

### **Abstracts in English; Zusammenfassungen auf Deutsch**