



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

PAULA REGINA MOURA DE OLIVEIRA MUNGO

NO TENER PELOS EN LA LENGUA:

O USO DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS NO ENSINO DE
ESPANHOL POR MEIO DA PRODUÇÃO DE UM LAPBOOK

Londrina
2026

PAULA REGINA MOURA DE OLIVEIRA MUNGO

NO TENER PELOS EN LA LENGUA:

O USO DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS NO ENSINO DE
ESPANHOL POR MEIO DA PRODUÇÃO DE UM LAPBOOK

Trabalho apresentado à Universidade Estadual
de Londrina – UEL, como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre em Línguas
Estrangeiras Modernas.

Orientador: Prof.^a Dr^a. Arelis F. Ortigoza Guidotti.

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M929n Mungo, Paula Regina Moura de Oliveira .

No tener pelos en la lengua : O USO DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS NO ENSINO DE ESPANHOL POR MEIO DA PRODUÇÃO DE UM LAPBOOK / Paula Regina Moura de Oliveira Mungo. - Londrina, 2026.
38 f. : il.

Orientador: Arelis F. Ortigoza Guidotti Guidotti.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Competência comunicativa, Fraseologia, Fraseodidática - Tese. I. Guidotti, Arelis F. Ortigoza Guidotti. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 8

PAULA REGINA MOURA DE OLIVEIRA MUNGO

NO TENER PELOS EN LA LENGUA:

**O USO DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS NO ENSINO DE
ESPANHOL POR MEIO DA PRODUÇÃO DE UM LAPBOOK**

Trabalho apresentado à Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Línguas Estrangeiras Modernas.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof.^a Dr.^a Arelis Felipe Ortigoza
Guidotti
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Rejane Escoto Bueno
Universidade Federal da Integração Latino-
Americana - UNILA

Prof.^a Dr.^a Amábile Piacentine Drogui
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Londrina, 31 de março de 2026.

RESUMO

MUNGO, Paula Regina M. O. ***No tener pelos en la lengua***: o uso de unidades fraseológicas no ensino de espanhol por meio da produção de um Lapbook. 2025. 40 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

Este trabalho tem como propósito promover o desenvolvimento da competência sociocultural entre educandos do ensino médio das escolas públicas estaduais de tempo integral do Paraná, a partir da inserção do componente de língua estrangeira adicional/espanhol. A proposta surge da necessidade de aproximar o ensino de línguas das práticas culturais e comunicativas reais, a fim de evidenciar a importância desse componente na formação integral dos estudantes. Para tanto, o estudo realiza um levantamento teórico que fundamenta a elaboração de um produto educacional destinado a apoiar o trabalho docente e a favorecer uma aprendizagem mais significativa. Com base no conceito de competência comunicativa, entendida como a capacidade de usar a língua para interpretar e produzir mensagens em contextos situados (Hymes, 1995), o trabalho privilegia a competência sociocultural, que envolve o uso adequado e eficaz da língua em interações reais. O estudo, de caráter qualitativo e teórico, busca estabelecer relações entre linguagem, cultura e ensino-aprendizagem de espanhol, articulando-as à construção de um Lapbook como ferramenta pedagógica. Esse recurso integra elementos linguísticos e culturais por meio do trabalho com unidades fraseológicas do espanhol, expressões próprias da língua que favorecem produções orais e escritas mais naturais e fluentes. O referencial teórico apoia-se em autores como Hymes (1995), Canale e Swain (1983), Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995), Corpas Pastor (1996), Ortiz Álvarez e Unternbäumen (2011) e Fulgêncio (2014). Espera-se que o produto resultante contribua para práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas, para promover a integração entre linguagem, cultura e ensino de espanhol, de modo a despertar o interesse e a participação ativa dos estudantes.

Palavras-chave: Língua estrangeira adicional/espanhol; Competência comunicativa; Competência sociocultural; Produto educacional; Lapbook.

ABSTRACT

MUNGO, Paula Regina M. O. ***No tener pelos en la lengua***: the use of phraseological units in spanish language teaching through the production of a Lapbook. 2025. 40 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

This research aims to promote the development of sociocultural competence among secondary school students in full-time state schools in Paraná by introducing an additional foreign language component/Spanish. The proposal stems from the need to bring language teaching closer to real-world cultural and communicative practices, emphasizing the importance of this component in the comprehensive education of students. To this end, the study conducts a theoretical survey that provides the basis for the development of an educational product designed to support teaching and promote more meaningful learning. Based on the concept of communicative competence, understood as the ability to use language to interpret and produce messages in situated contexts (Hymes, 1995), the work focuses on sociocultural competence, which involves the appropriate and effective use of language in real interactions. The qualitative and theoretical research seeks to establish relationships between language, culture, and the teaching and learning of Spanish, linking them to the construction of a Lapbook as a pedagogical tool. This resource integrates linguistic and cultural elements through work with Spanish phraseological units, expressions specific to the language that favour more natural and fluent oral and written production. The theoretical framework is based on authors such as Hymes (1995), Canale and Swain (1983), Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei and Thurrel (1995), Corpas Pastor (1996), Ortiz Álvarez and Unternbäumen (2011) and Fulgêncio (2014). It is hoped that the resulting product will contribute to more dynamic and contextualised teaching practices, promoting the integration of language, culture and Spanish language teaching in order to stimulate students' interest and active participation.

Key-words: Additional foreign language – Spanish; Communicative competence; Sociocultural competence; Educational product; Lapbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Gráfico do percurso estrutural e histórico das competências	17
Figura 2 –	Layout de um Lapbook	28
Figura 3 –	Capa do produto educacional: Lapbook “Conociendo el Español”	31
Figura 4 –	Estrutura básica do Lapbook: modelo dobrável e interativo	32
Figura 5 –	Atividade “No tener pelos en la lengua”	33
Figura 6 –	Guia de produção do Lapbook: etapas e layout	34
Figura 7 –	Socialização dos Lapbooks: exposição e reflexão coletiva.	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Enunciados Fraseológicos
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
LE	Língua Espanhola
LEA	Língua Estrangeira Adicional
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
UF	Unidade Fraseológica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	12
2.1	A oferta de língua estrangeira adicional: o caso da língua espanhola no ensino médio em tempo integral	13
2.2	Competência comunicativa e sociocultural: fundamentos e evolução.....	15
2.3	Unidades fraseológicas como instrumento de interação social e recurso no ensino e aprendizagem do espanhol/língua estrangeira (E/LE).....	18
2.4	Da fraseologia à fraseodidática	21
2.5	Lapbook - ferramenta pedagógica interativa	24
3	DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DO PRODUTO EDUCACIONAL	29
3.1	Resultados esperados e relevância pedagógica	30
4	CONCLUSÃO	36
	REFERÊNCIAS	38

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), a língua deve ser compreendida como uma construção social, na qual o sujeito interpreta e reinventa sentidos de forma situada, criando novos modos de expressar ideias, sentimentos e valores (Brasil, 2017). Esta concepção orienta, também, o documento oficial das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (doravante, EMTI) do estado do Paraná, implantado gradativamente desde 2019, em todo o território estadual.

No contexto do EMTI, a oferta da língua espanhola, doravante LE, integra a parte flexível obrigatória do currículo, e reflete a necessidade de garantir uma formação integral, capaz de contemplar saberes que dialoguem com outras culturas e ampliem as percepções de mundo dos educandos. Dessa forma, o currículo de LE se apresenta como resultado de escolhas conscientes e da produção de conhecimentos, que exige uma organização que favoreça o pleno desenvolvimento dos estudantes. É justamente, a partir dessa perspectiva, que se evidencia a relevância do ensino de espanhol como componente curricular, a fim de possibilitar ao indivíduo novas formas de atribuir sentido à realidade e de atuar de maneira mais crítica e participativa na sociedade.

No exercício da docência como professora de língua estrangeira adicional/espanhol em turmas do EMTI, pude perceber a distância que existe entre as diretrizes normativas e a prática cotidiana em sala de aula. A carência de recursos, tanto didáticos quanto estruturais, ainda é um obstáculo presente, o qual compromete a apropriação efetiva do componente de língua estrangeira adicional pelos estudantes e, ao mesmo tempo, desafia os professores que atuam nessas instituições.

Diante desse cenário, ficou perceptível a necessidade de repensar estratégias que promovam maior interesse, engajamento e suporte ao trabalho docente. A motivação para este trabalho nasce justamente dessa experiência de campo: do olhar atento às dificuldades enfrentadas pelos professores, mas, também, ao desinteresse que muitos educandos demonstram frente a forma convencional de aprendizagem, refletindo diretamente em todos os componentes educacionais e assim, também compreendendo o componente de L/E.

Observando que a língua espanhola ainda não ocupa, no imaginário dos estudantes, o espaço de importância que lhe é devido, este trabalho propõe uma

reflexão fundamentada nos conceitos de competência comunicativa e, especialmente, de competência sociocultural. A intenção é compreender, de forma aprofundada, como essas competências podem subsidiar práticas pedagógicas mais significativas e contribuir para a elaboração de um produto educacional, que buscará aproximar os estudantes do componente de língua estrangeira adicional, ao mesmo tempo em que se configura como apoio para professores e referência de pesquisa e aplicação prática.

Para tanto, foi conduzido um estudo, com revisão de literatura sobre linguagem, língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem, priorizando as discussões acerca da competência comunicativa e da competência sociocultural (e/ou sociolinguística), bem como a importância da interação social no ensino de línguas. Além disso, foram contemplados elementos relacionados às unidades fraseológicas próprias da LE, por entender que tais aspectos favorecem produções orais e escritas mais naturais, autênticas e fluentes por parte dos aprendizes.

Nesse sentido, a Fraseologia assume papel central na fundamentação deste trabalho, uma vez que se dedica ao estudo das unidades fraseológicas enquanto manifestações linguísticas que articulam forma, significado e uso em contextos socioculturais específicos. Tais unidades, ao condensarem valores, crenças e modos de interação característicos de uma comunidade linguística, constituem importante via de acesso à dimensão cultural da língua.

De modo complementar, a Fraseodidática, entendida como o campo que investiga o ensino e a aprendizagem das unidades fraseológicas em contexto educacional, oferece subsídios teórico-metodológicos para a elaboração de práticas pedagógicas que integrem língua e cultura de forma significativa. Ao orientar a seleção, a contextualização e a exploração didática dessas unidades, a Fraseodidática contribui para o desenvolvimento da competência sociocultural, eixo estruturante deste estudo. Dessa forma, a escolha por trabalhar com enunciados fraseológicos na construção do produto educacional não se configura como um recorte temático aleatório, mas como uma decisão fundamentada teoricamente, que visa promover um ensino de espanhol mais contextualizado, crítico e alinhado às demandas do ensino e aprendizagem do componente.

Assim, ao articular Fraseologia, Fraseodidática e competência sociocultural, este trabalho reforça a relevância do componente de Língua Estrangeira Adicional/

Espanhol, como espaço privilegiado para a ampliação de horizontes culturais, para o desenvolvimento da sensibilidade intercultural e para a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira consciente e participativa em uma sociedade plural e interconectada.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura que fundamenta este estudo organiza-se em quatro eixos centrais, articulados entre si e alinhados ao objetivo de desenvolver a competência sociocultural no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira Adicional (LEA).

Inicialmente, discute-se a oferta da Língua Estrangeira Adicional, com foco específico em língua espanhola, no ensino médio em tempo integral no estado do Paraná. Busca-se compreender o contexto normativo e curricular que orienta esse componente, considerar as diretrizes oficiais e suas implicações para a prática pedagógica. Essa contextualização é essencial para situar a proposta deste trabalho e evidenciar os conflitos existentes entre o que os documentos orientadores preveem e o que se pratica na realidade escolar.

Na sequência, são apresentados os fundamentos da competência comunicativa e, de modo mais específico, da competência sociocultural. Retoma-se a evolução histórica do conceito, desde as contribuições iniciais de estudos linguísticos que ampliaram a noção de competência para além da gramática, até os modelos que incorporam de forma mais evidente os aspectos socioculturais e interacionais da linguagem. Essa discussão sustenta teoricamente a escolha de um ensino de língua que considere o uso situado, a interação social e a dimensão cultural como elementos centrais da aprendizagem.

A seção dedicada às Unidades Fraseológicas (UFs) como instrumento de interação social e como recurso pedagógico no ensino de Espanhol/LEA. São apresentados conceitos fundamentais da Fraseologia, bem como sua relação com a cultura e com a construção de sentidos no discurso. Ao compreender as UFs como expressões que condensam valores, crenças e modos de ver o mundo, reforça-se sua relevância para o desenvolvimento da competência sociocultural, eixo estruturante deste trabalho.

Assim, a seção que aborda a transição da Fraseologia para a Fraseodidática,

destaca o percurso histórico e a consolidação desse campo como área de estudo voltada à sistematização do ensino das unidades fraseológicas. Discute-se como a Fraseodidática contribui para integrar língua e cultura em práticas pedagógicas mais contextualizadas, fornecendo base teórico-metodológica para a elaboração do produto educacional proposto nesta pesquisa.

Por fim, a seção do Lapbook apresenta-se como ferramenta pedagógica interativa. São discutidos sua origem, suas características estruturais e seu potencial didático, especialmente no que se refere à aprendizagem ativa, à organização visual do conhecimento e à produção significativa por parte dos estudantes. A escolha dessa ferramenta está diretamente relacionada à necessidade de propor uma prática acessível, adaptável ao contexto das EMTIs e coerente com os pressupostos da Fraseodidática.

Desse modo, a revisão de literatura articula contexto educacional, fundamentos teóricos da competência comunicativa e sociocultural, contribuições da Fraseologia e da Fraseodidática e a escolha metodológica do Lapbook. Essa organização permite sustentar, de forma coerente e fundamentada, a proposta pedagógica desenvolvida ao longo deste trabalho, evidenciando que o produto educacional resulta de um percurso teórico consistente e alinhado às demandas do ensino no componente de Língua Estrangeira Adicional/Espanhol.

2.1 A OFERTA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ADICIONAL: O CASO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL.

Compreender o contexto em que se insere a natureza deste trabalho é essencial para situar sua proposta e seus objetivos. A experiência docente em Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) constituiu o ponto de partida desta pesquisa, evidenciando as demandas e desafios que permeiam o cotidiano escolar. A convivência com esse ambiente, aliada ao conhecimento dos documentos normativos que orientam a prática pedagógica nessas instituições, revelou divergências significativas entre as diretrizes oficiais e a realidade vivenciada nas salas de aula.

Dessa forma, a apresentação dessas diretrizes torna-se necessária para compreender os propósitos que este trabalho pretende alcançar.

No estado do Paraná, a Unidade Curricular de Língua Estrangeira Adicional LEA/Espanhol é ofertada como parte flexível obrigatória no ensino médio. Essa oferta visa ampliar as oportunidades educacionais, para articular e integrar conhecimentos e considerar o estudante como protagonista do processo de ensino e aprendizagem (Paraná, 2023, p. 356).

Segundo o documento Orientador Integral (2023), o ensino de LE não se limita ao domínio das estruturas gramaticais, mas enfoca a possibilidade de os alunos terem o domínio de mais uma linguagem que circula socialmente. Sendo crucial promover situações comunicativas e considerar as variantes linguísticas em diversas situações de uso, levando em conta as vivências e a reflexão crítica dos estudantes sobre o contexto local e global (Paraná, 2023, p. 356).

As práticas sociais do mundo digital e os multiletramentos também são parte integrante do cenário educacional, dentre os objetivos descritos à aprendizagem dos conteúdos em LE, segundo o documento orientador, abrangem: compreensão da importância da língua espanhola e identificação de países com essa língua materna; descoberta de diferentes rotinas do mundo hispânico e conhecimento de sistemas educacionais em países de língua espanhola; práticas de comunicação em contextos específicos; exploração de obras literárias e criação de projetos relacionados à cultura hispânica (Paraná, 2023, p. 355).

Além disso, a progressão do aprendizado no ensino médio também envolve o aprofundamento da análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação crítica de textos, produções artísticas e culturais, com foco maior na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos e propositivos.

Em síntese, o modelo de EMTI, alinhado à BNCC, ultrapassa a mera extensão da jornada escolar. Propõe um currículo integrado e dinâmico, focado no desenvolvimento de competências e habilidades para formar cidadãos críticos, autônomos e responsáveis, capazes de atuar plenamente na vida pessoal, social e profissional. A oferta de LE, inserida nesse contexto, exemplifica a busca por uma formação plurilíngue e multicultural que prepare os estudantes para interagir e compreender um mundo cada vez mais conectado e diverso.

O plurilinguismo é concebido, segundo Beacco e Byram (2007), como a capacidade do aprendiz de usar mais de uma língua, não necessariamente com o mesmo grau de domínio, mas construir um repertório linguístico com diferentes níveis e para fins específicos. Assim como o enfoque multicultural propõe o diálogo e o

encontro entre culturas, a partir do reconhecimento mútuo de seus valores (Martín, 2008). Desenvolver uma consciência intercultural no aprendiz implica a compreensão da diversidade local e social do mundo de origem do aprendiz e da língua-cultura estrangeira, reconhecendo suas semelhanças e diferenças (*Consejo de Europa*, 2002).

Sendo assim, o presente documento tem por objetivo orientar as instituições de EMTI sobre os fundamentos, a organização e o funcionamento das escolas com essa oferta no estado do Paraná, no que diz respeito à compreensão de suas especificidades, principais ações, mecanismos e requisitos para o seu desenvolvimento, com foco no ensino e na aprendizagem da LE.

Diante da proposta que respalda o ensino e oferta do componente e a realidade do contexto escolar onde este trabalho se justifica, já que este estudo busca salientar a distorção existente entre as normativas que respaldam as EMTI e a realidade na prática docente, a partir do levantamento teórico das competências defendidas e não apresentadas no suporte e formação docente.

2.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E SOCIOCULTURAL: FUNDAMENTOS E EVOLUÇÃO

A Competência Comunicativa é um conceito fundamental no ensino e aprendizagem de línguas, sendo considerada indissociável da cultura e crucial para a interação social efetiva. Esta competência é definida pelo Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER, 2002, p.100) como o conhecimento da sociedade e da cultura da comunidade ou comunidades onde se falam o idioma. Este conceito tem evoluído desde a sua origem para abranger uma gama mais ampla de habilidades e conhecimentos, para além da gramática básica.

A noção de competência comunicativa surgiu em oposição à dicotomia de competência e desempenho linguístico proposta por Chomsky (1965 apud Hymes, 1995, p. 30), que focava na gramática e pouco considerava a função social da linguagem. Dell Hymes (1995) foi o primeiro a incorporar o aspecto social ao termo competência. Para Hymes (1995), a competência comunicativa é a capacidade de um indivíduo de usar a língua-alvo de forma adequada e apropriada em diversos contextos de comunicação humana. Hymes (1995) considerou não apenas produzir enunciados gramaticalmente corretos, mas também socialmente apropriados.

Hymes (1995) propôs, ainda, quatro critérios para descrever uma forma de

comunicação: ser formalmente possível (respeitando regras gramaticais e culturais), ser executável (considerando os meios disponíveis), ser apropriada (em relação ao contexto) e ocorrer na realidade (uso efetivo).

Posteriormente, Michael Canale (1995) aprofundou e adaptou esse conceito para a realidade pedagógica, definindo-o como um conjunto de quatro subcompetências interdependentes, as quais fundamentam a abordagem comunicativa no ensino de línguas. São elas: competência gramatical, competência sociolinguística, competência estratégica e competência discursiva.

Seguindo essa linha, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) reconhecem a importância do modelo de Canale e Swain (1983), destacando que sua principal inovação foi a inclusão da competência sociolinguística, aspecto que ampliou a visão de competência para além da estrutura formal da língua. Posteriormente, Canale (1983) revisou e refinou o modelo, e incorporou elementos socioculturais mais evidentes. De acordo com o autor,

a Competência Sociolinguística inclui as regras socioculturais e, portanto, trata de produzir e compreender os enunciados de forma apropriada em distintos contextos sociolinguísticos, dependendo de fatores contextuais, tais como o status dos participantes, o propósito da interação e as normas ou convenções da interação (Canale, 1983, p. 07)

Outros modelos expandiram a competência comunicativa, tais como o de Celce-Murcia (2008), o qual propôs um modelo atualizado que enfatiza a Competência Discursiva como central e adiciona a Competência Interacional, que lida com atos de fala e regras de turno de fala, bem como enfatizou a competência sociocultural, entendida como o conhecimento que o aprendiz adquire sobre a cultura-alvo.

No que se refere especificamente à competência sociocultural, Celce-Murcia (2008) descreve-a como o conhecimento da variação linguística com referência às normas socioculturais da língua-meta. Essa competência é essencial para interpretar enunciados em função de seu significado social, da intenção comunicativa e das atitudes dos interlocutores, a fim de garantir o uso adequado da língua em diferentes situações comunicativas.

Apresenta-se, a seguir, um quadro ilustrativo do percurso histórico-estrutural que contempla a transição da Competência Comunicativa à Competência Sociocultural.

Figura 1: Gráfico do percurso estrutural e histórico das competências.



Fonte: Gerada por: NotebookLM, em 04 de dezembro, 2025.

No âmbito europeu, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) define a competência sociocultural como o conjunto de saberes relativos à sociedade e à cultura das comunidades que utilizam a língua em questão (*Consejo de Europa*, 2002). Tal competência é decisiva para que os interlocutores interpretem enunciados considerando significado social e função comunicativa.

No ensino de espanhol, como língua estrangeira adicional, por exemplo, a competência sociocultural abrange o conhecimento de expressões idiomáticas, costumes, gestos e normas de cortesia típicas do mundo hispânico. Situações cotidianas como pedir informações na rua, saudar alguém, participar de uma festa típica ou lidar com diferenças regionais de vocabulário constituem exemplos concretos de como essa competência se manifesta na prática comunicativa (Carrasco; Mendoza, 2016).

A interação social, nesse contexto, revela-se indispensável para a aprendizagem da língua e da cultura, pois favorece experiências reais de comunicação. Conteúdos culturais aproximam a sala de aula do cotidiano dos estudantes, tornando o processo mais envolvente e significativo. Trabalhar temáticas como música, cinema, culinária, esportes e festividades hispânicas não apenas amplia

o repertório linguístico, mas também fortalece a motivação e a autonomia dos aprendizes (Kramsch, 1993).

Em síntese, a competência sociocultural constitui um componente vital para a comunicação efetiva em língua estrangeira adicional, pois permite ao estudante utilizar a língua de modo não apenas correto, mas também sensível ao contexto cultural e social. Desse modo, fomenta interações mais ricas e promove um entendimento mais profundo do outro, e contribui para uma educação cidadã e plural, tal como preconiza as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Assim, o reconhecimento da importância de desenvolver, na prática de ensino e aprendizagem de LEA, a competência sociocultural é também a percepção analisada neste trabalho. Para que o desenvolvimento ocorra de maneira efetiva, propõe-se a apresentação do conceito de Unidades Fraseológicas (UF), em especial dos Enunciados Fraseológicos (EF), como base teórica que respalda a elaboração do produto educacional. Considera-se que as UFs constituem fontes referenciais da cultura, uma vez que veiculam, por meio da comunicação, valores, crenças e modos de ver o mundo próprios da comunidade linguística hispânica.

2.3 UNIDADES FRASEOLÓGICAS COMO INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO SOCIAL E RECURSO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO ESPANHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)

A fraseologia e seus aspectos culturais inerentes desempenham papel fundamental na construção da identidade de um povo e na facilitação da comunicação, especialmente nos intercâmbios interculturais e interlinguísticos, já que

[...] é através da fraseologia que as singularidades da língua e a maneira de pensar de uma comunidade melhor se refletem, pois, as unidades que a compõem descrevem o mundo real, as experiências quotidianas, o colorido e a sabedoria de um povo, tornando-se num importantíssimo veículo de identidade e de cultura (Ortiz Álvarez, 2012, p. 11).

Segundo Corpas Pastor (1996), a fraseologia compreende expressões fixas ou semifixas da língua, incluindo provérbios, expressões idiomáticas, locuções e combinações lexicais recorrentes, cujo significado não pode ser traduzido de forma literal.

As Unidades Fraseológicas (doravante UFs), também conhecidas como

fraseologismos, constituem o objeto de estudo da Fraseologia enquanto área da Linguística. De acordo com Corpas Pastor (1996, p. 20), as UFs são definidas como “unidades lexicais formadas por mais de duas palavras gráficas, que apresentam certo grau de fixação e, em muitos casos, de idiomatidade”. Trata-se, portanto, de combinações de palavras cujo uso e significado se estabilizam ao longo do tempo, refletindo convenções linguísticas e culturais partilhadas por uma comunidade.

Segundo a proposta de classificação da autora, as UFs organizam-se em três grupos principais: colocações, locuções e enunciados fraseológicos. As colocações correspondem a combinações de palavras convencionadas pelo uso, cuja ocorrência é previsível dentro da norma linguística. As locuções, por sua vez, são expressões fixas do sistema da língua, caracterizadas por estabilidade estrutural e sentido unitário, funcionando geralmente como elementos da oração.

Os enunciados fraseológicos, também chamados de unidades fraseológicas completas, distinguem-se das demais categorias por constituírem enunciados autônomos, empregados diretamente na interação comunicativa. Conforme Corpas Pastor (1996, p. 132), essas unidades: “constituem atos de fala completos e podem funcionar como enunciados independentes no discurso”. Essa característica confere aos enunciados fraseológicos um papel central na comunicação cotidiana, pois são utilizados como formas convencionais de expressão em contextos sociais específicos.

Esses enunciados subdividem-se em dois conjuntos principais:

(a) as parêmiatas, que incluem provérbios, ditados populares e outras expressões de sabedoria coletiva, amplamente difundidas e transmitidas ao longo do tempo; e

(b) as fórmulas rotineiras, associadas a situações comunicativas recorrentes, como cumprimentos, despedidas e pedidos. Em ambos os casos, observa-se uma relação direta entre língua e cultura, uma vez que essas expressões refletem valores, crenças e formas de interação próprias de uma comunidade linguística.

No que se refere à estabilidade das UFs, a literatura distingue entre fixação interna e fixação externa. A fixação interna diz respeito à forma da expressão e refere-se à pouca possibilidade de alteração de seus componentes, seja na ordem das palavras, seja na escolha lexical, sem que haja prejuízo do significado global. Tais restrições podem ser classificadas conforme os critérios expostos a seguir:

Inalterabilidade da ordem dos elementos: a sequência dos constituintes é fixa, não admitindo a permutação de seus termos. Exemplifica-se com a expressão *en*

cuerpo y alma, cuja inversão para *en alma y cuerpo* não é reconhecida no sistema linguístico; bem como em *a duras penas*, que não admite a forma *a penas duras*.

Invariabilidade de categorias gramaticais: as unidades apresentam resistência a flexões de número, gênero ou alteração de determinantes.

Número: em *a las duras y a las maduras*, a flexão para o singular (*a la dura y a la madura*) descaracteriza a expressão.

Gênero: a expressão *tocar el gordo* mantém o gênero masculino, sendo inadmissível a variante *tocar la gorda*.

Determinante: em *poner pies en polvorosa*, a inserção de um numeral, como em *poner dos pies en polvorosa*, rompe a unidade fraseológica.

Verbo/Artigo: na expressão brasileira "perder a mão" (no sentido de errar a medida), a substituição do artigo definido pelo indefinido em "perder uma mão" desfaz o sentido metafórico da unidade.

Imodificabilidade do inventário: refere-se à impossibilidade de inserção ou supressão de elementos na estrutura. Como exemplo, cita-se *ser pan comido*, que não admite adições como *ser pan de molde comido*.

Insubstituibilidade de componentes: os lexemas que compõem a fraseologia não podem ser substituídos por sinônimos. Na expressão *de pascuas a ramos*, a troca por *de pascuas a pentecostés* é inviável; do mesmo modo que *noche toledana* não permite a substituição por *noche valenciana*.

Enquanto a fixação externa possui um caráter pragmático e refere-se à preferência ou obrigação de uso de certas unidades em contextos sociais, situações ou posições específicas dentro de um texto. Dividindo-se nos seguintes subtipos:

Fixação Situacional: compreende unidades vinculadas a situações sociais predefinidas, como as fórmulas de saudação, cortesia, desculpa ou agradecimento.

Exemplificam este grupo as expressões *Encantado de conocerle*, *Buenas noches* e *¡Hasta luego!*, bem como as fórmulas de polidez *Con perdón*, *De nada* e *Dios se lo pague*.

Fixação Posicional: caracteriza-se pela preferência por certas unidades em posições específicas da estrutura textual. É o caso, por exemplo, das fórmulas protocolares de abertura e encerramento de correspondências, como *Le saluda atentamente* ou o vocativo *Querido...*

Fixação Pasemática: ocorre quando o uso é condicionado pelo papel ou identidade do falante no ato comunicativo. Como exemplo em restrições de gênero, como na

antiga expressão cubana *dar una caradita* (fazer uma visita breve), cujo emprego era exclusivamente feminino.

Fixação Analítica: refere-se ao uso de combinações específicas para a interpretação e análise do mundo, em detrimento de outras construções logicamente possíveis no sistema linguístico. Manifesta-se em colocações fixas como *armar un escândalo*, em que a norma consagrou o uso deste verbo específico, ou na associação do adjetivo "*fino*" a determinados sentidos, como em "*oído fino*" e "*vista fina*".

Diante das definições de Corpas Pastor (1996), as UFs representam de forma significativa os enunciados de fala, como interações sociais que expressam situações comunicativas autênticas da língua. Além disso, as UFs são cruciais para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras adicionais, como o espanhol, por sua natureza e pelo seu papel na interação social. Elas não são meramente combinações de palavras, mas representam um componente essencial da comunicação e da fluidez linguística, profundamente enraizado na cultura e na experiência social de uma comunidade. (Ortiz Alvarez; Unternbäumen, 2011).

Para Fulgêncio (2014), as UFs são relevantes para a língua, pois constituem uma parte essencial da competência discursiva dos falantes, sendo conhecidas por vários indivíduos da mesma forma que uma palavra simples e, portanto, não são construídas no momento do uso, mas sim recuperadas da memória como um bloco único. Nessa mesma linha, segundo Barbosa (2009), aprender as UFs de uma língua é mergulhar em um mar de informações linguísticas e culturais que enriquecem a maneira de pensar o mundo. Tais expressões, portanto, carregam valores culturais, tradições e modos de interpretar o mundo, próprios de cada comunidade, sendo, assim, componentes centrais da competência sociocultural.

2.4 DA FRASEOLOGIA À FRASEODIDÁTICA

Ao analisar seus aspectos semânticos, sintáticos, pragmáticos e culturais, a fraseologia é a disciplina linguística que estuda expressões fixas ou semifixas de uma língua como locuções, expressões idiomáticas, colocações e parêmiias.

De acordo com Ortiz Álvarez (2008), dominar um idioma vai além de conhecer a gramática e o vocabulário de forma isolada; é necessário envolvimento profundo nas expressões fixas que evidenciam a perspectiva cultural e as práticas de uma sociedade. Essas estruturas, que se consolidam através do uso e da tradição, trazem

fluidez, expressividade e autenticidade à comunicação. Isso demonstra que a verdadeira competência linguística não se limita a criar frases gramaticalmente corretas, mas a utilizar as expressões que os falantes nativos empregam para compartilhar experiências, transmitir emoções e se relacionar socialmente (Szyndler, 2015, p. 200).

É nesse cenário que surge a fraseodidática, campo de estudo que se dedica à sistematização do ensino das unidades fraseológicas e à sua integração no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Distante de ser apenas um complemento da didática de línguas, a fraseodidática representa uma etapa evolutiva da fraseologia aplicada, caracterizando-se como um ramo consolidado dentro da Linguística Aplicada (González Rey, 2012, p. 68). Seu objetivo não é apenas ensinar as UFs como itens lexicais, mas ensinar toda uma língua e sua cultura por meio da fraseologia, considerando o modo como os falantes conceituam e categorizam o mundo através de expressões fixas.

O domínio do componente fraseológico é reconhecido como fator determinante para o desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que o uso adequado das UFs contribui para o aprimoramento das competências sociolinguística, pragmática e discursiva (Núñez-Román, 2015, p. 155). Desse modo, o ensino de fraseologia não só amplia o vocabulário, mas também facilita o acesso à cultura e ao simbolismo da língua.

Para entender a afirmação da fraseodidática como área independente, é essencial examinar seu percurso ao longo da história, notado pelo amadurecimento constante do ponto de vista do conhecimento. Essa mudança vai além de uma simples troca de nomes; ela simboliza a transformação de um interesse pedagógico inicial, impulsionado pela experiência de professores, para um estudo científico e organizado, baseado nas ideias da fraseologia e da Linguística Aplicada (González Rey, 2012).

De acordo com González Rey (2012, p. 76), a formação da fraseodidática pode ser entendida através de três momentos bem demarcados:

1. Primeiro momento — a didática da fraseologia (com foco na prática):
nesta fase inicial, o interesse pelas "expressões fixas" nasce dentro do campo da didática das línguas, motivado por professores que notam o quão importante são as UFs para uma comunicação real. A atenção se volta para o uso prático e imediato dessas expressões em sala, ainda sem uma organização teórica.
2. Segunda etapa — a didática da fraseologia sob o olhar dos especialistas:

com a fraseologia já estabelecida como disciplina linguística, o interesse desloca-se dos professores para os fraseólogos e paremiólogos, que passam a estudar o potencial didático das UFs com mais rigor. Esta fase representa a passagem da prática para a reflexão teórica, especialmente a partir da década de 1980, quando pesquisadores começam a relacionar fraseologia e ensino de línguas de maneira científica.

3. Terceira etapa — a consolidação da fraseodidática:

este é o ponto de amadurecimento, em que a fraseodidática se firma como um ramo independente e aplicado da fraseologia, ao lado da fraseografia. Aqui, professores e estudiosos começam a encarar o ensino das UFs como algo a ser estudado cientificamente e como parte vital da habilidade de se comunicar. González Rey (2012) observa que,

“[...] lo que hoy se denomina fraseodidáctica, ha transcurrido un largo período de tiempo de transición, durante el cual fraseólogos y paremiólogos han denunciado un tratamiento inadecuado por parte de docentes de lenguas extranjeras e editoriales, y han realizado propuestas didácticas basadas en los principios teóricos de la fraseología.” (González Rey, 2012, p. 79)

Essa linha evolutiva evidencia que a fraseodidática não é apenas uma extensão da fraseologia, mas uma síntese teórico-metodológica que une a observação empírica à sistematização científica. Seu propósito, como defende González Rey (2012), é “ensinar a língua através da fraseologia”, superando o ensino descontextualizado de expressões fixas.

A fraseodidática tem por objetivo desenvolver no aprendiz a competência fraseológica, permitindo-lhe reconhecer, compreender e empregar adequadamente as unidades fixas no contexto comunicativo. Segundo Ettinger (2008), tal percurso exige contato com materiais autênticos da língua, de forma que o aluno experimente diretamente o uso verídico e genuíno das UFs, incentivando a assimilação de modelos discursivos e socioculturais.

Como salienta Widdowson (1979, p. 118), “se o objetivo é tornar o aprendiz capaz de produzir e processar o uso real da língua, então ele deverá ser exposto a dados autênticos que reflitam comunicação genuína”.

Nessa perspectiva, a fraseodidática contribui para que o aprendiz desenvolva uma competência intercultural, reconhecendo nas UFs os elementos simbólicos e culturais que refletem a identidade de um povo (Szyndler, 2015, p. 210). A ênfase na

dimensão cultural reforça a concepção de que ensinar fraseologia é também ensinar cultura, uma vez que as expressões idiomáticas, as colocações e os provérbios condensam a sabedoria coletiva e os valores sociais.

A análise histórica e conceitual evidencia que a fraseodidática ocupa hoje um lugar central no ensino de línguas estrangeiras, combinando a precisão da ciência com a visão que valoriza a diversidade cultural e o uso prático em sala de aula. Ao reconhecer o papel das UFs como veículos de identidade e cultura, o ensino fraseodidático supera a visão puramente estruturalista da língua, e promove a aprendizagem significativa, contextualizada e comunicativamente eficaz.

Como campo em consolidação, a fraseodidática contribui decisivamente para a formação de aprendizes competentes, conscientes e culturalmente sensíveis, ao reafirmar o papel da fraseologia como mediadora entre linguagem, cognição e cultura.

A fraseodidática serve como alicerce, tanto na teoria quanto nos métodos, para este estudo, e guia a criação do produto educacional sugerido. Ao unir o ensino da língua com seus aspectos fraseológicos e culturais, ela fornece uma base consistente para criar materiais de ensino que incentivam o uso prático e relevante da língua-alvo. Nessa visão, o ensino vai além da simples transmissão de regras ou palavras soltas, focando no uso comunicativo e dentro de um contexto das UFs para impulsionar a habilidade comunicativa e sociocultural do aluno (González Rey, 2012; Núñez-Román, 2015).

Desse modo, o produto educacional que surgiu desta pesquisa foi pensado com base na fraseodidática, para incorporar o elemento fraseológico como ferramenta de análise, expressão e expansão da proficiência linguística, como sugerem Szyndler (2015) e Ortiz Álvarez (2008). Tal base garante que as tarefas criadas não só estimulam o domínio do vocabulário e das expressões idiomáticas, mas também incentivam a construção de um entendimento intercultural e a independência na comunicação, tornando o aprendizado mais genuíno e conectado ao uso real da língua.

2.5 LAPBOOK - FERRAMENTA PEDAGÓGICA INTERATIVA

O Lapbook é uma ferramenta interativa que combina elementos visuais, textuais e táteis, permitindo uma abordagem multidimensional do conteúdo educacional (Moyer; Jones, 2004). A partir dessa definição, neste estudo, cabe

destacar que a escolha desta modalidade de produto educacional foi baseada na necessidade de este ser acessível para o público das EMTIs, em cujo contexto é possível utilizar o Lapbook.

Essa ferramenta permite a elaboração de atividades com diversos temas e com o uso de poucos recursos e materiais, além de ser de fácil adaptação nas aulas de espanhol, o qual justifica sua escolha para o uso no contexto escolar apresentado anteriormente.

Para avaliar o verdadeiro potencial do Lapbook como ferramenta pedagógica, é estrategicamente importante compreender sua origem e sua definição polissêmica. Longe de ser apenas uma atividade artesanal, sua estrutura e conceito revelam uma metodologia de ensino com propósito claro: tornar a aprendizagem um processo ativo, visual e palpável. A análise de suas origens e de suas múltiplas caracterizações permite dimensionar seu alcance e versatilidade no ambiente educacional.

A origem do Lapbook está diretamente ligada ao movimento de Homeschooling (ensino domiciliar). Conforme Cañas e Melcón (2017), o uso do Lapbook remonta à pedagogia do ensino doméstico, movimento surgido nos Estados Unidos na década de 1970, impulsionado pela busca de métodos personalizados, que respeitassem o ritmo e os interesses individuais dos aprendizes. Nesse contexto, pais e educadores buscavam métodos alternativos e personalizados que valorizassem o ritmo e os interesses individuais dos aprendizes.

Ao ser adaptado para o contexto escolar formal, o Lapbook amplia suas possibilidades pedagógicas e passa a constituir um recurso didático versátil, passível de adaptação às diferentes realidades educacionais. No contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), sua utilização revela-se especialmente pertinente, uma vez que favorece práticas pedagógicas alinhadas à aprendizagem ativa, à interdisciplinaridade e ao protagonismo estudantil, princípios centrais dessa etapa formativa.

Embora sua origem esteja vinculada a propostas individualizadas de aprendizagem, no espaço escolar o Lapbook pode ser reorganizado de modo a contemplar tanto produções colaborativas quanto percursos personalizados, atendendo às demandas de turmas heterogêneas e aos diferentes perfis de aprendizagem dos estudantes. Em atividades em grupo, por exemplo, o recurso possibilita a divisão de tarefas, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação, escuta ativa

e tomada de decisões.

Paralelamente, sua estrutura flexível permite adaptações individuais, possibilitando que cada estudante organize, sintetize e apresente os conteúdos de acordo com suas necessidades, interesses e formas de expressão. Dessa forma, o Lapbook, ao ser incorporado às salas de aula do EMTI, deixa de ser apenas um instrumento de personalização do ensino e passa a configurar-se como uma estratégia pedagógica dinâmica, capaz de articular autonomia, colaboração e autoria no processo de aprendizagem.

Um Lapbook é único, pois cada sujeito ou grupo de pessoas pode confeccionar diferentes Lapbooks para uma mesma temática, já que essa ferramenta didática oferece a cada estudante a possibilidade de desempenhar sua criatividade e a imaginação de forma visual e interativa. Nesse sentido, Ribeiro (2020) menciona que a ferramenta permite ao estudante acessar as evidências de aprendizagem para sistematizá-lo, o que proporciona o desenvolvimento de uma metodologia de aprendizagem personalizada. A autora destaca ainda que

[...] o lapbook é um recurso que visa proporcionar aos professores de todos os níveis de ensino a oportunidade de construir um trabalho significativo com o conteúdo abordado, permitindo o desenvolvimento do processo contínuo de ensino-aprendizagem, pois, por meio desta técnica e dos seus registros, o docente é capaz de observar a aprendizagem e as dificuldades obtidas pelos alunos e, se possível, reencaminhá-las” (Ribeiro, 2020, p. 88).

Além disso, Ribeiro (2020) ressalta algumas potencialidades dessa ferramenta frente ao processo de ensino e aprendizagem, tal como a vantagem de ser um excelente instrumento para sistematizar conceitos aprendidos sobre um assunto e de permitir o uso da criatividade para seu desenvolvimento.

A primeira utilização do termo é atribuída a Tammy Duby, escritora e mãe que educava seus filhos em casa. A etimologia da palavra revela sua essência: a junção de *"lap"* (colo) e *"book"* (livro) forma o "livro de colo". Esse nome enfatiza não apenas a versatilidade do recurso, mas também seu caráter individualizado e de fácil manuseio, projetado para ser explorado de forma única e personalizada.

Por se tratar de uma ferramenta recente, seu conceito apresenta várias possibilidades como

- portfólio ou dossiê interativo: construído em uma base de papelão ou pasta que se desdobra, revela seções com diferentes minilivros, abas, envelopes e outras

peças móveis (KidsTok, 2025);

- livro em camadas (*layered book*): composto por múltiplas dobraduras e elementos sobrepostos que permitem organizar e sistematizar conteúdos de forma hierárquica e conectada (Guedes, 2024);

- mapa conceitual tridimensional: uma ferramenta que organiza informações de maneira criativa e personalizada, permitindo ao aluno estabelecer relações entre conceitos de forma visual e espacial (Gottardi; Gottardi, 2016, apud Xavier et al., 2022); e

- cartaz autoexplicativo: um material que condensa e apresenta um tema de forma visual, tátil e interativa, funcionando como um guia de estudo e revisão criado pelo próprio estudante (Xavier et al., 2022).

Estruturalmente, o Lapbook se distingue por elementos-chave, tais como seu formato dobrável, geralmente feito a partir de uma cartolina ou pasta, que serve como base. Sua principal característica é a interatividade, promovida por meio de abas que se abrem, bolsos que guardam informações, rodas giratórias e outros componentes que convidam à exploração criativa e manual por parte dos aprendizes.

A organização visual personalizada é outra característica, pois o aluno é o autor do layout, decidindo como dispor textos, imagens, gráficos e diagramas para sintetizar seu aprendizado. Apresentamos, a seguir, a construção da estrutura e a escolha dos materiais para sua confecção:

1. Materiais básicos: os recursos são acessíveis e simples, incluindo uma pasta de arquivo, papelão ou folha grande de papel ou cartolina (geralmente no tamanho A3 ou A4) para criar a estrutura principal. Outros materiais são tesoura, cola e marcadores ou lápis de cor;

2. Estrutura básica (dobra): a folha base deve ser dobrada, frequentemente em três partes (como uma pasta ou um "livro"), que servirá como a base do Lapbook;

3. Criação dos elementos internos:
desenhar e construir as diferentes partes do Lapbook, como minilivros, abas, envelopes, rodas giratórias e outras peças móveis; utilizar pedaços de papel dobrados para criar abas que podem ser abertas, revelando informações adicionais; usar bolsos para guardar pequenos cartões, diagramas ou textos explicativos.

Em relação ao preenchimento e à personalização, seguem alguns pontos de destaque:

1. Preenchimento das seções: é o momento de preencher cada seção com as

informações sobre o tema. O Lapbook deve incorporar textos explicativos, mapas, gráficos e imagens que ajudem a explicar o conteúdo de maneira clara e acessível. Organização sequencial: os alunos devem organizar as informações de forma sequencial e lógica dentro dos Lapbooks;

2. Adição de elementos interativos: os elementos interativos, como abas que se abrem, envelopes com surpresas ou perguntas e respostas, ajudam a tornar o material mais dinâmico e envolvente;

3. Uso de ilustrações: figuras podem ser apresentadas por meio de fotos, impressões ou desenhos. Sugere-se o uso de gráficos, desenhos e figuras que ilustram o conceito do tema a ser desenvolvido;

4. Decoração e criatividade: usar materiais variados (papéis coloridos, adesivos, carimbos etc.) para decorar e personalizar o Lapbook. O colorido é parte integrante do exercício criativo para evitar um aspecto monocromático.

Para maior compreensão do layout de um Lapbook segue uma imagem ilustrativa que representa a proposta que será desenvolvida:

Figura 2 – Layout de um Lapbook



Fonte: Gerada por: Chat GPT, em 09 de outubro de 2025.

3 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

A metodologia de desenvolvimento do produto foi organizada em três grandes etapas: (1) levantamento teórico e planejamento da proposta, (2) elaboração da unidade didática e (3) criação do Lapbook como protótipo didático.

A primeira etapa consistiu em um levantamento bibliográfico voltado à fundamentação conceitual e pedagógica da proposta. Foram revisados autores que discutem a competência comunicativa e sociocultural (Byram, 2007; Canale; Swain, 1980; Hymes, 1972), bem como obras de referência na área da fraseologia (Corpas Pastor, 1996; Zuluaga, 1980; Ordoñez, 2009). Além disso, estudos sobre metodologias ativas e o uso do Lapbook como recurso didático (Moyer ; Jones, 2004; Ribeiro, 2020; Rojo; Moura, 2012) embasaram a dimensão prática do trabalho.

A partir desse referencial, foi delineado o objetivo geral do produto: elaborar uma proposta didática para o ensino de espanhol que favoreça o desenvolvimento da competência sociocultural por meio do trabalho com unidades fraseológicas.

O planejamento das atividades seguiu uma progressão didática coerente com o nível de ensino e o tempo previsto para execução (06 encontros de 50 minutos).

A segunda etapa, elaboração da unidade didática, intitulada *Los refranes en español*, foi estruturada em seis encontros que articulam teoria, prática e reflexão, com atividades voltadas à compreensão e produção linguístico-cultural.

Primeiro encontro: introdução ao conceito de enunciado fraseológico, com exemplos e análise de sentidos literal e figurado.

Segundo encontro: reconhecimento do gênero *historieta* e produção de uma tirinha que utiliza unidades fraseológicas, para explorar linguagem verbal e não verbal.

Terceiro e quarto encontros: ampliação do repertório fraseológico com expressões corporais e provérbios, incluindo atividades de tradução e comparação intercultural.

Quinto e sexto encontros: planejamento e produção do Lapbook, que sintetiza o percurso de aprendizagem e permite a integração de conteúdos linguísticos, visuais e culturais.

As atividades propostas favorecem a aprendizagem colaborativa, a interdisciplinaridade e a mediação docente, em consonância com a perspectiva dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012), que enfatiza a leitura e a produção de sentidos em diferentes modos e linguagens.

A terceira etapa consistiu na produção do Lapbook como protótipo didático e produto final da unidade. Denominado *Libro Interactivo*, o Lapbook foi concebido como uma ferramenta multimodal que integra texto, imagem, cor e movimento. Sua estrutura inclui abas, bolsos, minilivros e rodas giratórias, que convidam à exploração criativa do conteúdo.

Cada seção do Lapbook corresponde a um aspecto do conteúdo estudado:

- *¿Qué es un refrán?* — definição e função social;
- *Refranes y significados* — expressões selecionadas e explicadas;
- *Origen o contexto cultural* — relação com países e tradições hispânicas;
- *Equivalentes en portugués* — comparação intercultural;
- *Tu refrán favorito* — reflexão pessoal e uso contextualizado;
- *Juego de refranes* — atividade lúdica de fixação.

O processo de criação é acompanhado por um guia de produção, que orienta o planejamento, a montagem e a finalização do material. A socialização dos Lapbooks, realizada ao final da sequência didática, promove a troca de experiências e a reflexão coletiva sobre o papel da linguagem na expressão cultural e identitária.

3.1 RESULTADOS ESPERADOS E RELEVÂNCIA PEDAGÓGICA

Espera-se que o produto educacional contribua para o desenvolvimento da competência sociocultural, fortaleça a prática docente e valorize o ensino de espanhol. A proposta reafirma o papel do professor como mediador de experiências significativas e do aluno como protagonista na construção do conhecimento. Ao integrar linguagem, cultura e criatividade, o Lapbook promove uma aprendizagem crítica e colaborativa, em consonância com as diretrizes da BNCC e os princípios da educação integral.

A seguir, em anexo, apresentamos recortes do produto educacional desenvolvido referentes às etapas apresentadas, com intuito de melhor compreensão da proposta.

Figura 3 – Capa do produto educacional: Lapbook “Conociendo el Español”.



O seguinte recorte, do produto educacional, apresenta a descrição da proposta e elaboração do Lapbook.

Figura 4 – Estrutura básica do Lapbook: modelo dobrável e interativo.



Apresentação da unidade didática desenvolvida intitulada *Los refranes en español*, foi estruturada em seis encontros que articulam teoria, prática e reflexão, com atividades voltadas à compreensão e produção linguístico-cultural. Primeiro encontro: introdução ao conceito de enunciado fraseológico, com exemplos e análise de sentidos literal e figurado.

Figura 5 – Atividade “No tener pelos en la lengua”: Sentido literal e sentido figurado.

UNIDADE DIDÁTICA

Reconhecendo que os enunciados fraseológicos, aqui representados por expressões idiomáticas, possuem sentidos figurados como forma de comunicação compreendidos por sua transmissão culturalmente convencionada e denominados como unidades fraseológicas (UFs) que configuram combinações estáveis de palavras cujo significado global não se deduz da soma dos significados individuais de seus componentes (Ortiz Álvarez, 2008, p. 497).

Esta unidade didática foi desenvolvida para aplicação nas aulas do componente de língua estrangeira/Espanhol para as turmas do ensino médio. Será composta de seis encontros com duração de 50min

UNIDADE DIDÁTICA: 1º ENCONTRO

Nível de ensino/modalidade: Ensino médio integrado

Componente curricular: Língua espanhola

1º Encontro - Tempo de aula: 50 min.

¿Qué es una expresión idiomática?

Dica para o professor:

No primeiro momento, sugerimos apresentar aos alunos o tema que será desenvolvido no processo de elaboração dos Lapbooks, esclarecer o que são os Enunciados Fraseológicos, de forma didática e em linguagem apropriada para os educandos. Aqui seguimos as definições de Corpas Pastor (1996), que subdivide os enunciados fraseológicos em dois grandes grupos: Parêmitas e Fórmulas rotineiras.

Será utilizada uma Parêmita: que são enunciados fraseológicos que possuem um significado referencial. Elas são definidas como unidades fraseológicas breves e sentenciosas, consagradas pelo uso, que funcionam como orações simples ou compostas e fazem parte do acervo sociocultural de uma comunidade de falantes. Transmitem uma lição, ensinamento ou conselho de forma impessoal e atemporal.

UNIDADE DIDÁTICA

¿Qué es un Enunciado Fraseológico?

En español (así como en portugués), hay expresiones formadas por varias palabras que, juntas, tienen un significado diferente del literal.

- ◆ Ejemplo en portugués: “Falar pelos cotovelos” – no significa literalmente hablar con los codos, sino hablar demasiado.
- ◆ Ejemplo en español: “No tener pelos en la lengua” – literalmente sería “no tener pelos en la lengua”, pero su sentido figurado es “hablar con sinceridad, sin rodeos”.

7

Planejamento e produção do Lapbook, que sintetiza o percurso de aprendizagem e permite a integração de conteúdos linguísticos, visuais e culturais.

Figura 6 – Guia de produção do Lapbook: etapas e layout.

A image of a worksheet titled 'Guia de Produção do Lapbook: "Los refranes en español"'. The worksheet is white with rounded corners and is set against a background of blue and green geometric shapes. It contains text in Portuguese and Spanish, detailing the objectives, materials, and steps for creating a Lapbook about Spanish proverbs. The text is organized into sections with headings and numbered lists.

Guia de Produção do Lapbook: "Los refranes en español"

Objetivo Geral

Explorar o universo dos enunciados fraseológicos e provérbios (refranes) em espanhol como manifestação cultural e linguística, promovendo a aprendizagem ativa, o pensamento crítico e a expressão criativa por meio da elaboração de um Lapbook interativo.

Liste os materiais necessários:

- Cartolina (A3 ou A4) ou pasta de arquivo;
- Tesoura, cola, fita adesiva, papel colorido;
- Canetinhas, lápis de cor, marcadores;
- Envelopes, post-its, grampeador, adesivos.

Etapa I – Introdução e sensibilização

1. Explique a proposta:

2. Cada grupo (ou aluno individualmente) criará um Lapbook para representar visualmente o que aprendeu sobre os enunciados fraseológicos e provérbios (refranes)

- O Lapbook deve incluir significados, origens, exemplos de uso e reflexões pessoais.

2 – Planejamento e organização do conteúdo

Objetivo: Ajudar os alunos a planejar as seções e o conteúdo do Lapbook.

Passos:

1. Distribua um roteiro de planejamento:

- Tema central: Los refranes en español
- Número de refranes: 5 a 10 (podem ser escolhidos nos trabalhados em aula)
- Subtemas sugeridos para as seções:
 - i. Portada / título do Lapbook
 - ii. ¿Qué es un refrán?
 - iii. Refranes y sus significados
 - iv. Origen o contexto cultural
 - v. Equivalentes en portugués
 - vi. Refrán favorito (explicación personal)
 - vii. Miniquiz o juego de refranes
 - viii. Reflexión final

2. Peça que os alunos façam um rascunho do layout, definindo onde colocar cada seção (abas, bolsos, cartões, rodas etc.).

3. Organize os grupos e distribua os materiais necessários.

16

A socialização dos Lapbooks, realizada ao final da sequência didática, promove a troca de experiências e a reflexão coletiva sobre o papel da linguagem na expressão cultural e identitária.

Figura 7 – Socialização dos Lapbooks: exposição e reflexão coletiva.

Sugestão para socialização:

Objetivo: Compartilhar aprendizagens e promover reflexão coletiva.

Passos:

1. Realize uma exposição dos Lapbooks na sala ou no corredor da escola.
2. Cada grupo deve apresentar brevemente seu trabalho, explicando:
 - A escolha dos refranes;
 - Os elementos criativos;
 - As aprendizagens culturais e linguísticas.
3. Proponha uma roda de conversa:
 - ¿Qué refrán te pareció más sabio o más divertido?
 - ¿Cuál existe también en portugués?
 - ¿Qué aprendimos sobre la mentalidad y los valores de los pueblos hispanos?
4. Avaliação (formativa):
 - Clareza das informações;
 - Organização e estética;
 - Criatividade;
 - Participação e reflexão cultural.

19

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa constituiu-se como um percurso de reflexão e prática voltado à integração entre linguagem, cultura e ensino, tendo como eixo o uso de unidades fraseológicas no ensino de espanhol e a produção de um Lapbook como instrumento pedagógico. O trabalho partiu da constatação de desafios reais enfrentados por docentes das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) do Paraná, especialmente no que diz respeito à escassez de materiais didáticos contextualizados e à necessidade de propostas que favoreçam aprendizagens mais significativas e culturalmente situadas.

A partir desse diagnóstico, foram desenvolvidas três etapas complementares: o levantamento teórico, a elaboração da unidade didática e a construção do protótipo didático. O primeiro momento possibilitou a revisão de conceitos essenciais para a fundamentação da proposta, como a competência comunicativa (Hymes, 1995; Canale; Swain, 1980) e, especialmente, a competência sociocultural (Celce-Murcia, 2008; Consejo de Europa, 2002), entendida como a capacidade de empregar a língua em consonância com os valores, normas e práticas da comunidade hispânica. Nesse eixo, a fraseologia, conforme Corpas Pastor (1996), apresentou-se como um campo de saber particularmente fecundo, por reunir expressão linguística e dimensão cultural de modo indissociável e, a fraseodidática, como defende González Rey (2012), é “ensinar a língua através da fraseologia”, superando o ensino descontextualizado de expressões fixas.

A segunda etapa consistiu na elaboração da unidade didática *Los refranes en español*, estruturada em seis encontros planejados de forma progressiva e integradora. As atividades, que envolveram leitura, análise, criação de historietas e produção de um Lapbook, buscaram promover o protagonismo discente e a reflexão intercultural. O uso dos enunciados fraseológicos, parêmsias e fórmulas rotineiras, serviu como eixo articulador da proposta, permitindo o desenvolvimento simultâneo da competência linguística, discursiva e sociocultural.

Por fim, a terceira etapa concretizou-se na criação do Lapbook como produto educacional. Mais do que um artefato físico, o *Libro Interactivo* configurou-se como uma síntese visual e material do percurso de aprendizagem, promovendo o envolvimento dos estudantes em processos de pesquisa, autoria e expressão criativa. A estrutura flexível e multimodal do Lapbook revelou-se adequada para o contexto

das EMTIs, uma vez que demanda poucos recursos, mas potencializa a participação ativa e colaborativa.

Espera-se que os resultados do trabalho contribuam para fortalecer o ensino de espanhol como língua estrangeira adicional, ampliando o repertório de práticas pedagógicas voltadas à formação integral dos estudantes. O produto desenvolvido demonstra que é possível transformar o ensino de línguas em uma experiência estética, crítica e culturalmente engajada, em que o aluno deixa de ser mero receptor para tornar-se produtor de sentidos.

Conclui-se, portanto, que o uso de unidades fraseológicas, aliado a metodologias ativas como o Lapbook, favorece a construção de aprendizagens contextualizadas e significativas, capazes de aproximar o estudante da língua e da cultura hispânicas de modo sensível e reflexivo. O percurso investigativo reafirma o papel do professor como mediador e criador de possibilidades, e do aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, perspectiva indispensável para o fortalecimento do componente de língua estrangeira adicional no currículo das EMTIs e para o avanço de uma educação linguística crítica e intercultural.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. L. O. **A lingua(gem) nossa de cada dia: o componente fraseológico no ensino de línguas próximas (ELE e PLE)**. Universidad de Brasília. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/saopaulo_2008/42_ortiz.pdf>. Acceso: 10 ago. 2020.

ALVAR EZQUERRA, Manuel. **Fraseología española**. Madrid: Arco Libros, 1991.
ASOCIACIÓN EUROPEA DE PROFESORES DE ESPAÑOL (AEPE). **Materiales para la enseñanza de la fraseología y el léxico coloquial**. Madrid, 2010.

BARBOSA, M. A. **Terminodidáctica: recortes epistemológicos e funções peda-gógicas**. Acta Semiótica et Lingvistica, n. 14, 1, p. 58-71. 2009.

BEACCO, Jean Claude, Byram, Michael. **From Linguistic Diversity to Plurilingual education. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe**: Strasbourg: Council of Europe. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
CAÑAS, T.; MELCÓN, M. **El lapbook en la educación infantil y primaria**. Madrid: Editorial CEPE, 2017.

CANALE, M.; SWAIN, M. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing**. Applied Linguistics, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CARRASCO, R.; MENDOZA, M. **Didáctica del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2016.

CELCE-MURCIA, M. **Rethinking the role of communicative competence in language teaching**. In: ALCÓN SOLER, E.; SAFONT JORDÀ, M. P. (org.). **Intercultural Language Use and Language Learning**. Dordrecht: Springer, 2008. p. 41-57.

CERVANTES INSTITUTO. **Didáctica de la fraseología**. Centro Virtual Cervantes. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/>. Acesso em: 18 out. 2025.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación**. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, Grupo ANAYA. Instituto Cervantes, 2002.

CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

CORPAS PASTOR, Gloria. **La fraseología en la enseñanza del español como lengua extranjera**. Revista redELE, Madrid, n. 5, 2003.

FONSECA, H. C.; PARREIRA, M. C. **Fraseologismos zoônimos do francês--português: da pesquisa ao ensino**. In: SILVA, S. (org.). **Fraseologia & CIA. entabulando diálogos reflexivos**. Campinas-SP: Pontes Editores (2ª edição ampliada), 2014, p. 123-140. [1ª edição UEL – Universidade Estadual de Londrina, 2012].

FULGÊNCIO, L. **Zoomorfismos, botanismos, gastronomismos: é assim que devem ser classificados os fraseologismos**. Belo Horizonte, Caligrama, v. 9, n. 2, p.179-196, 2014.

GOTTARDI, M.; GOTTARDI, R. **Lapbook: uma proposta para o ensino interativo e criativo**. São Paulo: Paulus, 2016.

GUEDES, L. O uso do “layered book” como recurso didático interdisciplinar. Revista de Práticas Educativas, v. 10, n. 2, p. 45-58, 2024.

GÓMEZ MOLINA, José Ramón. Fraseología y enseñanza de ELE. ASELE: Actas del XXII Congreso Internacional, 2011.

HYMES, D. **Towards ethnographies of communication**. In: GUMPERZ, J.; HYMES, D. (ed.). Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication. Oxford: Blackwell, 1995. p. 3-71.

KIDSTOK. Lapbook: ideias criativas para aprender brincando. Disponível em: <https://www.kidstok.com/lapbook>. Acesso em: 5 out. 2025.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

MARTÍN, Ernesto Peris. Diccionario de términos clave de ELE. Alcobendas, España: SGEL, 2008.

MELHOR ESCOLA. **Lapbook: o que é e como montar o seu?**. 2025. Disponível em: <https://www.melhorescola.com.br/artigos/lapbook-o-que-e-e-como-fazer-um>. Acesso em: 01 jul. 2025.

MOYER, Patricia S.; JONES, Marcia G. Tools for learning: **The case for multimedia instruction**. Teaching Children Mathematics, v. 10, n. 1, p. 6-12, 2004.

NÚÑEZ-ROMÁN, F. **Enseñar fraseología: consideraciones sobre la fraseodidáctica del español**. Didáctica. Lengua y Literatura ISSN: 1130-0531. 2015, vol. 27, 153-166. Disponible en: <<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/51295>>. Acceso: 27 jul. 2020.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em Fraseologia e Paremiologia**. Campinas: Pontes, 2012.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Documento Orientador Nº1/2023PEB/DEDUC/SEED. Paraná Integral, 2023.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. Disponível em: <https://dle.rae.es/>. Acesso em: 18 out. 2025.

REY, M. I. G. **De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica**. FRASEOTEXT. Paremia, 21: 2012, pp. 67-84. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/Lengua/paremia/pdf/021/007_gonzalez.pdf>. Acceso: 09 ago. 2020.

RIBEIRO, J. C. Lapbook como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

RIOS, T. H. C. **A descrição de idiomatismos nominais : proposta fraseográfica português-espanhol**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - São José do Rio Preto : [s.n.], 2010.

ROJO, R. H.; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (UNIR). Las unidades fraseológicas en la enseñanza del español. La Rioja, 2018.

SZYNDLER, A. **La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica.** Didáctica. Lengua y Literatura ISSN: 1130-0531. 2015, vol. 27, 197-216. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/50867>> Acceso: 29 jul. 2020.

UNTERNBÄUMEN, Enrique Huelva, and Maria Luisa ORTIZ ALVAREZ. **Uma (re)visão Da Teoria E Da Pesquisa Fraseológicas.** Campinas: Pontes, 2011.

XAVIER, M.; OLIVEIRA, T.; SANTOS, P.; GOTTARDI, M. Lapbook como mapa conceitual tridimensional: práticas criativas na educação básica. Revista Educação em Movimento, v. 15, n. 3, p. 210-228, 2022.

ZULUAGA, Alberto. Introducción a la fraseología española: estudio sintáctico-semántico. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1980.