ISSN: 2358-8829

ENTRE A INCLUSÃO E A NORMALIZAÇÃO: BARREIRAS ATITUDINAIS, METODOLÓGICAS E ESTRUTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO

Jane Eiry Cavalcante Jacinto [1]

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva pressupõe mais do que a matrícula e a presença física de estudantes com deficiência: requer condições de participação, aprendizagem e pertencimento. No ensino de Língua Inglesa, esse compromisso é desafiado pela frequência de materiais e atividades centrados na visualidade, como imagens, gestos, vídeos, infográficos e textos cuja organização gráfica pode não ser acessível a estudantes cegos ou com baixa visão. Assim, a distância entre o discurso inclusivo e as práticas pedagógicas pode produzir uma inclusão apenas formal.

Este trabalho discute essa tensão a partir do Modelo Social da Deficiência, defendido por Oliver (1990), que desloca o foco da suposta limitação individual para as barreiras sociais e institucionais que restringem a participação, em diálogo com os debates sobre inclusão escolar e ensino de línguas. Mantoan (2003) defende a transformação da escola, em oposição à expectativa de que o estudante se adapte a estruturas inalteradas. Booth e Ainscow (2011), por sua vez, situam a inclusão como um processo de identificação e superação de barreiras à aprendizagem e à participação.

A questão que orienta a discussão é: em que medida as práticas pedagógicas de Língua Inglesa no Ensino Médio ainda operam sob uma lógica médico-normalizadora, mesmo em contextos orientados pelo discurso da educação inclusiva? O objetivo geral é analisar criticamente essas práticas à luz do Modelo Social da Deficiência e de referenciais do ensino de línguas. Especificamente, busca-se identificar barreiras atitudinais, metodológicas e estruturais; examinar sua relação com uma perspectiva social da deficiência; e discutir possibilidades pedagógicas inclusivas.

[1] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Federal de Sergipe-SE, janeeiry@ifba.edu.br;

ISSN: 2358-8829

A relevância do tema decorre da necessidade de superar a integração física sem participação efetiva e de reconhecer a acessibilidade como condição de direito, não como favor ou adaptação excepcional. Com base em revisão bibliográfica, o texto sintetiza discussões sobre barreiras e estratégias acessíveis, indicando que a diversificação de formas de apresentação, interação e expressão pode contribuir para uma aprendizagem mais equitativa. Conclui-se, em caráter teórico, que a inclusão exige rever práticas centradas exclusivamente na visão e reorganizar o planejamento para acolher diferentes formas de perceber, compreender e usar a língua.

METODOLOGIA

O trabalho caracteriza-se como estudo teórico de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica e análise interpretativa de referências sobre o Modelo Social da Deficiência, inclusão escolar e ensino de Língua Inglesa. O corpus apresentado no texto-base reúne obras de Oliver (1990), Shakespeare (2006), Mantoan (2003), Carvalho (2004), Booth e Ainscow (2011), Brown (2007), Richards (2017) e Harmer (2015).

A análise foi organizada em três eixos: barreiras atitudinais, relacionadas a expectativas reduzidas e concepções capacitistas; barreiras metodológicas, associadas à centralidade de recursos visuais sem alternativas acessíveis; e barreiras estruturais, referentes às condições institucionais e à disponibilidade de materiais e recursos. Por se tratar de uma discussão bibliográfica, não são apresentados participantes, instrumentos de campo ou resultados empíricos. As conclusões decorrem da articulação crítica entre os referenciais mobilizados no texto-base.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Modelo Social da Deficiência, associado à obra de Oliver (1990), contribui para compreender que as restrições à participação não podem ser explicadas apenas por características corporais: elas também são produzidas por ambientes, práticas e instituições que não contemplam a diversidade. Shakespeare (2006) complexifica essa discussão ao chamar atenção para a experiência corporal, sem reduzir a deficiência exclusivamente a ela. Nessa perspectiva, recursos como Braille, áudio, descrição oral e materiais táteis devem ser entendidos como meios de acesso, e não como concessões.

ISSN: 2358-8829

No campo da inclusão escolar, Mantoan (2003) questiona modelos em que o estudante precisa ajustar-se a uma escola pouco flexível. Carvalho (2005) também contribui para a discussão sobre a remoção de barreiras no ambiente educacional. Booth e Ainscow (2011) oferecem uma perspectiva institucional, na qual culturas, políticas e práticas escolares precisam ser continuamente examinadas para ampliar a aprendizagem e a participação de todos.

No ensino de línguas, Brown (2007) e Richards (2017) abordam princípios pedagógicos e curriculares relacionados ao desenvolvimento da competência comunicativa e ao uso contextualizado da língua. Harmer (2015) discute práticas e recursos de ensino, incluindo estímulos variados. Entretanto, quando imagens, gestos ou vídeos são utilizados sem descrição e sem alternativas acessíveis, recursos potencialmente úteis tornam-se barreiras. O desafio não é excluir o visual, mas evitar que ele seja a única via de acesso ao conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A síntese da literatura permite organizar os desafios em três dimensões interdependentes. A primeira é atitudinal: expectativas reduzidas em relação ao estudante com deficiência visual podem limitar sua participação e reforçar a ideia de que aprender inglês depende necessariamente de enxergar. A segunda é metodológica: atividades baseadas em figuras, mímicas, apresentações visuais ou materiais impressos não acessíveis podem impedir o acompanhamento autônomo quando não são acompanhadas de descrição, formatos compatíveis com tecnologias assistivas ou outras formas de mediação. A terceira é estrutural: a falta de materiais acessíveis e de planejamento institucional dificulta a continuidade das estratégias inclusivas.

Essas dimensões mostram que disponibilizar um recurso isolado não garante inclusão. É necessário que o professor planeje considerando a acessibilidade desde o início, explicite verbalmente informações visuais relevantes, disponibilize textos em formatos acessíveis e explore oralidade, áudio, soletração e recursos táteis quando adequados aos objetivos de aprendizagem. A escolha deve considerar as necessidades dos estudantes e as características de cada atividade, evitando pressupor que uma única estratégia sirva a todos.

A diversificação beneficia a turma quando amplia as possibilidades de acesso e participação, sem reduzir os objetivos curriculares do estudante com deficiência visual. Isso requer também avaliar se plataformas e materiais digitais são compatíveis com leitores de tela e se a organização das atividades permite participação efetiva. A autonomia docente para ajustar estratégias precisa ser acompanhada de condições institucionais, recursos e formação. A

análise, portanto, aponta para a passagem de uma lógica de normalização do estudante para a transformação das práticas e dos ambientes de aprendizagem.

Como limite, a revisão apresentada não permite afirmar a frequência dessas barreiras em escolas específicas nem medir a efetividade de cada estratégia. Tais questões exigiriam investigação empírica. O resultado deste estudo é, assim, uma sistematização teórica que evidencia problemas recorrentes na relação entre visualidade, ensino de línguas e acessibilidade e indica possibilidades para orientar o planejamento pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão reforça que a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino de Língua Inglesa não se efetiva apenas com a presença em sala ou com adaptações pontuais. Barreiras atitudinais, metodológicas e estruturais podem manter processos de exclusão quando a aprendizagem é organizada a partir de pressupostos exclusivamente visuais. O Modelo Social da Deficiência permite deslocar a análise da suposta incapacidade individual para as condições que restringem o acesso ao currículo.

Como encaminhamento, recomenda-se planejar atividades com múltiplas formas de acesso à informação e de participação, incluindo descrição oral, materiais compatíveis com tecnologias assistivas, recursos sonoros e táteis e oportunidades de interação oral. Essas estratégias devem estar articuladas aos objetivos de aprendizagem e às preferências e necessidades dos estudantes. Conclui-se que uma prática inclusiva requer compromisso coletivo, revisão contínua das barreiras e condições institucionais para que a Língua Inglesa seja efetivamente acessível. Estudos empíricos futuros poderão investigar como essas estratégias se realizam em contextos escolares concretos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa; Deficiência Visual; Modelo Social da Deficiência; Inclusão; Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. Rio de Janeiro: Lapeade, 2011. https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf. Acesso em 10/03/2026

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva com os pingos nos Is*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. London: Longman, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVER, Michael. *The politics of disablement*. London: Macmillan, 1990.

RICHARDS, Jack C. *Curriculum development in language teaching*. 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

SHAKESPEARE, Tom. *Disability rights and wrongs*. London: Routledge, 2006.