
A ACESSIBILIDADE COMO PRINCÍPIO DIDÁTICO NO ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: ANÁLISE DE UMA UNIDADE DIDÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Karine Cardoso Farias

karine.cardoso@estudante.ufcg.edu.br

Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil

Lino Dias Correia Neto

linodias.ufcg@gmail.com

Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil

Resumo: Este artigo insere-se no campo da didática de línguas estrangeiras (LE) e fundamenta-se em uma concepção de educação inclusiva que reconhece a diversidade como constitutiva do processo educativo, conforme discutem Mantoan (2003) e Ainscow (2009). Considerando as especificidades da deficiência visual e a importância de refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas em contexto de ensino-aprendizagem de LE, o estudo tem como objetivo analisar uma unidade didática de francês como língua estrangeira (FLE), elaborada para alunos com deficiência visual em nível iniciante, no âmbito de um projeto de extensão universitária. Ancorada no modelo de unidade didática de Laurens (2012), a análise examina a organização das etapas de recepção, tratamento da língua e produção, evidenciando a integração de estratégias de acessibilidade desde o planejamento. A análise indica que o uso de suportes sonoros, táteis, materiais em braille e em fonte ampliada, aliado à valorização da oralidade, da interação e da mediação docente, favorece a participação ativa dos aprendentes e amplia suas possibilidades de acesso ao conhecimento. Conclui-se que a adaptação didática, concebida de forma integrada, constitui elemento central para a efetivação de práticas inclusivas no ensino de LE para pessoas com deficiência visual.

Palavras-chave: Unidade didática; Deficiência visual; FLE; Acessibilidade metodológica.

ACCESSIBILITY AS A DIDACTIC PRINCIPLE IN TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE: ANALYSIS OF A TEACHING UNIT FOR LEARNERS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Abstract: This article is situated within the field of foreign language (FL) didactics and is grounded in an inclusive education perspective that recognizes diversity as an inherent component of the educational process, as discussed by Mantoan (2003) and Ainscow (2009). Considering the specificities of visual impairment and the need to reflect on inclusive pedagogical practices in FL teaching and learning contexts, the study aims to analyze a French as a Foreign Language (FFL) teaching unit designed for beginner learners with visual impairment, developed within a university extension project. Based on Laurens'

(2012) teaching unit model, the analysis examines the organization of the reception, language focus, and production stages, highlighting the integration of accessibility strategies from the planning phase. The analysis indicates that the use of auditory and tactile supports, along with materials in braille and enlarged print, combined with an emphasis on orality, interaction, and teacher mediation, fosters learners' active participation and expands their access to knowledge. It is concluded that didactic adaptation, when conceived as an integrated process, constitutes a key element for the implementation of inclusive practices in foreign language teaching for visually impaired learners.

Keywords: Teaching unit; Visual impairment; French as a Foreign Language; Methodological accessibility.

INTRODUÇÃO

A crescente presença de estudantes com diferentes perfis e condições sensoriais nos contextos educativos tem colocado em evidência os limites de práticas pedagógicas ainda fortemente centradas em modelos tradicionais de ensino. No campo da didática de línguas estrangeiras (LE), esse quadro torna-se particularmente relevante no trabalho com alunos em condição de deficiência visual (DV), uma vez que recursos, atividades e formas de interação frequentemente se apoiam em suportes visuais como principal meio de acesso aos conteúdos. Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de pensar adaptações que garantam a acessibilidade metodológica, de modo a minimizar barreiras à participação e à aprendizagem de alunos com DV.

Conforme observam Retorta e Tonelli (2023), o ensino de línguas para alunos com DV pode demandar o uso de materiais táteis, recursos de áudio, descrições verbais e tecnologias assistivas, visando ampliar suas possibilidades de acesso aos conteúdos e às interações pedagógicas. Assim, as adaptações podem envolver diferentes aspectos do planejamento pedagógico, incluindo a seleção de materiais acessíveis, a diversificação dos canais sensoriais mobilizados nas atividades e a organização de estratégias que valorizem a oralidade, a escuta e o uso de suportes táteis ou sonoros. Contudo, apesar da recorrência dessas recomendações na literatura, ainda são relativamente incipientes os trabalhos que discutem como tais princípios podem orientar o planejamento e a análise de dispositivos didáticos de ensino de LE destinados especificamente a aprendentes com DV.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar uma unidade didática de FLE, elaborada no âmbito de um projeto de extensão universitária, cuja finalidade foi ofertar um curso de FLE destinado a alunos com DV em uma instituição de assistência do Nordeste. A unidade didática (UD) analisada foi concebida para abordar o tema da descrição das atividades cotidianas, mobilizando principalmente a compreensão e a produção oral. A análise busca descrever de que modo as atividades se organizam ao longo da unidade, quais etapas compõem o dispositivo didático e de que maneira os materiais e as estratégias pedagógicas foram sistematizados para favorecer a aprendizagem dos alunos em perspectiva de acessibilidade metodológica. Com isso, visamos contribuir com a reflexão sobre práticas de ensino de FLE em contextos inclusivos, evidenciando possibilidades de adaptação metodológica que podem favorecer a acessibilidade de aprendentes com DV ao ensino de LE.

O artigo organiza-se da seguinte maneira: na seção seguinte, apresenta-se o quadro teórico que fundamenta a discussão, abordando, inicialmente, os princípios da educação inclusiva e da DV, e, em seguida, as especificidades do ensino de línguas estrangeiras nesse contexto, com foco na formação docente, nas práticas pedagógicas e nos recursos didáticos. Na seção 3, descreve-se a contextualização metodológica, caracterizando o estudo, o corpus analisado e o contexto de elaboração da UD. A seção 4 é dedicada à análise da UD, estruturada a partir do modelo de Laurens (2012), contemplando as etapas de recepção, tratamento da língua e produção, com ênfase nas estratégias de acessibilidade mobilizadas. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se retomam os principais resultados da análise e suas contribuições para a reflexão sobre o ensino de FLE em contexto de inclusão de alunos com DV.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA VISUAL

Conforme propõe Mantoan (2003), a inclusão implica uma ruptura com o modelo tradicional de escola, marcado por estruturas rígidas, fragmentadas e excludentes, exigindo uma transformação profunda no paradigma educacional vigente. Como afirma a autora, “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” (Mantoan, 2003, p. 16).

Na perspectiva da autora, a inclusão não se limita a um grupo específico de alunos, mas se configura como uma proposta que abrange todos os sujeitos, ao considerar diferentes formas de aprender, de se expressar e de compreender o mundo, valorizando, inclusive, saberes que extrapolam o modelo científico hegemônico. Portanto, “na perspectiva de o ‘especial da educação’, a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula” (Mantoan, 2003, p. 17).

A inclusão, nesse contexto, questiona não apenas a organização da educação especial e da educação regular, mas também o próprio conceito de integração, ao defender a inserção de todos os alunos, sem exceção, nas classes comuns de ensino regular, de forma completa (Mantoan, 2003). Por fim, reforça-se que “não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial” (Mantoan, 2003, p. 31), o que evidencia que a inclusão exige a reorganização das práticas e das estruturas escolares.

Em perspectiva semelhante, Ainscow (2009) sustenta que a educação inclusiva deve ser guiada por valores que promovam a participação de todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como parte integrante do processo educativo. Do mesmo modo, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2009; Brasil, 2015) estabelecem que a educação deve estar pautada na dignidade humana, na igualdade de direitos e na valorização das diferenças, o que reforça o compromisso da escola com a formação de sujeitos autônomos e participativos.

Nesse sentido, Silva e Silva (2021) afirmam que a inclusão está diretamente relacionada ao “direito de aprender”, o que implica garantir não apenas o acesso à escola, mas também ao

conhecimento. As autoras destacam que incluir significa assegurar que o estudante com deficiência tenha condições de aprender de modo equivalente aos demais estudantes, considerando, contudo, suas especificidades, o que implica deslocar a atenção da deficiência em si para as condições pedagógicas de ensino. Nessa direção, apreende-se que a escola deve ser compreendida como espaço de garantia de direitos, no qual o acesso ao saber constitui elemento central para o desenvolvimento dos sujeitos (Silva; Silva, 2021). Tal perspectiva reforça que a inclusão demanda uma transformação nas concepções pedagógicas, de modo que as necessidades dos estudantes sejam reconhecidas como parte do processo educativo, e não como obstáculos.

No que se refere à DV, compreendida como condição que abrange tanto a cegueira quanto a baixa visão, é fundamental entendê-la a partir de uma perspectiva que ultrapasse a ideia de limitação, reconhecendo o sujeito em sua integralidade. A partir das contribuições de Domingues et al. (2010), observa-se que a baixa visão pode decorrer de enfermidades, traumatismos ou disfunções do sistema visual, manifestando-se por meio da redução da acuidade visual, dificuldades para enxergar em diferentes distâncias, restrições no campo visual e alterações na percepção de contraste e de cores. Ainda assim, conforme indicam as autoras, “o aluno com baixa visão utiliza, ou tem a possibilidade de utilizar, a visão para a realização de atividades escolares e outras fora da escola.” (Domingues et al., 2010, p. 10), o que evidencia a importância de práticas que considerem e potencializem as possibilidades visuais do estudante.

No caso da cegueira, entretanto, a ausência da visão implica outras formas de acesso ao mundo, uma vez que não há disponibilidade dos estímulos visuais que, em geral, favorecem a mobilidade, a orientação espacial e a integração simultânea das informações sensoriais. Nesse contexto, o desenvolvimento apoia-se em referências não visuais, como o tato, a audição e a linguagem, possibilitando a construção de modos próprios de exploração e interação. Assim, Domingues et al. (2010) assinalam que comportamentos que se afastam dos padrões visuais socialmente estabelecidos não devem ser compreendidos como déficits, mas como expressões de outras formas de perceber e conhecer:

A ausência da visão é uma condição que não deve ser concebida como fator ou indício de dependência ou de tutela. A superestimação da cegueira como déficit, falta ou incapacidade, e a supremacia da visão como referencial perceptivo por excelência, constituem barreiras invisíveis que travam ou dificultam o desenvolvimento da independência, da autonomia, da confiança, da autoestima e da segurança (Domingues et al., 2010, p. 32).

Nesse quadro, entender a necessidade de adaptações didáticas implica reconhecer que os estudantes com DV não trazem consigo limitações, mas formas particulares de acessar e representar a informação. Como discutem Silva e Silva (2021), isso tem implicações práticas, pois as decisões sobre formatos de material (braille, fonte ampliada, áudio), sobre o desenho de atividades (ênfase na oralidade, no tato, na experiência prática) e sobre a avaliação (flexibilidade temporal, rotas alternativas de demonstração de aprendizagem) devem ser tomadas já na etapa de concepção didática e não deixadas como ajustes de última hora.

No processo de aprendizagem, destaca-se o papel dos sentidos remanescentes e da abordagem multissensorial, entendida como uma estratégia que mobiliza diferentes canais sensoriais para favorecer a construção de conhecimentos significativos (Soler, 1999). Nesse sentido, como expõe Soler (1999), os diferentes sentidos, como o tato, a audição, a visão, o paladar e o olfato podem atuar como importantes vias de captação de informações relevantes para a observação e a compreensão do mundo, ampliando, assim, as possibilidades de acesso ao conhecimento para além da centralidade da visão. Ainda nessa perspectiva, “a abordagem didática [...] é de tipo multissensorial, ou seja, um método que defende a utilização de todos os sentidos no momento de ensinar e aprender ciências.”¹ (Soler, 1999, p. 19, tradução nossa), reforçando a importância de práticas pedagógicas que integrem diferentes formas de percepção no processo de ensino-aprendizagem. Tal compreensão é aprofundada por Silva (2021), ao considerar que,

[...] as informações obtidas pelo conjunto de todos os canais sensoriais são encaminhadas para o cérebro, onde se inter-relacionam e se reelaboram, adquirindo um significado único, que é a aprendizagem. Assim, possibilita que o ser humano seja capaz de determinar sua posição em relação ao meio e a si mesmo. (Silva, 2021, p. 25-26).

Do ponto de vista pedagógico, isso implica a elaboração de recursos acessíveis, o planejamento de atividades diversificadas e a necessidade de uma formação docente sensível à compreensão de como ocorre a aprendizagem na ausência da visão. Como destaca a autora, “na formação inicial e continuada dos professores, há de se promover, também, conhecimentos sobre o como se aprende e, mais especificamente, como ocorre a aprendizagem na falta do sentido da visão” (Silva, 2021, p. 26-27).

Por fim, compreende-se que, no contexto de ensino de LE para pessoas com DV, essa compreensão torna-se ainda mais relevante, uma vez que demanda a articulação entre práticas pedagógicas, recursos acessíveis e mediação docente, de modo a garantir a participação efetiva dos estudantes no processo de apropriação de uma nova língua. Nesse sentido, tais reflexões evidenciam a necessidade de discutir, de forma mais específica, como essas adaptações podem se materializar na sala de aula de LE. É nesse horizonte que se insere o presente trabalho, ao propor a análise de uma UD de FLE elaborada para alunos com DV, buscando compreender como se organizam suas atividades, seus dispositivos didáticos e as estratégias pedagógicas mobilizadas, de modo a contribuir para a reflexão sobre práticas inclusivas no ensino de LE.

BREVE PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM CONTEXTO DE DEFICIÊNCIA VISUAL

O ensino de línguas estrangeiras para alunos com DV constitui um campo de investigação ainda incipiente, marcado por desafios relacionados à formação docente, às práticas pedagógicas e à disponibilidade de recursos didáticos acessíveis. Nesse cenário, a literatura converge ao

1 “[...] el enfoque didáctico [...] es de tipo multisensorial, es decir, un método que propugna la utilización de todos los sentidos en el momento de enseñar y aprender ciencias” (Soler, 1999, p. 19).

indicar que a limitada inserção da temática na formação de professores, aliada à insuficiência de recursos adequados, configura um dos principais obstáculos à efetivação de um ensino de línguas efetivamente inclusivo. Ao mesmo tempo, esses estudos apontam possibilidades de superação dessas limitações, destacando o papel da mediação docente e a valorização das potencialidades dos alunos com DV no processo de aprendizagem.

Um dos aspectos mais recorrentes é a necessidade de fortalecimento da temática na formação de professores de LE. Nascimento (2014), ao investigar o ensino e aprendizagem de língua espanhola para alunos cegos a partir de narrativas de professores e de estudantes, caracteriza essa questão da formação como um problema de natureza estrutural, evidenciado pela condução frequentemente assistemática das práticas pedagógicas e pela ausência de fundamentação teórica consistente, o que leva os docentes a recorrerem a estratégias predominantemente pautadas pelo empirismo (Nascimento, 2014). Na mesma esteira, González-Ruiz, Solís e Chaves-Fernández (2025), ao analisarem experiências de docentes de língua inglesa que atuaram com estudantes com DV, identificam lacunas na formação docente para o trabalho com esse público, reforçando a necessidade de iniciativas voltadas à produção de conhecimentos e de materiais que subsidiem práticas pedagogicamente acessíveis.

A construção de práticas pedagógicas inclusivas passa, necessariamente, pela revisão das concepções que os professores elaboram sobre alunos com DV. Dantas (2014) argumenta que reconhecer as potencialidades desses sujeitos implica compreender que suas limitações frequentemente decorrem de prejulgamentos sociais, e não de restrições intrínsecas, além de destacar que o acesso ao conhecimento por parte das pessoas com DV pode se dar por caminhos distintos dos convencionalmente estabelecidos, o que exige não apenas a adaptação de materiais didáticos, mas também uma revisão do posicionamento ético e “rupturas/mudanças na vida dos principais atores envolvidos, professores, alunos e gestores escolares” (Dantas, 2014, p. 188).

No que concerne às práticas pedagógicas, observa-se que a dinâmica de sala de aula constitui um dos eixos centrais das discussões sobre ensino de línguas em contextos inclusivos. Em seu estudo, Nascimento (2014) observou que alunos com DV tendem a ocupar um papel periférico nas interações, o que pode comprometer sua aprendizagem, sobretudo em função do desequilíbrio entre as habilidades trabalhadas: enquanto a oralidade predomina, a expressão escrita é frequentemente negligenciada devido à ausência de materiais acessíveis e de estratégias didáticas adaptadas.

Robles et al. (2024) destacam que a construção de ambientes inclusivos para a aprendizagem de línguas exige a articulação de dimensões tecnológicas, pedagógicas e psicológicas. No âmbito da dimensão pedagógica, podemos considerar que um dos aspectos centrais se refere à adaptação dos recursos didáticos às necessidades dos aprendentes. Nessa direção, a análise desenvolvida por Silva e Caiado (2015), com base em uma experiência de ensino de espanhol para alunos com DV, evidencia, a partir de uma abordagem de pesquisa-ação e de análise microgenética, que a efetivação da inclusão não exige necessariamente a criação de materiais totalmente novos, mas pode ocorrer por meio da adaptação de recursos já existentes. Conforme

discutem as autoras, essa adaptação pode envolver, por exemplo, a transcrição para o braille ou o uso de fontes ampliadas e contrastes visuais adequados (Silva; Caiado, 2015).

No entanto, essa perspectiva não implica que a adaptação, por si só, seja suficiente para garantir a acessibilidade metodológica, uma vez que o ensino voltado a alunos com DV demanda também a elaboração de materiais e estratégias didáticas especificamente pensados para esse público, visando contemplar múltiplos canais sensoriais e favorecer a participação efetiva dos aprendentes. Nesse sentido, as autoras destacam o papel do planejamento pedagógico na antecipação das necessidades dos estudantes, bem como a centralidade da mediação docente no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em situações em que o suporte oral pode assumir maior relevância do que o material escrito (Silva; Caiado, 2015).

Em síntese, a análise desses trabalhos indica que a efetivação de práticas inclusivas no ensino de LE para pessoas com DV envolve a articulação entre organização pedagógica, mediação e adequação de recursos, demandando uma abordagem integrada que supere tanto as barreiras à participação efetiva dos alunos quanto a adoção de estratégias pontuais e desarticuladas.

METODOLOGIA

O presente trabalho insere-se no campo da pesquisa-ação (Moreira; Caleffe, 2008; Tripp, 2005), na medida em que articula a elaboração, a implementação e a análise de uma proposta didática em um contexto real de ensino. Ao mesmo tempo, assume caráter descritivo e analítico, ao tomar como objeto de investigação uma UD elaborada no âmbito dessa experiência pedagógica, buscando descrever sua organização, os princípios didáticos que orientam sua construção e as estratégias de acessibilidade metodológica incorporadas ao dispositivo.

A análise concentra-se na descrição de uma UD intitulada *Mon quotidien* (Meu cotidiano), elaborada no âmbito de um projeto de extensão universitária desenvolvido em 2025 em uma instituição de assistência a pessoas com DV. A unidade integrou o projeto de extensão *Práticas Inclusivas e Língua Estrangeira: Língua Francesa no Instituto dos Cegos de Campina Grande*, voltado ao ensino de FLE para aprendentes em nível iniciante, que contou com a participação de cinco alunos na edição de 2025.

A escolha da temática e das situações comunicativas contempladas na UD foi orientada, sobretudo, pelo perfil dos participantes, majoritariamente adolescentes e com diferentes perfis de DV, incluindo cegueira total e baixa visão. A unidade foi concebida com o objetivo de desenvolver, junto aos aprendentes, a capacidade de descrever a rotina cotidiana em língua francesa, mobilizando vocabulário e estruturas relacionadas às atividades do dia a dia. Em razão da diversidade de perfis visuais presentes no grupo, alguns participantes utilizavam braille como principal sistema de leitura e escrita, enquanto outros faziam uso de materiais em fonte ampliada, aspecto que demandou a incorporação de diferentes estratégias de acessibilidade metodológica desde a fase de

planejamento da UD. Tais escolhas, descritas nas seções seguintes, refletem a preocupação em adequar os recursos didáticos às necessidades específicas do público-alvo, ao mesmo tempo em que buscam favorecer a participação ativa dos alunos no processo de apropriação do FLE.

Cabe destacar que o objetivo deste artigo não consiste em mensurar os efeitos da UD sobre a aprendizagem dos participantes, nem as percepções dos alunos sobre a experiência de aprendizagem. A análise volta-se para a descrição e compreensão do dispositivo didático elaborado, procurando evidenciar de que maneira os princípios de acessibilidade metodológica aqui discutidos foram incorporados ao planejamento das atividades, dos materiais e das estratégias pedagógicas mobilizadas na UD. Assim, a contribuição do trabalho limita-se à discussão de possibilidades de adaptação didática para o ensino de FLE a aprendentes com DV, a partir da análise de uma UD concebida para esse público.

ANÁLISE DE UMA UNIDADE DIDÁTICA DE FLE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Segundo Laurens (2003, apud Laurens, 2012), uma unidade didática (UD) pode ser compreendida como um dispositivo de organização pedagógica que estrutura, de forma articulada, o conjunto de atividades desenvolvidas em sala de aula, visando estabelecer um quadro metodológico que orienta o ensino-aprendizagem de uma LE, de modo a resguardar a coerência tanto nas estratégias mobilizadas pelo professor quanto nos processos de aprendizagem dos alunos. Nas palavras da autora,

Esse quadro metodológico pode ser representado por um eixo organizador que articula o encadeamento das atividades segundo uma lógica comunicativa e cognitiva, conduzindo das atividades de compreensão às atividades de produção, passando por um trabalho sobre a língua, em torno de uma situação ou temática específica (Laurens, 2003, apud Laurens, 2012, p. 66, tradução nossa)².

Nesse sentido, no contexto do presente trabalho, a adesão ao modelo de Laurens (2012) ganha contornos específicos, uma vez que amplia a função estruturante da UD ao incorporar, de maneira indissociável, o planejamento da acessibilidade metodológica. Isso implica considerar não apenas o que ensinar e como ensinar, mas também por meio de quais canais sensoriais os conteúdos se tornam efetivamente acessíveis para os alunos com DV. Nessa perspectiva, a análise que se segue examina a organização das atividades segundo o esquema proposto por Laurens (2012), estruturado nas etapas de recepção, tratamento da língua e produção, buscando evidenciar em que medida a progressão interna da unidade preserva a coerência comunicativa e cognitiva defendida pela autora, ao mesmo tempo em que integra, de forma sistemática, estratégias de acessibilidade voltadas ao público com DV.

2 «Ce cadre méthodique peut être représenté sous la forme d'un fil conducteur qui propose l'enchaînement des activités suivant une logique communicative et cognitive, allant des activités de compréhension aux activités d'expression, en passant par un travail sur la langue, dans le cadre d'une situation ou d'un thème donné» (Laurens, 2003, apud Laurens, 2012, p. 66).

Estrutura e progressão da unidade didática

O quadro abaixo (Quadro 01) organiza a unidade em fases e subfases previstas por Laurens (2012), relacionando-as às atividades propostas na UD, aos materiais utilizados, incluindo sua adaptação e elaboração em formatos acessíveis, e à função pedagógica de cada etapa no percurso que conduz à realização de uma tarefa de produção final.

Fase	Subfase / Atividade (na UD)	Materiais / adaptação acessível	Função pedagógica / resultado esperado
Recepção / Antecipação	Áudio motivador (diálogos/ monólogos sobre atividades cotidianas). Ex.: “À huit heures, j’ai cours de braille.”	Áudios (canal principal); transcrições disponíveis em braille e fonte ampliada.	Introduzir o universo temático (atividades cotidianas), ativar conhecimentos prévios e situar os alunos no contexto comunicativo.
Recepção / Compreensão geral	Primeira escuta: identificação geral de atividades e momentos do dia	Áudios; instruções orais da professora; roteiro de apoio em áudio/ impresso em braille e fonte ampliada.	Familiarização com o campo lexical; compreensão global do sentido dos enunciados.
Recepção/ Compreensão Detalhada	Segunda escuta + perguntas específicas (ex.: “Elle va à l’école à 7h ou à 8h?”)	Áudio com situação comunicativa em foco; perguntas orais; vocabulário em braille e em fonte ampliada.	Identificação de detalhes (horários, atividades): prática da escuta focada; evidência de compreensão detalhada.
Tratamento da língua / Identificação	Áudio de vocabulário; leitura guiada; identificação do léxico (le braille, l’école, les échecs, le cours de musique, etc.)	Fichas lexicais em braille e em fonte ampliada/áudio; leitura guiada coletiva e individual.	Identificar elementos linguísticos, associar som e significado e inferência de sentidos.
Tratamento da língua / Conceitualização	Análise implícita das formas: verbos être/avoir, marcadores temporais, verbos pronominais frequentes nesse campo semântico (se réveiller, se lever, se coucher).	Mediação oral da professora; exemplos modelados no áudio; textos curtos em braille e em fonte ampliada.	Construção gradual de sentido; observação de regularidades, identificação das normas de uso.
Produção / Sistematização	Atividades de prática oral e manipulação da língua: associação de sons às atividades da rotina; jogo “Qu’est-ce que tu fais ?”; micro-entrevista entre os alunos sobre suas atividades cotidianas.	Jogo “Qu’est-ce que tu fais ?” (Figura 1).	Produção oral guiada; interação entre alunos; sistematização progressiva em uso.
Produção/Tarefa final	Gravação de vídeo (30–60s): apresentação pessoal sobre rotina.	Celular para gravação; roteiro de apoio em braille e em fonte ampliada.	Reuso do léxico e das estruturas em produção comunicativa.

Quadro 1 – Unidade Didática

Fonte: Elaborada pelos autores, adaptado a partir de Laurens (2012).

No que diz respeito aos conteúdos e aos objetivos da UD, observa-se que a proposta, desenvolvida ao longo de três aulas, organiza-se em torno do campo temático da rotina cotidiana, mobilizando um conjunto de recursos linguísticos voltados à descrição de atividades do dia a dia. Entre os conteúdos trabalhados, destacam-se o léxico relacionado às atividades cotidianas, os marcadores temporais (como *le matin, l'après-midi, le soir*), bem como estruturas verbais básicas, como o uso dos verbos *être* e *avoir*, além de verbos pronominais frequentes nesse campo semântico (como *se réveiller, se lever, se coucher*), articulados a elementos linguísticos que expressam a progressão das ações (como *puis, ensuite, après*). Retoma-se, ainda, conteúdo previamente trabalhado, como a expressão de horários e dias da semana. Esses elementos são progressivamente introduzidos e retomados ao longo das diferentes etapas da unidade, sendo mobilizados em situações que visam à construção de competências comunicativas específicas, com foco na tarefa final.

Do ponto de vista dos objetivos, a unidade orienta-se para a realização de ações de linguagem significativas, como descrever a própria rotina, compreender enunciados orais relacionados ao cotidiano e interagir com outros aprendentes em situações de troca de informações. Nesse sentido, a tarefa final, isto é, a gravação de um vídeo de apresentação da rotina, configura-se como uma ação comunicativa que integra os conteúdos trabalhados, ao demandar o reemprego do léxico e das estruturas em uma situação de produção oral com finalidade expressiva e interlocutiva.

A organização da UD, segundo o modelo de Laurens (2012), permite visualizar a progressão pedagógica da unidade e o modo como as diferentes atividades se articulam ao longo do percurso didático. Observa-se, inicialmente, a presença de uma etapa de recepção, na qual os alunos entram em contato com o insumo linguístico por meio de áudios que apresentam enunciados relacionados à temática, ao campo lexical e às estruturas linguísticas em foco na UD.

Essa etapa é composta pelas subfases de antecipação, compreensão global e compreensão detalhada, que permitem aos aprendentes construir gradualmente o sentido do insumo linguístico em foco. Na fase de antecipação, o áudio introduz o universo temático da unidade e ativa conhecimentos prévios dos alunos sobre atividades cotidianas. Em seguida, as atividades de compreensão global e compreensão detalhada favorecem uma exploração progressiva do texto oral, permitindo que os alunos identifiquem inicialmente o sentido geral dos enunciados e, posteriormente, informações mais específicas, como horários e atividades mencionadas.

Após a primeira fase, a unidade avança para a etapa de tratamento da língua, na qual os alunos são convidados a identificar e explorar insumo linguístico do áudio inicial. Essa etapa inclui atividades de identificação, nas quais os aprendentes localizam vocabulário, bem como momentos de conceituação, com foco na identificação dos sentidos e das regularidades visando a identificação das normas de uso.

Em seguida, aparecem atividades de sistematização, como jogos e micro tarefas entre os alunos. Essas atividades permitem que os aprendentes passem para o nível de produção em situações de comunicação controlada, funcionando como um momento de preparação para a realização da tarefa final. Por fim, a unidade culmina na etapa de produção da tarefa final, na

qual os alunos realizam a gravação de um vídeo apresentando sua rotina. Essa atividade mobiliza o vocabulário e as estruturas trabalhadas ao longo da UD, permitindo o reemprego dos conhecimentos construídos nas etapas anteriores em uma situação de produção oral.

A leitura do quadro também evidencia que as diferentes etapas da UD estão organizadas de modo a conduzir progressivamente os alunos da compreensão à produção, o que contribui para a coerência interna da unidade, na medida em que cada atividade desempenha uma função específica no percurso que leva à realização da tarefa final. Ao mesmo tempo, essa organização revela uma preocupação consistente com a acessibilidade pedagógica, expressa tanto na centralidade atribuída aos materiais auditivos quanto na presença de recursos em braille e em fonte ampliada ao longo de toda a unidade.

Nesse contexto, o recurso à oralidade e à mediação docente assume papel fundamental, uma vez que, na ausência da visão, outros canais sensoriais, como a audição, tornam-se centrais na construção do conhecimento (Domingues et al., 2010). Tal orientação aproxima-se de uma perspectiva multissensorial do ensino (Soler, 1999), ao valorizar diferentes vias de acesso à informação e ampliar as possibilidades de participação dos aprendentes, como descreveremos nas seções seguintes.

Etapa de recepção

A etapa de recepção ocupa um papel central na organização da UD, uma vez que constitui o primeiro contato dos aprendentes com o conteúdo temático e linguístico que será mobilizado ao longo da unidade. Inspirada na fase de recepção proposta por Laurens (2012), essa etapa foi estruturada a partir de atividades de escuta que visam não apenas à compreensão dos enunciados, mas à construção progressiva de sentidos em língua estrangeira.

A escolha dos suportes didáticos privilegiou a compreensão oral como via inicial de acesso à temática, o que se mostra particularmente pertinente em um contexto de ensino voltado a aprendentes com DV. Nesse sentido, os materiais utilizados consistiram principalmente em áudios contendo diálogos e pequenos relatos sobre atividades cotidianas, acompanhados de recursos de apoio em braille e em fonte ampliada. Essa articulação entre diferentes formatos não se limita a uma adaptação técnica, mas configura uma estratégia pedagógica que amplia as possibilidades de acesso ao conteúdo, ao mobilizar múltiplos canais sensoriais e favorecer diferentes formas de apreensão da informação.

No início da etapa de recepção, mobilizou-se uma estratégia de antecipação, com o objetivo de ativar conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema da rotina, bem como conteúdos anteriormente trabalhados, como a expressão das horas. A introdução do universo temático por meio de enunciados simples, como “*À huit heures, j’ai cours de braille*”, permitiu situar os aprendentes em um contexto comunicativo familiar, ao mesmo tempo em que estabeleceu uma ponte entre saberes já consolidados e novos conteúdos linguísticos. Tal procedimento contribui para reduzir a carga cognitiva inicial e favorecer o engajamento dos alunos nas atividades subsequentes.

Em seguida, a organização da escuta em dois momentos, isto é, compreensão global e compreensão detalhada, evidencia uma progressão didática que orienta o desenvolvimento da competência de compreensão oral. Na primeira escuta, os alunos são levados a identificar o sentido geral dos enunciados, mobilizando estratégias de inferência e reconhecimento de palavras-chave. Já na segunda escuta, o foco desloca-se para a identificação de informações específicas, como horários e atividades, o que exige uma atenção mais refinada aos elementos linguísticos do discurso. Esse movimento progressivo favorece não apenas a compreensão, mas também a apropriação gradual do léxico e das estruturas trabalhadas.

Assim, observa-se que a etapa de recepção foi concebida de modo a articular acessibilidade, progressão didática e mediação docente, criando condições para uma participação mais equitativa dos aprendentes. Ao privilegiar a escuta orientada e o uso de suportes acessíveis, a unidade não apenas viabiliza o acesso ao conteúdo, mas também promove formas de engajamento que respeitam as especificidades do público atendido. Desse modo, essa etapa desempenha um papel fundamental na preparação dos alunos para as fases subsequentes, nas quais os elementos linguísticos inicialmente percebidos passam a ser objeto de exploração e sistematização.

Tratamento da língua

Após a etapa de recepção, a UD avança para o momento de tratamento da língua, correspondente, no modelo de Laurens (2012), às fases de identificação e conceituação. Nessa etapa, observa-se um deslocamento do foco da compreensão global dos enunciados para a exploração mais sistemática dos recursos linguísticos que os constituem, o que marca a passagem de uma relação mais intuitiva com a língua para um processo de tomada de consciência de seus elementos.

A fase de identificação organiza-se em torno do reconhecimento de unidades linguísticas relevantes nos enunciados previamente trabalhados. Na unidade analisada, esse movimento foi conduzido por meio de atividades de escuta de vocabulário e de leitura guiada, nas quais os alunos foram levados a identificar palavras e expressões relacionadas ao campo semântico da rotina dos próprios alunos, como *le braille*, *l'école*, *les échecs* e *la musique*. Mais do que uma simples listagem lexical, essas atividades desempenham a função de estabilizar formas linguísticas na memória dos aprendentes, ao promover a associação entre a forma sonora, o significado e o uso contextualizado dos termos.

Nesse processo, a articulação entre diferentes suportes – áudio, braille e fonte ampliada – não se reduz a uma adaptação técnica, mas constitui uma estratégia de mediação que favorece a consolidação do léxico por múltiplas vias de percepção. A mediação docente revela-se central, na medida em que orienta o olhar (ou, nesse caso, a escuta e o tato) dos alunos para elementos específicos do discurso, contribuindo para a construção de uma base lexical que sustentará as etapas subsequentes.

A fase de conceituação, por sua vez, evidencia um movimento de sistematização progressiva, no qual os aprendentes são levados a perceber regularidades no funcionamento da língua.

Em vez de recorrer à explicitação de regras gramaticais, a unidade privilegia uma abordagem indutiva, na qual a observação de recorrências – como o uso de marcadores temporais e de determinados verbos na descrição da rotina – permite aos alunos construir hipóteses sobre o funcionamento das estruturas linguísticas. Esse processo favorece uma apropriação mais significativa dos conteúdos, ao ancorá-los em usos concretos da língua.

A unidade inclui, ainda, atividades de manipulação da língua que funcionam como momentos de transição entre a identificação das formas e seu uso em situações de interação controlada. Exercícios de associação entre sons e atividades cotidianas, e minientrevistas entre os alunos configuram espaços de prática controlada, nos quais os aprendentes podem experimentar o uso do léxico e das estruturas em construção.

Entre essas atividades, destaca-se o jogo “*Qu’est-ce que tu fais ?*” (Figura 1), mediado por duas roletas – uma contendo os dias da semana e outra os momentos do dia (*le matin, l’après-midi, le soir*) – disponibilizadas em braille e em fonte ampliada. Ao girarem as roletas, os alunos eram levados a produzir enunciados orais descrevendo suas atividades em função das combinações sorteadas (por exemplo, “*Le lundi matin, je...*”). Do ponto de vista didático, esse dispositivo favorece a mobilização do léxico e das estruturas trabalhadas em um contexto de prática controlada, ao mesmo tempo em que estimula a produção oral em situações de interação. Além disso, o caráter tátil e acessível do material amplia as possibilidades de participação dos alunos com DV, ao permitir que todos se engajem diretamente na dinâmica da atividade, sem depender exclusivamente da mediação visual. Trata-se, assim, de uma estratégia que articula dimensão lúdica, prática linguística e acessibilidade, contribuindo para o fortalecimento da autonomia dos aprendentes no uso da língua.

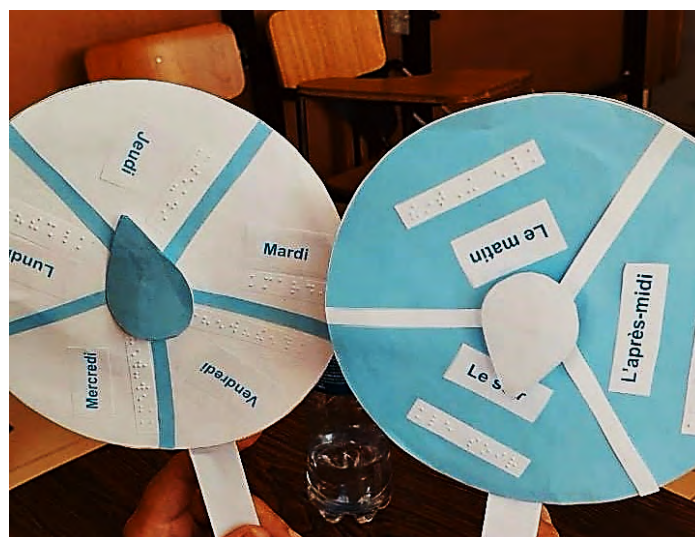


Figura 1: Jogo *Qu’est-ce que tu fais ?*

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao privilegiarem a oralidade e a interação, essas atividades ampliam as possibilidades de engajamento dos alunos com DV, ao mesmo tempo em que contribuem para a automatização progressiva dos recursos linguísticos trabalhados. Dessa forma, a etapa de tratamento da língua

desempenha um papel fundamental na progressão didática da unidade, ao transformar os elementos inicialmente percebidos na fase de recepção em recursos linguísticos progressivamente apropriados pelos aprendentes. Trata-se, portanto, de um momento-chave de mediação, no qual se constrói a passagem da compreensão para o uso, preparando os alunos para a realização da tarefa final em condições mais autônomas.

Produção oral: reinvestimento de conteúdos e habilidades na gravação de um vídeo

A etapa de produção constitui o momento em que se materializa, de forma mais evidente, a progressão didática construída ao longo da unidade, ao convocar os aprendentes a mobilizar, com maior grau de autonomia, os recursos linguísticos trabalhados nas fases anteriores. No modelo de Laurens (2012), essa etapa corresponde à tarefa final, entendida como uma situação de ação comunicativa na qual o aluno é levado a reinvestir o léxico e as estruturas exploradas em um contexto de uso significativo. Trata-se, portanto, de um momento de síntese, no qual se articula a passagem da compreensão e da identificação das formas para sua efetiva mobilização em práticas de linguagem.

Na unidade analisada, a tarefa final consistiu na gravação de um vídeo curto (30 a 60 segundos), no qual os alunos deveriam apresentar sua rotina cotidiana em língua francesa. Mais do que uma atividade de verificação de aprendizagem, essa proposta configura-se como um dispositivo de produção que coloca o aprendente em posição de enunciador, ao exigir a organização de um discurso coerente, situado temporalmente e ancorado em experiências pessoais. Ao mobilizar o campo lexical da rotina, os marcadores temporais e estruturas recorrentes, a tarefa evidencia o grau de apropriação dos conteúdos trabalhados, ao mesmo tempo em que favorece sua recontextualização em uma situação comunicativa dotada de finalidade expressiva.

A centralidade atribuída à oralidade nessa etapa revela-se particularmente significativa em um contexto de ensino voltado a alunos com DV, na medida em que privilegia modos de expressão menos dependentes da mediação visual e potencializa a participação dos aprendentes. Nesse sentido, as adaptações implementadas – como a disponibilização de roteiros em braille e em fonte ampliada, bem como o acompanhamento oral durante o processo de preparação – não se configuram apenas como apoios pontuais, mas como elementos estruturantes da atividade, que contribuem para garantir condições mais equitativas de produção.

Além disso, a incorporação de momentos de ensaio e de interação entre os alunos evidencia uma concepção de produção que ultrapassa a realização individual da tarefa, ao valorizar o processo de elaboração discursiva como espaço de construção coletiva. Esses momentos favorecem não apenas a retomada e a consolidação dos conteúdos linguísticos, mas também a redução da insegurança frequentemente associada à produção oral em língua estrangeira, criando um ambiente mais propício ao engajamento dos aprendentes.

Desse modo, a tarefa final, para além da culminância da progressão da UD, também explicita uma concepção de ensino que articula mediação, acessibilidade e ação comunicativa. Ao integrar, desde o planejamento até a realização da produção, estratégias que consideram as especificidades do público-alvo, a UD desloca a adaptação do plano acessório para o plano constitutivo do processo de ensino-aprendizagem, alinhando-se a perspectivas inclusivas que enfatizam a participação efetiva dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da UD permite evidenciar que pensar o ensino de francês como língua estrangeira em uma perspectiva inclusiva implica, antes de tudo, deslocar o olhar sobre o próprio processo de ensinar e aprender. Mais do que adaptar materiais, trata-se de reorganizar o fazer pedagógico a partir das formas pelas quais os alunos acessam o mundo e constroem conhecimento. Nesse sentido, a unidade analisada mostra que a acessibilidade não aparece como um elemento periférico, mas como um princípio que orienta, desde o planejamento, a escolha dos suportes, a organização das atividades e as formas de interação em sala de aula.

Ao privilegiar o canal auditivo, sem, no entanto, excluir outros suportes como o braille e a fonte ampliada, a unidade evidencia uma preocupação em mobilizar diferentes vias de acesso ao conteúdo. Essa escolha não apenas responde às especificidades dos alunos com DV, mas também amplia as possibilidades de aprendizagem para todos, ao diversificar os modos de apresentação da língua. Do mesmo modo, a centralidade atribuída à oralidade e à interação contribui para construir um espaço de participação mais equitativo, no qual os alunos não são colocados em posições periféricas, mas se engajam ativamente nas atividades propostas.

Outro aspecto que se destaca diz respeito à forma como a unidade se organiza em um percurso progressivo, no qual compreensão, reflexão e produção se articulam de maneira coerente. Ao se apoiar no modelo de Laurens (2012), a unidade afasta-se de práticas assistemáticas ainda recorrentes no ensino de línguas para alunos com DV, como apontado por Nascimento (2014), e se inscreve em uma lógica de planejamento fundamentado. Nesse sentido, observa-se que a articulação entre organização didática, mediação docente e acessibilidade contribui para construir condições mais consistentes de aprendizagem, respondendo a demandas já evidenciadas na literatura da área.

Essa análise também reforça que a inclusão, no ensino de línguas estrangeiras, não pode ser reduzida à presença do aluno em sala, nem tampouco à adaptação pontual de materiais. Ela exige uma revisão mais profunda das concepções que orientam a prática docente, especialmente no que diz respeito à relação entre percepção e conhecimento. Como afirmam Domingues et al. (2010, p. 29), “[...] torna-se necessário desmistificar a cegueira, rever posturas, atitudes e concepções no sentido de desvincular o ver do conhecer. Somente assim será possível ensinar e aprender com ou sem visão”. A unidade analisada aponta justamente para essa direção, ao va-

lorizar formas não visuais de acesso ao conhecimento, sem hierarquizá-las em relação à visão.

Ao ser situada no campo mais amplo das pesquisas sobre ensino de línguas estrangeiras e DV, a unidade dialoga com estudos que apontam tanto as limitações quanto as possibilidades desse contexto. Se, por um lado, a literatura evidencia lacunas na formação docente e na disponibilidade de recursos, por outro, também aponta caminhos possíveis, especialmente quando se articulam planejamento, mediação e sensibilidade às formas de aprendizagem dos alunos. Nesse horizonte, a unidade analisada pode ser compreendida como uma proposta que busca responder, ainda que de forma situada, a esses desafios, ao integrar princípios de acessibilidade à própria estrutura do dispositivo didático.

Por fim, cabe destacar que as reflexões apresentadas neste artigo decorrem da análise de uma única unidade didática, elaborada para um contexto específico de ensino de FLE a aprendentes com DV em nível iniciante. Assim, embora possam oferecer subsídios para a reflexão sobre práticas inclusivas em outros cenários de ensino de línguas, as análises realizadas devem ser compreendidas a partir das particularidades do contexto investigado. Nesse sentido, as reflexões desenvolvidas reforçam a relevância de ampliar as investigações sobre ensino de línguas e DV, especialmente no que se refere à elaboração, implementação e análise de dispositivos didáticos acessíveis.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O.; FERREIRA, E.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (org.) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- DANTAS, R. Complexidade e singularidades da/na sala de aula de língua inglesa: ensinando a alunos com deficiência visual. In: MEDRADO, B. P. (org.) **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- DOMINGUES, C. A.; SÁ, E. D.; CARVALHO, S. H. R.; ARRUDA, S. M. C. P.; SIMÃO, V. S. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- GONZÁLEZ-RUIZ, M. L.; SOLÍS, A. C. S.; CHAVES-FERNÁNDEZ, L. Pedagogical Mediation for Visually Impaired Students. **GIST – Education and Learning Research Journal**, n. 31, p. 151-171, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.26817/16925777.1926>. Acesso em: 12 jun. 2026.
- LAURENS, V. Modéliser des séquences en FLE et FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. **Le Français Aujourd'hui**, v. 176(1), p. 59-75, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0059>. Acesso em: 17 jan. 2026.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NASCIMENTO, I. F. G. **O processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola para alunos cegos**: narrativas do ensinar e aprender. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil, 2014.
- RETORTA, M. S.; TONELLI, J. R. A. The Teaching of Additional Languages to Students with Specific Learning Difficulties: Challenges and Possibilities of Engagement. **Raído**, Dourados, v. 17, n. 44, p. 63-82, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/raido.v17i44.17042>. Acesso em: 12 jun. 2026.
- ROBLES, H.; PEREZ, A.; VILLALBA, K.; DELGADO-CAÑAS, M. C.; VILLANUEVA, E.;
- KEOGH, C.; JIMENO, M. Language learning apps for visually impaired users: a systematic review. **Research and Practice in Technology Enhanced Learning**, v. 19, n. 12, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.58459/rptel.2024.19012>. Acesso em: 12 jun. 2026.
- SOLER, M. A. **Didáctica multisensorial de las ciencias**: un método inclusivo y transdisciplinar para alumnos ciegos, discapacitados visuales y, también, sin problemas de visión. Barcelona: Paidós Ibérica, 1999.
- SILVA, C. V.; CAIADO, K. R. M. O professor de língua espanhola em contexto de educação inclusiva: desafios e perspectivas no ensino para deficientes visuais. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 109–124, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/3777>. Acesso em: 17 jan. 2026.
- SILVA, L.; SILVA, L. Educação inclusiva e educação em direitos humanos: concepções e diálogos a partir de práticas pedagógicas com um aluno cego. In: SILVA, L. G. S. (org.). **Educação inclusiva**: diálogos entre teoria e prática. Natal: EDUFRRN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/37333>. Acesso em: 16 jan. 2026.

SILVA, L. Didática da multissensorialidade: a dialogicidade dos sentidos no ato de ensinar. In: SILVA, L. G. S. (org.). **Educação inclusiva**: diálogos entre teoria e prática. Natal: EDUFRRN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/37333>. Acesso em: 16 jan. 2026.

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