

Ressignificando o ensino do léxico em FLE: estratégias de mediação em contexto de deficiência visual

Rethinking Lexical Instruction in French as a Foreign Language: Mediation Strategies in the Context of Visual Impairment

Karine Cardoso Farias ¹
 Luiza Karen Guimarães de Oliveira²
 Lino Dias Correia Neto³

Resumo

Este artigo insere-se no campo da didática de línguas estrangeiras e parte de uma concepção de léxico como sistema dinâmico de relações, cuja aprendizagem depende da ampliação de conexões, conforme contribuições da psicolinguística e da didática de línguas (Armand; Maraillet, 2015; Cuq; Gruca, 2005; Boulton, 1998). Considerando as limitações das práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na visualidade, especialmente em contextos de deficiência visual, o estudo tem como objetivo analisar como a mediação multissensorial contribuiu para a construção e a apropriação do léxico em FLE por alunos com deficiência visual, a partir da implementação, da observação e da avaliação de recursos didáticos de base sensorial. A pesquisa, configurada como pesquisa-ação, foi desenvolvida no âmbito de um projeto de extensão universitária cujo objetivo foi ofertar um curso de francês língua estrangeira (FLE) para treze alunos com deficiência visual, em uma instituição de assistência especializada localizada no Nordeste. As análises incluem a descrição dos materiais didáticos elaborados, bem como sua aplicação ao longo do projeto. Os resultados mostram como a mobilização integrada de recursos táteis, sonoros, olfativos, gustativos e escritos em braille e em fonte ampliada pode favorecer a criação de múltiplas conexões na apropriação do léxico, contribuindo para a retenção e a recuperação das unidades lexicais. Por fim, conclui-se que, para alunos com deficiência visual, a mediação multissensorial não deve constituir uma estratégia isolada, mas uma reconfiguração das condições de acesso ao conhecimento lexical em FLE.

Palavras-chave: Ensino de léxico. FLE. Deficiência visual.

Abstract

This article is situated within the field of foreign language didactics and is based on a conception of the lexicon as a dynamic system of relations, whose learning depends on the expansion of connections, according to contributions from psycholinguistics and language didactics (Armand; Maraillet, 2015; Cuq; Gruca, 2005; Boulton, 1998). Considering the limitations of pedagogical practices traditionally centered on visuality, especially in contexts involving visual impairment, the study aims to analyze how multisensory mediation contributed to the construction and appropriation of the lexicon in French as a Foreign Language (FFL) by visually impaired learners, through the implementation, observation, and evaluation of sensory-based teaching resources. The research, designed as action research, was developed within the framework of a university extension project aimed at offering a FFL course to thirteen visually impaired students at a specialized assistance institution in Northeastern Brazil. The analysis includes the description of the didactic materials developed as well as their implementation throughout the project. The results show that the integrated use of tactile, auditory, olfactory, gustatory, and written resources in Braille and enlarged print can foster the creation of multiple connections in lexical appropriation, contributing to the retention and retrieval of lexical items. Finally, the study concludes that, for visually impaired learners,

¹ Licencianda em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0515-9328/> E-mail: karine.cardoso@estudante.ufcg.edu.br.

² Licencianda em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7443-6200/> E-mail: luiza07.karen@gmail.com.

³ Doutor em Educação. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4682-119X/> E-mail: linodias.ufcg@gmail.com.

multisensory mediation should not be considered an isolated strategy but rather a reconfiguration of the conditions of access to lexical knowledge in FFL.

Keywords: Lexical teaching. FFL. Visual impairment.

1 Introdução

O ensino de línguas estrangeiras (LE) para alunos com deficiência visual (DV) pressupõe uma revisão profunda das formas tradicionais de mediação pedagógica, frequentemente estruturadas a partir da centralidade da visualidade (Ferreira et al., 2021; Silva, 2021), a qual tende a tomar a visão como condição central de acesso ao conhecimento linguístico. Nesse cenário, a organização dos recursos e das práticas pedagógicas deixa de apenas refletir escolhas metodológicas e passa também a condicionar as próprias condições de acesso dos alunos com DV ao processo de aprendizagem. Essa problemática torna-se particularmente evidente no ensino do léxico em LE que, embora reconhecido como um componente central da competência comunicativa (Théophanous, 2023), é em grande medida abordado por meio de suportes e estratégias fortemente ancorados na visualidade.

É nesse contexto que se insere a problemática deste estudo, que busca responder à seguinte questão: de que modo a mediação multissensorial, em um contexto de pesquisa-ação, reconfigura as condições de construção e apropriação do léxico em francês língua estrangeira (FLE) por aprendentes com DV? Nesse sentido, o objetivo deste artigo consiste em analisar como a mediação multissensorial, desenvolvida no âmbito de uma intervenção pedagógica, contribui para a construção e a apropriação do léxico em FLE por alunos com DV, a partir da implementação, observação e avaliação de recursos didáticos sensoriais.

Parte-se do pressuposto de que a DV não implica limitação intelectual nem compromete o desenvolvimento cognitivo do sujeito, mas que as principais barreiras à aprendizagem decorrem da ausência de estímulos, recursos e mediações pedagógicas adequadamente capazes de mobilizar outros canais sensoriais e favorecer o contato significativo com o conhecimento (Gil, 2000).

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa dialoga com estudos que concebem a abordagem do léxico em LE não como um conjunto de unidades isoladas, mas como um sistema dinâmico de relações, cuja aprendizagem depende da ampliação progressiva das conexões entre forma, sentido e uso (Boulton, 1998; Cuq; Gruca, 2005; Armand; Maraillet, 2015). Nessa perspectiva, pressupõe-se que, quanto mais diversificadas forem as experiências de contato com uma unidade lexical, mais consistente tende a ser sua integração no léxico mental do aprendiz (Boulton, 1998).

Assim, a diversificação das formas de mediação deixa de ser entendida como um recurso complementar, passando a constituir um princípio estruturante da didática do léxico. Esse princípio adquire ainda maior relevância quando se consideram as especificidades da aprendizagem de alunos com DV, para os quais a ampliação e a diversificação dos canais sensoriais de mediação se configuram como condição indispensável para o acesso ao conhecimento (Silva, 2021).

Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa-ação (Tripp, 2005), desenvolvida no âmbito de um projeto de extensão universitária realizado em 2024 com estudantes com diferentes configurações de DV (cegueira, baixa visão e visão monocular), em uma instituição especializada localizada no Nordeste. A investigação articulou ação pedagógica e reflexão contínua, por meio do planejamento, implementação e avaliação de intervenções voltadas ao ensino de FLE, com foco na construção e apropriação do léxico. O artigo assume uma dimensão descritiva e analítica, voltada à caracterização dos materiais didáticos produzidos e utilizados, os quais foram elaborados e ajustados de forma cíclica a partir das necessidades emergentes do grupo ao longo das atividades.

Na sequência desta introdução, apresentam-se duas seções de fundamentação teórica, que abordam, respectivamente, o ensino do léxico em LE e as especificidades da aprendizagem em contexto de deficiência visual. Em seguida, descreve-se o percurso metodológico da pesquisa. A análise dos dados é desenvolvida a partir da articulação entre a descrição analítica dos materiais desenvolvidos e utilizados e sua inserção no contexto da pesquisa-ação, o que permite a interpretação dos processos observados. Por fim, as considerações finais retomam a questão de pesquisa, relacionando-a aos resultados analisados.

2 O ensino do léxico em língua estrangeira: breve panorama teórico e implicações didáticas

Tremblay e Anctil (2020) retomam uma distinção conceitual recorrente e diferenciam os termos léxico e vocabulário, definindo o vocabulário como o conjunto de palavras mobilizadas por um indivíduo, seja em compreensão ou produção, ou presentes em um determinado texto, configurando, portanto, um subconjunto do léxico. Este, por sua vez, segundo os autores, corresponde ao conjunto mais amplo das unidades lexicais de uma língua, ultrapassando a noção restrita de “palavra”. Ainda na perspectiva dos autores, essa distinção motiva a preferência pelo termo *ensino do léxico* em detrimento de *ensino do vocabulário*, pois remete a uma visão mais sistemática e relacional da língua. Contudo, conforme analisa Tagliante (2006) ao discutir a mesma bifurcação conceitual, no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, existe uma forte tendência a privilegiar o ensino do vocabulário em detrimento de uma abordagem mais ampla do léxico como sistema.

De acordo com Théophanous (2023), a contradição entre o papel fundamental do léxico na competência linguística e o lugar relativamente secundário que ele vem ocupando em muitos discursos e práticas pedagógicas constitui uma das tensões centrais da didática das línguas estrangeiras. A autora observa que o léxico tem uma importância central na apropriação de uma LE, mas nem sempre recebe a atenção que de fato merece, o que acaba favorecendo a manutenção de certas ideias ainda muito arraigadas no campo. Na perspectiva da autora, pode-se considerar que esse cenário também evidencia um problema de ordem epistemológica, na medida em que a didática de LE, ao longo do tempo, consolidou representações sobre o ensino do léxico que nem sempre acompanham os avanços das pesquisas e das evidências empíricas disponíveis (Théophanous, 2023).

Na história dos métodos e abordagens para o ensino de LE, importa destacar uma mudança importante de perspectiva do ensino do léxico, que se constitui a partir das abordagens comunicativas. Martinez (2017) observa que, no contexto da abordagem, visou-se uma perspectiva mais integrativa e dinâmica dos conteúdos semânticos, nos quais o léxico deixa de ser trabalhado como listas de palavras isoladas e passa a ser inserido em noções, funções e atividades discursivas. O autor indica que, embora essa mudança de perspectiva represente um deslocamento importante, o modelo mais centrado em unidades isoladas e na lógica de listas não desaparece por completo, mas continua coexistindo com as abordagens mais recentes em diferentes práticas de ensino, ainda que de forma menos central. Com isso, o autor observa que, nesse novo cenário, há uma inflexão pedagógica significativa, na qual, em vez de se limitar à acumulação de palavras, espera-se que o aprendiz seja levado a refletir sobre o funcionamento do léxico, a estabelecer relações entre unidades e a organizar significados de forma mais sistemática (Martinez, 2017).

Contudo, pode-se considerar que essa mudança também conduziu, em certa medida, à ideia de que a aquisição lexical ocorreria de forma espontânea, ao longo da exposição à LE e da participação em situações comunicativas. Essa orientação é criticada por Boulton (1998), ao observar que, nesse contexto de compreensão da referida abordagem, o vocabulário deixa de ser efetivamente ensinado e passa a ser algo que o aprendiz deveria construir progressivamente por conta própria, como se a simples exposição fosse suficiente para garantir sua consolidação. Na mesma direção, Cuq e Gruca (2005) apontam que as abordagens comunicativas tiveram a tendência de limitar o tratamento do vocabulário a um nível funcional residual, sem assegurar meios para um trabalho mais sistemático e aprofundado com os itens lexicais. Como consequência, determinadas aplicações dessa perspectiva podem apresentar limitações no que se refere à consolidação do repertório lexical dos alunos (Cuq; Gruca, 2005).

Essa breve retomada conceitual é fundamental para situar a perspectiva que adotamos neste trabalho, segundo a qual o ensino explícito e sistematizado do léxico não deve ser entendido como uma opção metodológica, mas como uma condição necessária da aprendizagem lexical, sobretudo em contextos de primeiros contatos com a LE e em situações em que os alunos enfrentam barreiras adicionais de acesso aos suportes convencionais de ensino. Nesse sentido, Théophanous (2023) sustenta que, na aprendizagem de uma LE, excetuadas situações particulares, o léxico não é adquirido de forma exclusivamente implícita a partir do simples contato com a língua, mas constitui um processo que exige envolvimento contínuo do aprendiz, marcado pelo esforço deliberado. A perspectiva da autora reforça, assim, a necessidade de um trabalho pedagógico intencional, estruturado e sistemático, voltado não apenas à apresentação ou exposição aos itens lexicais, mas à sua efetiva aquisição e consolidação ao longo do processo de ensino e aprendizagem (Théophanous, 2023).

Do ponto de vista psicolinguístico proposto por Boulton (1998), a aprendizagem lexical em LE não se reduz à memorização de formas isoladas, mas envolve a construção progressiva de um sistema de relações no qual cada elemento lexical possa se integrar a uma rede de conexões de naturezas diversas. O autor descreve o léxico mental como uma rede ampla e dinâmica, organizada a partir de diferentes tipos de informação, como traços fonológicos, morfológicos, semânticos e situacionais. Nesse modelo, Boulton (1998) sustenta que a apropriação lexical depende diretamente da quantidade e da qualidade das conexões estabelecidas. Assim, quanto mais variadas forem essas relações, mais sólida tende a ser a integração do item lexical ao sistema e mais acessível sua recuperação pelo aluno (Boulton, 1998).

Essa perspectiva se articula de forma produtiva com os princípios indicados por Cuq e Gruca (2005) para o ensino do léxico em LE. Os autores identificam uma convergência entre as contribuições teóricas da psicolinguística em torno de alguns fundamentos, com base nos trabalhos de Bogaars (1994 apud Cuq; Gruca, 2005):

- as tarefas difíceis conduzem a traços mnemônicos mais bem estabelecidos do que as tarefas fáceis;
- quanto mais rica, detalhada e precisa for a descrição ou o traço, maiores são as chances de ser recuperado, reutilizado e, por isso mesmo, reforçado;
- as tarefas significativas, aquelas em que o aprendiz está pessoalmente envolvido, provocam uma aprendizagem muito mais eficaz;
- o conteúdo significativo é um fator de primeira importância em toda a aprendizagem verbal (Bogaars, 1994 apud Cuq; Gruca, 2005, p. 408).

Esses princípios convergem com o modelo psicolinguístico proposto por Boulton (1998), segundo o qual a qualidade e a profundidade do processamento cognitivo são determinantes para a integração do léxico. Isso implica pensar práticas pedagógicas capazes de promover envolvimento

ativo, elaboração pessoal e contato diversificado com os itens trabalhados. Nesse sentido, identificam-se implicações diretas para o ensino do léxico em FLE, pois, se a retenção lexical depende da multiplicação de conexões, as experiências de aprendizagem precisam favorecer a mobilização de diferentes tipos de informação em torno dos conteúdos lexicais trabalhados (Boulton, 1998). É nesse ponto que a mediação proposta neste trabalho se fundamenta, uma vez que, ao articular estímulos táteis, sonoros, olfativos e gustativos, cada experiência sensorial passa a funcionar como uma via adicional de acesso à unidade lexical, ampliando a rede de relações do léxico e fortalecendo sua retenção.

As propostas de Armand e Marillet (2015) complementam esse quadro ao defenderem o uso de estratégias variadas de construção de sentido no ensino do léxico em LE, incluindo recursos não linguísticos como imagens, gestos e experiências sensoriais, além de, nas palavras das autoras, “passar do ‘receptivo’ ao ‘produtivo’: favorecer o contato repetido, o estudo e a revisão das palavras, além de implementar atividades de reinvestimento” (Armand; Marillet, 2015, p. 50).

À luz dessas considerações, tendo em vista que a diversificação das práticas pedagógicas já se apresenta como um princípio pertinente em contextos gerais de aprendizagem, ela se torna ainda mais relevante quando determinadas formas de percepção dos alunos, como a visual, não estão disponíveis. Nesses casos, não se trata apenas de uma escolha metodológica, mas das próprias possibilidades de relação com o conhecimento linguístico. É a partir dessa perspectiva que se justifica aprofundar a reflexão sobre o ensino de LE para alunos com DV, considerando de que modo essa condição exige uma reorganização das práticas pedagógicas e a ressignificação das formas de mediação do ensino do léxico.

3 Ensino de línguas e deficiência visual: especificidades e condições da acessibilidade pedagógica

Pensar o ensino de línguas estrangeiras para aprendentes com DV implica deslocar o olhar sobre esses sujeitos, compreendendo-os para além de uma condição sensorial específica e reconhecendo suas potencialidades na plena participação no processo pedagógico. Como afirma Cerchiari (2014, p. 136), “os alunos com DV precisam ser participantes da vida escolar em todas as suas dimensões”, o que inclui não apenas o acesso aos conteúdos programáticos, mas também a interação com os colegas, o uso de tecnologias assistivas e a participação em diferentes práticas escolares. Nessa perspectiva, refletir sobre o ensino de LE para alunos com DV não se limita à

dimensão técnica de adaptação de materiais, mas deve ser compreendido como um desafio mais amplo, que envolve a reorganização das práticas de ensino e aprendizagem em múltiplas dimensões.

Essa reconfiguração envolve, igualmente, uma dimensão ética e epistemológica. Como argumenta Dantas (2014, p. 188), trata-se de “reconfigurar o entendimento a respeito das potencialidades da pessoa com deficiência visual”, reconhecendo que muitas das limitações atribuídas a esses sujeitos são, na verdade, socialmente construídas. Nesse sentido, ensinar uma LE nesse contexto implica não apenas adaptar recursos, mas reposicionar as práticas pedagógicas, de modo a favorecer formas efetivas de participação. Como destacam Medrado e Silva (2012), isso supõe, entre outros aspectos, a criação de um ambiente seguro, a consideração dos ritmos de aprendizagem e a adoção de estratégias que permitam ao aluno acompanhar as atividades, participar das interações e construir seu percurso de aprendizagem de forma significativa.

Esse ponto de partida mostra-se relevante na medida em que evidencia que a deficiência visual, enquanto condição sensorial, não constitui impedimento na apropriação de uma LE, mas implica a mobilização de práticas que removam obstáculos à aprendizagem. Como observa Gil (2000), o que pode limitar a aprendizagem da pessoa com DV não é a ausência de visão em si, mas a falta de estímulos e de dispositivos pedagógicos adequados que mobilizem os demais canais sensoriais e possibilitem um contato efetivo e significativo com o mundo. Em se tratando especificamente do ensino de LE, Daltro (2014) afirma que

[...] trabalhar como professor de língua estrangeira na deficiência visual é abrir-se a um universo a ser construído dentro de toda essa complexidade, numa perspectiva diferente dos moldes visuais e considerar todas as possibilidades sensoriais, visando uma ampliação da oportunidade de acessibilidade e crescimento do deficiente visual em todos os seus aspectos: pessoais, culturais, emocionais, psicológicos, econômicos, profissionais e principalmente linguísticos (Daltro, 2014, p. 228).

Essa reconfiguração exige, em primeiro lugar, a compreensão das especificidades da aprendizagem desses alunos. Do ponto de vista perceptivo, conforme afirma Silva (2021, p. 27), a ausência ou a redução da visão implica que as informações do mundo sejam captadas por vias sensoriais distintas daquelas privilegiadas no ensino convencional, nas palavras da autora: “no caso de pessoas cegas, as informações visuais são obtidas exclusivamente por meio dos canais de percepção remanescentes: ouvido, tato, olfato, paladar e sistemas cinestésico e vestibular”. Assim, é fundamental compreender os sentidos, para além da visão, como vias legítimas de relação com o conhecimento, mobilizando-os, em práticas pedagógicas mediadas e intencionais, tanto de forma específica quanto de maneira articulada entre si (Silva, 2021).

No âmbito cognitivo, tal reorganização apresenta diferentes particularidades. Castillan, Lemarié e Mojahid (2018) analisam que, ao contrário da visão, que permite uma apreensão global e simultânea dos elementos, as modalidades tátil e auditiva, por exemplo, operam de forma sequencial e fugaz, exigindo que o aluno reconstrua internamente a informação a partir de fragmentos. Assim, a adaptação de recursos didáticos para alunos com DV não pode ser compreendida como uma simples transposição do conteúdo visual para outra modalidade sensorial, sendo necessário considerar as particularidades cognitivas envolvidas na apreensão das informações e na abstração de conceitos por outras vias perceptivas (Silva, 2021; Castillan; Lemarié; Mojahid, 2018; Gil, 2000).

Além disso, outra dimensão importante diz respeito à relação com a leitura. Como aponta Gil (2000), a leitura de textos em braile é significativamente mais cansativa do que a leitura visual, o que demanda ajustes no tempo, na quantidade de material e no ritmo das atividades. Nessa perspectiva, conforme observado no estudo de Castillan, Lemarié e Mojahid (2018), as tarefas escolares destinadas aos alunos DV, geralmente concebidas com base na percepção visual das informações, tendem a desconsiderar o maior tempo de processamento exigido pela leitura em braile ou por via auditiva.

Tais evidências convergem na necessidade de reorganizar as práticas didáticas, considerando não apenas os modos de apreensão da informação, mas também os ritmos diferenciados envolvidos em sua elaboração cognitiva. Nesse sentido, Ferreira et al. (2021) sustentam que a adaptação de um recurso, para além de transpor conteúdos visuais para outros canais sensoriais, deve considerar as especificidades de cada modalidade perceptiva.

Ainda na dimensão da adaptação, Castillan, Lemarié e Mojahid (2018) propõem uma distinção particularmente relevante entre acessibilidade técnica e acessibilidade pedagógica. A primeira refere-se ao acesso a materiais concebidos de acordo com critérios específicos e com as necessidades dos alunos com DV. No entanto, embora esse nível constitua uma condição necessária, ele não é suficiente para garantir a aprendizagem, uma vez que, como destacam os autores, “acessar um conteúdo concebido para ser apreendido visualmente por meio das modalidades sensoriais tátil ou auditiva pode impor exigências mentais cujo custo cognitivo pode prejudicar a aprendizagem” (Castillan; Lemarié; Mojahid, 2018, p. 08). Nesse sentido, um segundo nível de acessibilidade proposto pelos autores refere-se à possibilidade de o aluno processar, compreender e responder às informações propostas, o que envolve a adequação das tarefas às suas condições perceptivas e cognitivas. Assim, um material pode ser tecnicamente acessível e, ainda assim, pedagogicamente ineficaz, caso imponha uma carga cognitiva incompatível com as modalidades perceptivas do aluno (Castillan; Lemarié; Mojahid, 2018).

Outra dimensão importante refere-se à heterogeneidade constitutiva da deficiência visual que, conforme especifica Gil (2000), abrange um amplo espectro de configurações. O termo “deficiência visual” refere-se ao conjunto de situações que vão desde a cegueira total até diferentes graus de visão subnormal, caracterizados pela presença de resíduos visuais, ainda que limitados (Gil, 2000). A autora ressalta que essas variações podem decorrer de fatores distintos, como alterações na acuidade visual, restrições no campo de visão ou dificuldades na percepção de contrastes, implicando modos diferenciados de apreensão do mundo. Além disso, Gil (2000) enfatiza que a forma como se instala a deficiência visual, isto é, de modo congênito ou adquirido, influencia significativamente o desenvolvimento, sobretudo no que se refere à presença ou não de memórias visuais. Nesse sentido, como argumenta a autora, compreender a diversidade interna à deficiência visual é fundamental para evitar generalizações e orientar práticas educativas mais sensíveis às especificidades de cada sujeito.

Na esteira dessas reflexões, as especificidades do ensino de LE para alunos com DV dialogam diretamente com as discussões apresentadas na seção anterior acerca da natureza da aprendizagem lexical. Se, como argumenta Boulton (1998), a apropriação do léxico depende da construção de uma rede de conexões múltiplas e da qualidade do processamento cognitivo, torna-se evidente que as possibilidades de apropriação da experiência desempenham um papel central nesse processo e, no caso de alunos com DV, essa questão adquire uma relevância ainda maior.

Cerqueira e Ferreira (1996) alertam para o risco do verbalismo, entendido como o uso de palavras desvinculadas de experiências concretas. Esse risco pode ser particularmente elevado em contextos de ensino de LE, nos quais a ausência de recursos adequados pode levar a uma aprendizagem ancorada exclusivamente na tradução. Assim, isso implica a necessidade de mobilizar vias sensoriais alternativas que permitam a construção dessas conexões, ganhando pertinência a proposta de Armand e Marillet (2015) em que as experiências sensoriais podem participar na construção de sentido na apropriação do ensino do léxico em LE. Nesse contexto, a centralidade dos recursos didáticos não é periférica, mas constitutiva do processo de ensino, na medida em que são eles que tornam possível o acesso ao mundo (Cerqueira; Ferreira, 1996).

Diante disso, torna-se evidente que o ensino de LE para alunos com DV exige uma real e ampla reconfiguração das práticas pedagógicas, ancorada no reconhecimento das especificidades perceptivas, cognitivas e sociais desses alunos. No que se refere ao ensino do léxico, esse redimensionamento implica assegurar possibilidades concretas para que as unidades lexicais sejam efetivamente ancoradas na experiência, por meio da mobilização de diferentes vias sensoriais. Nesse sentido, mais do que assegurar apenas a disponibilização formal dos conteúdos, trata-se de favorecer

uma apropriação efetiva da LE, na qual os alunos possam estabelecer relações significativas e participar ativamente na construção dos sentidos.

4 Contextualização metodológica

Do ponto de vista metodológico, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação, compreendida como uma modalidade de investigação que articula ação e reflexão em direção ao aprimoramento da prática (Tripp, 2005). A pesquisa partiu da identificação de limitações presentes no contexto de ensino e aprendizagem de FLE, sobretudo da predominância de abordagens centradas na mediação visual para o ensino do léxico, frequentemente insuficientes para atender às necessidades de alunos com deficiência visual (DV). A partir desse diagnóstico, foram planejadas e implementadas intervenções pedagógicas cujos efeitos foram acompanhados e avaliados continuamente ao longo do processo.

O estudo foi desenvolvido no âmbito de um projeto de extensão universitária realizado no ano de 2024, cujo objetivo consistiu em promover o ensino de FLE a estudantes com baixa visão ou cegueira por meio de uma abordagem pedagógica acessível e da elaboração de materiais didáticos sensíveis às especificidades de suas formas de aprendizagem. O projeto ocorreu em uma instituição especializada no atendimento educacional a pessoas com DV, localizada em uma cidade do Nordeste brasileiro, envolvendo 13 (treze) participantes com diferentes configurações de deficiência visual, incluindo cegueira total, baixa visão e visão monocular.

O planejamento pedagógico do projeto ocorria em reuniões periódicas da equipe de extensionistas, nas quais eram definidos os conteúdos temáticos, as estratégias de ensino e os materiais a serem elaborados, sempre considerando as características e necessidades do grupo. Ao longo de 16 (dezesseis) encontros semanais com duração aproximada de uma hora e meia cada, foram trabalhados treze temas, abrangendo desde conteúdos iniciais do FLE, como saudações e números, até campos lexicais mais específicos, como transportes, esportes e animais. Durante as aulas, a equipe atuava de forma colaborativa, alternando funções de acompanhamento individualizado, condução das atividades e apoio às interações coletivas.

A elaboração e adaptação de recursos didáticos acessíveis constituíram o eixo central da metodologia, apoiando-se no modelo proposto por Leffa (2008), que organiza o desenvolvimento de recursos em quatro etapas interdependentes: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Essa dinâmica cíclica mostrou-se especialmente pertinente ao contexto investigado, uma vez que as necessidades dos participantes se tornavam mais evidentes no próprio uso dos materiais, exigindo

reformulações contínuas ao longo do percurso. Nessa perspectiva, os recursos elaborados mobilizaram diferentes modalidades sensoriais, como materiais em braile, fonte ampliada, suportes em relevo e recursos sonoros, configurando uma abordagem multimodal voltada à ampliação das formas de acesso, compreensão e apropriação do léxico em LE.

Para a constituição dos dados, foram considerados os registros produzidos durante intervenções pedagógicas, incluindo observações participantes realizadas ao longo das aulas, anotações da equipe extensionista acerca das reações e dificuldades dos participantes diante dos recursos didáticos, bem como os próprios materiais elaborados e reformulados ao longo do processo. A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa e descritiva, com base em Moreira e Caleffe (2008), buscando identificar de que modo os recursos multissensoriais favoreciam a compreensão e a apropriação do léxico em FLE pelos participantes.

Embora os resultados obtidos permitam discutir possibilidades pedagógicas para o ensino de FLE a aprendentes com DV, reconhece-se que o estudo foi desenvolvido em um contexto específico, em uma instituição especializada no atendimento educacional desse público, e contou com um número reduzido de participantes. Desse modo, os resultados não visam a generalizações amplas, mas à produção de reflexões situadas sobre práticas pedagógicas acessíveis voltadas ao ensino do léxico em língua estrangeira.

5 Resultados e discussão

Em um contexto no qual o léxico é majoritariamente mediado pela imagem, a ausência de acesso visual não apenas limita o uso desses recursos, mas obriga a repensar o próprio sentido da mediação pedagógica. No âmbito de nossas análises, essa reconfiguração não se deu apenas na dimensão do planejamento, mas emergiu das próprias situações de ensino. Assim, diante da necessidade de tornar cada unidade lexical acessível, tornou-se evidente que a palavra não poderia ser apresentada de forma isolada, mas deveria estar ancorada em experiências sensoriais concretas. Essa perspectiva encontra fundamento no que Boulton (1998, p. 07) denomina a “regra de ouro” do léxico mental, isto é, “quanto mais conexões uma unidade lexical estabelece, mais facilmente ela se integra e pode ser recuperada”. Em nosso contexto, cada suporte mobilizado não funcionou como substituto da visão, mas como uma via própria de construção dessas múltiplas conexões.

Ao mesmo tempo, como vimos com base em Castillan, Lemarié e Mojahid (2018), tornar um material acessível não garante, por si só, sua eficácia pedagógica. Ao longo das aulas, observou-se

que a simples transposição de conteúdos visuais para outras modalidades poderia impor uma carga cognitiva elevada, caso não se considerassem as especificidades do processamento tátil e auditivo. Nesse movimento de tentativa e ajuste, delineamos uma concepção mais acurada de mediação, atenta não apenas ao acesso, mas também às condições de apropriação do léxico.

Foi no trabalho com materiais táteis e sensoriais que essas escolhas se tornaram mais pertinentes. Os materiais desenvolvidos incluíram, por exemplo, mapas em relevo, bingos em braile (Figura 1) e em fonte ampliada, árvore genealógica com formas geométricas (Figura 2), baralhos temáticos em braile e fonte ampliada (Figura 3). Mais do que a diversidade dos recursos, o que orientava a utilização e a mediação era, principalmente, a articulação sistemática entre o tato e os suportes orais e/ou escritos, em um processo no qual a exploração sensorial precedia ou acompanhava a identificação, a associação ou uso do léxico.



Figura 1 - Bingo tátil.
Fonte: autores.



Figura 2 - Árvore genealógica.
Fonte: autores.



Figura 3 - Jogo de cartas (profissões).
Fonte: autores.

A manipulação tátil ao longo das atividades mediadas por esses suportes contribuía para a identificação, memorização e o uso do léxico de maneira concreta e multissensorial. Ao longo das aulas, observou-se que os alunos percorriam com as mãos os contornos, texturas e volumes, reconstruindo progressivamente a forma dos referentes. Essa exploração háptica, entendida como um tato ativo e intencional (Liberto; Ribeiro; Simões, 2017), constituiu o principal meio de acesso às propriedades do conteúdo lexical em questão, visando à construção do sentido e ao uso. Ao longo das sessões, observou-se que, à medida que exploravam os diferentes materiais sobre um mesmo campo lexical, os alunos passaram a mobilizar hipóteses lexicais de forma progressivamente mais rápida, indicando um fortalecimento das associações entre forma e significado.

A confecção dos suportes seguiu os princípios de significação tátil propostos por Cerqueira e Ferreira (1996), como o uso de relevos perceptíveis, contrastes de textura e simplificação das formas. A manipulação desses recursos mostrou-se decisiva para o enriquecimento da construção de sentidos, desde os primeiros contatos com os tópicos lexicais em foco, até as atividades que culminavam no reinvestimento do léxico em situações comunicativas específicas. Assim, cada objeto explorado funcionava como um ponto de ancoragem, multiplicando os traços de memória associados à palavra, em consonância com a perspectiva de Boulton (1998) sobre a construção de conexões no léxico mental.

O investimento na dimensão sensorial estendeu-se também ao olfato e ao paladar, sobretudo nas atividades cujo foco comunicativo consistia na expressão de gostos e preferências alimentares. O uso de frutas e legumes reais possibilitou que os referentes fossem reconhecidos previamente à sua nomeação, favorecendo a construção de uma associação direta entre a experiência sensorial e a forma

linguística. Como destacam Liberto, Ribeiro e Simões (2017, p. 15), “para a pessoa cega, não existe melhor conhecimento do objeto que o objeto real”.

No que se refere aos suportes escritos em braile ou em fonte ampliada, estes ocuparam um lugar central no desenvolvimento da autonomia dos participantes ao longo do projeto. Em todas as sessões, transcrições de diálogos e atividades de compreensão escrita curtas (Figura 4) eram disponibilizadas simultaneamente nesses dois formatos, permitindo que cada aluno acessasse os conteúdos de acordo com suas condições. Esses materiais eram mobilizados em atividades de leitura, em tarefas de associação entre palavras e objetos táteis e também como apoio às atividades de produção oral, possibilitando que cada participante acompanhasse o ritmo da aula com maior independência.



Figura 4 - Atividade de compreensão escrita.
Fonte: autores.

Do mesmo modo, pôde-se observar, ao longo das sessões, que, na exploração do léxico em foco, os textos em braile e em fonte ampliada funcionaram como um meio complementar de ancoragem do léxico escrito com outras modalidades sensoriais propostas. Em diferentes momentos, os alunos recorriam à leitura para confirmar hipóteses sobre a forma escrita das palavras, retomando unidades lexicais previamente ouvidas em áudios ou abordadas nas interações em sala. Esse movimento de ida e volta entre escuta, a leitura e a experiência tátil evidenciou um processo de elaboração progressiva que favoreceu a apropriação de conhecimento lexical, no qual diferentes modalidades se articulavam de forma complementar.

Essa dinâmica encontra respaldo no que Armand e Maraillet (2015) descrevem como a passagem do vocabulário receptivo ao produtivo. Ao revisitar, pela leitura tátil, as unidades já conhecidas, os alunos ampliavam os tipos de informação associados a cada palavra, nas dimensões fonológica, ortográfica e semântica, favorecendo o tipo de tratamento cognitivo profundo que Boulton (1998) aponta como condição para a integração no léxico mental. Esse movimento foi particularmente notável em situações nas quais os alunos retomavam espontaneamente a leitura em braile para

confirmar a grafia de palavras previamente ouvidas, ajustando sua produção oral em seguida. Esse tipo de automonitoramento sugere não apenas acesso ao conteúdo, mas engajamento ativo no processo de construção do conhecimento lexical.

Os recursos sonoros atravessaram todas as etapas do projeto e funcionaram como ponto de partida para, além das habituais atividades de compreensão oral, desenvolver atividades de associação lexical. Em diferentes momentos, os alunos eram convidados a escutar diálogos ou cenas sonoras e, a partir dessas escutas, identificar, inferir e mobilizar unidades lexicais em contexto.

Em uma atividade dedicada ao campo lexical dos animais, por exemplo, foram utilizados áudios com sons característicos de diferentes animais. Após a escuta, os alunos buscavam identificar o referente em francês, apoiando-se nas pistas sonoras. Essa mesma estratégia foi mobilizada em outras unidades didáticas. No trabalho com adjetivos, foram explorados diálogos que descreviam diferentes tipos de personalidades, seguidos de áudios que expressavam emoções e traços de personalidade, como o riso de uma pessoa feliz ou a entonação de alguém mal-humorado, o que favoreceu a associação entre forma linguística e expressão prosódica. De modo semelhante, no campo lexical dos esportes, a identificação e associação de modalidades ocorreu em atividades a partir da escuta de sons característicos de diferentes tipos de esporte. Nessa modalidade de atividade em específico, observou-se ainda que, nas atividades baseadas em reconhecimento sonoro, as respostas tornaram-se progressivamente mais rápidas e seguras, com menor necessidade de mediação. Em diversas ocasiões, os alunos passaram a repetir espontaneamente os itens lexicais após a identificação dos sons, evidenciando a articulação entre escuta, memória e produção.

Em síntese, a análise evidencia que a mediação desenvolvida ao longo do projeto não apenas viabilizou o acesso ao léxico, mas reconfigurou as próprias condições de sua apropriação, ao deslocar o foco da apresentação isolada da palavra para a construção de redes de sentido ancoradas na experiência sensorial. A articulação entre suportes táteis, sonoros, escritos em braile e em fonte ampliada e, quando pertinente, gustativos e olfativos, favoreceu um tratamento mais profundo das unidades lexicais, no qual percepção, memória e uso se entrelaçam de forma dinâmica. Nesse processo, cada modalidade contribuiu com propriedades específicas, cuja integração permitiu multiplicar os traços de memória associados às palavras e ampliar sua disponibilidade em situações de reemprego.

Considerações finais

Este artigo partiu da constatação de que as práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na visualidade impõem barreiras significativas ao ensino do léxico em FLE para alunos com DV. Assim, buscou-se, a partir da experiência desenvolvida em um projeto de extensão, compreender de que modo a mediação multissensorial poderia reconfigurar as condições de construção e apropriação lexical.

Os resultados no âmbito da pesquisa-ação indicam que a mobilização integrada de diferentes modalidades sensoriais, como a tátil, a auditiva, a olfativa, a gustativa, além da escrita em braile e em fonte ampliada, contribuiu de forma efetiva para a apropriação do léxico em FLE pelos participantes. Em consonância com o modelo psicolinguístico proposto por Boulton (1998), observou-se que a diversificação das vias de acesso às unidades lexicais favoreceu a ampliação das conexões no léxico mental, contribuindo para sua integração, retenção e recuperação em atividades cujo foco incidiu no uso.

A experiência desenvolvida também evidenciou, em consonância com Castillan, Lemarié e Mojahid (2018), que acessibilidade técnica e acessibilidade pedagógica são dimensões complementares, mas não equivalentes. Nesse sentido, mostrou-se necessário manter-se sensível às especificidades cognitivas do processamento tátil e auditivo, os ritmos diferenciados de elaboração da informação e a carga cognitiva implicada em cada escolha didática. Essa distinção, proposta pelos autores, se revelou um dos principais desafios metodológicos do projeto e constitui, ao mesmo tempo, uma das contribuições centrais para o seu desenvolvimento.

Por fim, os resultados aqui discutidos reforçam que diversificar a modalidade de mediação é uma das principais exigências de reorganização das condições de ensino e aprendizagem do léxico em FLE para estudantes com DV. Ao deslocar o foco de uma lógica predominantemente visual para uma abordagem que integra diferentes vias sensoriais de construção de sentidos, este trabalho evidencia a necessidade de repensar práticas, materiais e formas de mediação pedagógica de modo mais sensível às especificidades dos sujeitos com DV. Nesse sentido, mais do que adaptar conteúdos, trata-se de reconfigurar modos de acesso ao conhecimento linguístico, reconhecendo que a aprendizagem do léxico em LE se constitui de forma plural, situada e sensorialmente diversificada.

Referências

ARMAND, F.; MARAILLET, E. Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*. n. 175, p. 48-51, 2015. Disponível em: <<https://id.erudit.org/iderudit/81386ac>>. Acesso em: 01 nov. 2025.

BOULTON, A. L'acquisition du lexique en langue étrangère. In. *Actes du 26ème Congrès de l'UPLEGESS*, n. 26, p. 77-87, 1998. Disponível em: <<https://hal.science/hal-00114355v1>>. Acesso em: 01 nov. 2025.

CASTILLAN, L.; LEMARIÉ, J.; MOJAHID, M. Numérique, handicap visuel et accessibilité des apprentissages. *Contenus pédagogiques numériques : quelle accessibilité pour les élèves présentant une déficience visuelle? Éducation & Formation*. e-311, p. 90-102, 2018. Disponível em: <<https://hal.science/hal-02494144v1>>. Acesso em: 01 nov. 2025.

DALTRO, M. J. P. Projeto mãos videntes: relato de experiência de ensino de inglês a alunos com deficiência visual. In. MEDRADO, B. P. *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

DANTAS, R. Complexidade e singularidades da/na sala de aula de língua inglesa: ensinando a alunos com deficiência visual. In. MEDRADO, B. P. *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

CERCHIARI, M. C. Subsídios sobre deficiência visual para a formação de professores de língua estrangeira. In. MEDRADO, B. P. *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B. Recursos didáticos na educação especial. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, n. 5, set. 1996. Disponível em: <<https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/660>>. Acesso em: 01 nov. 2025.

CUQU, J. P.; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2005.

FERREIRA, J. E. V.; PADILHA, M. V. S.; MARTINS, R. M.; TRINDADE, M. E. C.; COSTA, D. K. D.; SUZUKI, J. C. *Manual de imagens para deficientes visuais*. São Paulo: FFLCH/USP, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/9786587621470>>. Acesso em: 01 nov. 2025.

GIL, M. *Deficiência visual*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, 2000.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2008.

LIBERTO, A.; RIBEIRO, C.; SIMÕES, C. As representações de imagens grafo-táteis para o aluno cego no contexto educativo inclusivo. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 9-26, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984686X21934>>. Acesso em: 01 nov. 2025.

MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses Universitaires de France, 2017.

MEDRADO, B. P.; SILVA, R. D. "Ela sempre tava do nosso lado": percepções da inclusão por alunos deficientes visuais em aulas de língua inglesa. *Línguas & Letras*, [S. l.], v. 13, n. 24, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/rl&l.v13i24.6632>>. Acesso em: 01 nov. 2025.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamaparina, 2008.

SILVA, L. G. S. Didática da multissensorialidade: a dialogicidade dos sentidos no ato de ensinar. In: SILVA, L. G. S. *Educação inclusiva: diálogos entre teoria e prática*. Natal: EDUFRN, 2021.

TAGLIANTE, C. *La classe de langue*. Paris: CLE International, 2006.

THÉOPHANOUS, O. Le lexique en questions : de l'autre côté du miroir. *Recherches et pratiques actuelles en didactique des langues et des cultures*. [s. l., s. n.], 2023. p. 83-99. Disponível em: <<https://hal.science/hal-04764197v1>>. Acesso em: 01 nov. 2025.

TREMBLAY, O; ANCTIL, D. (org.). Recherches actuelles en didactique du lexique: avancées, réflexions, méthodes. *Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues*, Grenoble, n. 62, nov. 2020. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/lidil/7872>>. Acesso em: 01 nov. 2025.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>>. Acesso em: 01 nov. 2025.

Data de submissão: 30/03/2026. Data de aprovação: 25/05/2026.