

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

DISCIPLINA: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 2 - TCC 2

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS E
POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS
PRIVADAS DO RECIFE**

Beathris Kallyne Rodrigues dos Santos¹

Raquel Brayner Silva de Souza²

Alice Miriam Happ Botler³

Vanessa Nicolau Freitas Mattos⁴

RESUMO

Este estudo analisou as práticas pedagógicas na educação bilíngue para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Região Metropolitana do Recife, com o objetivo de compreender o processo de ensino-aprendizagem e identificar desafios e oportunidades de melhoria. A pesquisa, baseada em observações e entrevistas semiestruturadas, revelou que o uso de recursos visuais adotados pelas escolas é eficaz, porém a formação insuficiente dos professores e a baixa imersão na Língua Inglesa representam barreiras à inclusão. Os resultados destacam a importância da colaboração entre docentes do ensino regular e especialistas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a adaptação de metodologias e materiais didáticos. Com base nas análises, o estudo propõe estratégias e práticas pedagógicas para ampliar a inclusão e aprimorar a eficácia do ensino de Inglês para estudantes com TEA.

Palavras-chave: TEA, autismo, educação bilíngue, inclusão escolar, práticas pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema educacional brasileiro tem sido um desafio contínuo, especialmente no ensino de língua estrangeira. Esse campo apresenta características específicas para este grupo, uma vez

¹ Concluinte de Pedagogia - Centro de Educação - UFPE. beathrisrodrigues0@gmail.com

² Concluinte de Pedagogia - Centro de Educação - UFPE. t.raquelbrayner@gmail.com

³ Professora Orientadora - Centro de Educação - UFPE - alice.botler@ufpe.br

⁴ Co-orientadora, Doutoranda em Psicologia - Centro de Filosofia e Ciências Humanas - UFPE - vanessa.nicolau@ufpe.br

que muitas das metodologias tradicionais não levam em conta suas particularidades cognitivas, comunicacionais, sensoriais, sociais e comportamentais. Como observa Santos (2020) e Orrú (2022), esses sujeitos requerem uma abordagem pedagógica personalizada que considere suas necessidades cognitivas, comportamentais, sensoriais, comunicacionais e sociais, além de um ambiente educacional que ofereça suporte adequado.

Posto isso, a aprendizagem de uma segunda língua pode trazer benefícios significativos para esse grupo de estudantes, incluindo o desenvolvimento de habilidades comunicativas e sociais, essenciais para sua inclusão social e acadêmica, principalmente quando a escola é inclusiva e considera as necessidades de todos os estudantes (Mantoan, 2006; 2015). Nesse contexto, é fundamental estabelecer uma conexão com a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, ao observar que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem em interação com outros sujeitos, enfatizando a importância da mediação docente nesse processo.

Segundo Sasaki (1997) e Mantoan (2003; 2006; 2015), referências nacionais sobre a temática da inclusão escolar, afirmam que a vivência da inclusão é um processo que vai além da simples presença física de estudantes com deficiência nas salas de aula regulares. Trata-se de garantir que tenham acesso a um ambiente educacional que respeite suas individualidades e requer um compromisso real com a qualidade da educação e a máxima minimização de barreiras que possam impedir a aprendizagem e a participação plena de todos os estudantes. Essa abordagem corrobora com a perspectiva vigotskiana acerca da ideia de que cada sujeito, independentemente de suas particularidades, pode e tem o direito de aprender em um ambiente que valoriza e respeita suas singularidades (VYGOTSKY, 2007).

Diante desse cenário, a presente pesquisa pretende identificar quais estratégias e intervenções podem ser implementadas para melhorar a inclusão e a aprendizagem da língua estrangeira para estudantes autistas nas escolas da Região Metropolitana do Recife. Para isso, é fundamental considerar uma abordagem multifacetada que leve em conta não apenas as necessidades individuais dos estudantes, mas também os recursos físicos, comunicacionais e metodológicos dentro do ambiente escolar. Considerando este contexto, foi estabelecido como pergunta central desta proposta de pesquisa: Como as escolas da Região Metropolitana do Recife estão adaptando suas metodologias de ensino de língua estrangeira para promover a inclusão de estudantes com TEA no

Ensino Fundamental, e quais são os principais desafios enfrentados pelos docentes e profissionais da inclusão nesse processo?

Desta forma, a relevância deste estudo é reforçada pela necessidade urgente de promover uma educação inclusiva que atenda às necessidades de todos os estudantes, conforme estabelecido pela legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Nesse sentido, a escolha por esse tema para o Trabalho de Conclusão de Curso surgiu da experiência das autoras como professoras de Inglês⁵ e futuras pedagogas, aliada à necessidade urgente em promover um ensino mais inclusivo.

A escolha deste tema justifica-se também pela escassez de estudos, especialmente em Língua Portuguesa, que abordem a inclusão de estudantes com TEA no ensino de Língua Inglesa em escolas privadas regulares. Embora a inclusão escolar seja amplamente discutida, há uma evidente lacuna na literatura nacional no que tange a estratégias específicas para o ensino de Inglês a estudantes autistas. Por exemplo, Peralta (2024) destaca o potencial de metodologias ativas no ensino de Inglês para estudantes autistas de modo a favorecer a aprendizagem de uma segunda língua para este grupo. Da mesma forma, Coutinho e Silva (2024) ressaltam a importância de analisar o ensino inclusivo da língua inglesa para pessoas com TEA em contextos bilíngues, apontando para os benefícios acadêmicos e sociais advindos desta prática. Portanto, como forma de preencher a restrita e ainda tímida produção acadêmica nacional sobre o presente tema, este trabalho busca contribuir fornecendo subsídios teóricos que possam orientar a prática pedagógica e contribuir para a promoção de uma educação bilíngue inclusiva e de qualidade.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Transtorno do Espectro Autista: contexto histórico

De forma específica, de acordo com o Ministério da Saúde, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) refere-se a um conjunto de condições neurodesenvolvimentais que afetam a comunicação, a interação social e o comportamento, manifestando-se em níveis de suporte variados. A sigla “TEA” destaca a natureza ampla do transtorno, reconhecendo que esses indivíduos apresentam um espectro de manifestações, que

⁵ Ao longo da trajetória docente das autoras, vem sendo percebido os desafios enfrentados pelos estudantes autistas no processo de aprendizagem de uma segunda língua, bem como as dificuldades que professores e escolas encontram para adaptar suas metodologias de forma satisfatória.

podem incluir desde o nível 1 de suporte ao 3⁶, permitindo uma compreensão mais respeitosa e abrangente (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

A inclusão de estudantes com TEA em contextos educacionais, especialmente no ensino de Língua Inglesa é uma questão relevante e desafiadora para o sistema de ensino que não está preparado para atender esses estudantes e tem sido parte das orientações normativas de todo o sistema educacional brasileiro desde 2015, de acordo com a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015).

Até a década de 1990, o autismo era visto com grande desconhecimento e preconceito. As características do espectro autista eram frequentemente interpretadas como sinais de distúrbios psicológicos graves, o que muitas vezes resultava no isolamento de indivíduos em instituições ou em tratamentos inadequados, como retratado na obra cinematográfica, dirigida por Mick Jackson e protagonizada por Claire Danes, “*Temple Grandin*” (2010). Na década de 1960, a educação formal para as pessoas com autismo era praticamente inexistente e as metodologias de ensino não levavam em consideração as necessidades específicas destes sujeitos.

No sistema educacional, a inclusão de pessoas com TEA ganhou força com o avanço de legislações internacionais e nacionais que passaram a garantir os direitos deste grupo de pessoas. Um exemplo internacional pioneiro é a Lei de Educação para Todas as Crianças Deficientes (1975)⁸, dos Estados Unidos, posteriormente renomeada como Lei de Educação de Indivíduos com Deficiência⁹ em 1990. Essa lei foi um marco ao assegurar a educação pública gratuita e adequada para crianças com deficiência, além de instituir a obrigatoriedade de planos educacionais individualizados¹⁰ (IEPs)¹¹, influenciando políticas inclusivas em diversos países.

No Brasil, a Lei nº 7.853/1989, conhecida como Lei da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, representou um avanço significativo ao estabelecer diretrizes básicas para a inclusão social, educação, saúde e trabalho para pessoas com deficiência, além de criar o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com

⁶ A concepção do TEA como um espectro é formalizada no Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais[#] (DSM-5), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) em 2013, que integrou subtipos anteriormente separados, como a síndrome de Asperger, sob uma única categoria, enfatizando a diversidade de sintomas e a necessidade de intervenções personalizadas (APA, 2013).

⁷ A obra retrata a vida de uma mulher autista que na infância foi erroneamente diagnosticada com esquizofrenia infantil em 1960. A produção apresenta a história de vida da personagem e superação mediante os preconceitos sociais e educacionais próprios daquela época.

⁸ No original: “*Education for All Handicapped Children Act*”.

⁹ No original: “*Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*”.

¹⁰ No Brasil, este fato não aconteceu durante este período histórico.

¹¹ Sigla para “*Individual Education Plan*”.

Deficiência (CONADE). Essas legislações foram fundamentais para consolidar os direitos e a inclusão de pessoas com TEA e outras deficiências.

Nesse contexto histórico, não se pensava em inclusão, uma vez que não havia previsão legal que a tornasse obrigatória. Embora as crianças com deficiência tivessem conquistado o direito de frequentar a escola, sua presença era limitada e marcada pela segregação. Elas eram colocadas em salas isoladas, as chamadas “classes especiais¹²”, sob a responsabilidade de um professor dito especialista, e até mesmo os momentos de recreio ocorriam em horários distintos dos demais estudantes. Havia também as conhecidas escolas especiais, instituições especializadas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Essa prática refletia uma visão segregadora da educação¹³, na qual a convivência e a aprendizagem conjunta não eram incentivadas.

Em meados da década de 1990¹⁴, apenas com o avanço das políticas de inclusão e a promulgação de marcos legais é que começaram a surgir mudanças significativas primeiramente internacionais em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva. Movimentos de pais e familiares desempenharam um papel fundamental, pressionando governos e instituições para a implementação de políticas públicas (MANTOAN, 2006).

Um marco importante ao longo da caminhada pela inclusão, foi a Declaração de Salamanca¹⁵ (1994) que consolidou o paradigma de inclusão escolar ao afirmar que todas as crianças, independentemente de suas condições têm direito à educação, e na necessidade de criar ambientes educacionais acessíveis e acolhedores para todos (UNESCO, 1994). No Brasil, a Declaração de Salamanca impulsionou diversas mudanças legislativas¹⁶ e políticas públicas voltadas à inclusão. A exemplo, tem-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁷, lançada em 2008, representou um marco na promoção da inclusão escolar, ao propor estratégias

¹² Geralmente, esses espaços eram localizados no final do corredor, longe das outras turmas, como forma de evitar "incomodar" os demais estudantes (Mantoan, 2003; 2006; Sasaki, 2006).

¹³ Glat e Blanco (2007) destacam que no paradigma da segregação perpetuava-se a ideia de que sujeitos com deficiência não pertenciam ao espaço escolar regular, reforçando estigmas e limitando suas oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem.

¹⁴ Este período histórico é caracterizado também pela luta em prol de direitos fundamentais para este grupo de pessoas.

¹⁵ A Declaração foi resultado de uma mobilização global, impulsionada em parte por movimentos familiares e grupos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência que buscavam transformar a realidade educacional da época.

¹⁶ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2008; 2011); Lei Berenice Piana – Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015).

¹⁷ Teve como principal objetivo assegurar o direito à educação para todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dentro de um sistema educacional regular (BRASIL, 2008).

que garantam a plena participação de todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como parte integrante do processo educativo (BRASIL, 2008).

Essa abordagem inclusiva reforça o compromisso com uma educação que respeite as diferenças e ofereça oportunidades equitativas para todos. Muito embora a perspectiva da inclusão escolar no Brasil seja uma obrigatoriedade legal, muito ainda precisa ser feito para de fato ser efetivada para todas as pessoas. Para tal, como apontam Macêdo (2024), Nascimento, Souza & Santos (2024) é necessário a superação de desafios que passam pela capacitação e formação docente (inicial e continuada), acessibilidade estrutural e pedagógica, apoio especializado, dentre outros aspectos que serão abordados no tópico seguinte.

2.2. Sistema educacional inclusivo: desafios e perspectivas

O Brasil tem percorrido um trajeto significativo em termos legais no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência, especialmente ao longo das últimas décadas. No entanto, apesar dos avanços legais e da formalização de políticas inclusivas, ainda existe uma distância significativa entre o que está previsto nas legislações e a realidade vivida nas escolas. A luta pela inclusão, portanto, não é apenas para garantir o acesso, mas também para assegurar uma educação de qualidade que respeite as individualidades e promova a aprendizagem de todos os estudantes (MANTOAN, 2015; ORRÚ, 2022).

Deste modo, para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade destinada a estudantes autistas é necessário a articulação entre o professor especialista que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁸ e o professor da sala regular na construção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)¹⁹, bem como diálogo com o time pedagógico como um todo, a família e profissionais do contexto clínico²⁰.

A colaboração entre o professor da sala regular e o professor especialista²¹ permite que o estudante autista, por exemplo, tenha tanto o acesso ao currículo regular, quanto ao apoio necessário para superar as barreiras que possam surgir em seu processo

¹⁸ Previsto na Resolução CNE/CEB nº 2/2011 (BRASIL, 2011).

¹⁹ Ainda não há um termo de concordância pela literatura, uns dizem Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) enquanto outros dizem Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

²⁰ Geralmente, as crianças realizam atendimentos com profissionais da saúde, como: fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo.

²¹ Conforme descrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o professor da sala regular e o professor do AEE devem atuar em conjunto para garantir que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como o TEA, e altas habilidades/superdotação tenham suas necessidades educacionais atendidas de forma adequada (BRASIL, 2008).

de aprendizagem (MENDES, 2010; ORRÚ, 2012). Quando esses dois profissionais²² trabalham de forma integrada, há um alinhamento nas estratégias de ensino, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz²³ (Villani, 2020).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE)²⁴ é um serviço essencial que complementa e/ou suplementa a formação desses estudantes, oferecendo estratégias e recursos adaptados às suas necessidades específicas, conforme previsto na Resolução CNE/CEB nº 2/2011²⁵ (BRASIL, 2011). Paralelamente, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) se torna uma ferramenta crucial para a aprendizagem desses sujeitos, ao estabelecer metas e construir estratégias personalizadas para cada um, sendo elaborado de forma colaborativa entre a equipe pedagógica, os familiares e, quando possível, o próprio estudante. Essa abordagem personalizada, comentada por Villani (2020), é particularmente relevante para estudantes com TEA, que podem apresentar formas de aprender e interagir.

Sabe-se que o caminho para a inclusão efetiva enfrenta inúmeros desafios que são amplamente reconhecidos por teóricos como Sasaki (1997), Mantoan (2015) e Orrú (2012; 2022) quando argumentam que a inclusão abrange a oferta de uma educação de qualidade que respeite e valorize as diferenças, garantindo que cada estudante receba o suporte necessário para aprender tendo em vista suas condições de desenvolvimento.

A ausência de políticas públicas robustas e de recursos adequados é um dos principais entraves, resultando em uma falta de apoio pedagógico e infraestrutura de modo geral nas escolas (Mendes, 2006). Além disso, as lacunas na formação inicial e continuada dos professores, muitas vezes deixam os educadores despreparados para lidar com as especificidades do TEA e de outras deficiências (Macêdo, 2024). O desconhecimento das particularidades do autismo por parte de alguns profissionais e a

²² Enquanto o professor da sala regular é responsável por adaptar as práticas pedagógicas e criar um ambiente de aprendizagem acessível para todos os estudantes, o professor da sala de recursos multifuncionais oferece suporte especializado, desenvolvendo atividades e materiais que atendem às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência (Brasil, 2008).

²³ Além disso, é possível favorecer o acompanhamento individualizado aos sujeitos, garantindo que o processo de inclusão não seja apenas uma formalidade, mas uma prática efetiva e transformadora dentro do ambiente escolar.

²⁴ Esse atendimento pode ser realizado em ambientes apropriados como salas de recursos multifuncionais, por profissionais especialistas que devem possuir necessariamente formação inicial para a docência e especialização em Educação Especial (BRASIL, 2008).

²⁵ Ter este atendimento possibilita aos estudantes o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas, comunicativas e comportamentais, facilitando sua inclusão nas atividades da escola.

presença de um capacitismo²⁶, contribuem para a perpetuação de barreiras atitudinais²⁷ que dificultam a inclusão e referem-se a preconceitos, estereótipos²⁸ e resistências refletidas nas interações sociais com sujeitos autistas (OLIVEIRA, 2020; ORRÚ, 2012; 2022). Além disso, a falta de conhecimento sobre métodos e estratégias específicas para o ensino de Língua Inglesa para estudantes com TEA pode impedir que esses sujeitos se beneficiem plenamente de uma educação bilíngue.

Deste modo, defende-se que o processo de ensino-aprendizagem deve considerar adaptações que respeitem a forma particular de aprender que cada sujeito possui, favorecendo um ambiente estruturado, previsível e acessível (RODRIGUES, 2022). Para isso, a formação continuada e o suporte pedagógico adaptado são fundamentais para que educadores desenvolvam estratégias inclusivas que atendam às necessidades específicas dos desses estudantes, promovendo uma experiência educacional de qualidade no ensino de língua inglesa.

No entanto, de acordo com as experiências advindas de profissionais que lecionam a língua inglesa na sala regular²⁹ têm evidenciado que a implementação efetiva dessas políticas nem sempre é uma constante no contexto da sala de aula. Tais experiências têm evidenciado que o processo de inclusão de estudantes com TEA em escolas regulares privadas na Região Metropolitana do Recife enfrenta desafios relacionados à formação de professores, recursos pedagógicos e suporte especializado. O ensino de uma segunda língua pode representar um desafio adicional para estudantes com TEA devido às dificuldades na comunicação e de compreensão de nuances culturais. Estratégias específicas, como o uso de recursos visuais e tecnologias assistivas, podem ser necessárias para facilitar o aprendizado. Pesquisas indicam que métodos como a abordagem comunicativa e o ensino estruturado podem ser eficazes para estudantes com TEA (Whalon & Hart, 2011). Acerca disso, Peralta (2024) reforça que a implementação de metodologias ativas, como a *gamificação* e o uso de recursos visuais é essencial para engajar esses estudantes no aprendizado de uma segunda língua,

²⁶ De acordo com o Ministério da Saúde, capacitismo é o nome dado quando as pessoas tentam medir a capacidade de alguém em detrimento de sua deficiência, ainda muito forte na sociedade e nas escolas (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2024).

²⁷ No contexto escolar, podem se manifestar na falta de disposição para adaptar metodologias, na crença de que esses estudantes não são capazes de aprender uma segunda língua ou na dificuldade em reconhecer e valorizar suas potencialidades.

²⁸ Devido a ideias pré-concebidas socialmente acerca do sujeito autista como aquele que bate, que morde, que se mexe para frente e para trás; em geral, aquele que não aprende. Infelizmente, essa visão estereotipada ainda está presente na sociedade.

²⁹ As pesquisadoras deste trabalho fazem parte deste corpo de docentes.

mas a falta de capacitação docente limita a aplicação dessas abordagens. A integração de tecnologias assistivas e materiais adaptados pode também contribuir para a melhoria do aprendizado de uma segunda língua (Bersch, 2006). Essa temática será abordada de modo mais detalhado na seção a seguir.

2.3. O ensino da Língua Inglesa e o Transtorno do Espectro Autista

O fenômeno da globalização fez com que o mundo sentisse a necessidade de uma língua eficiente para a comunicação de modo mais integrado entre os países. Nesse contexto, a Língua Inglesa, que já vinha se expandindo desde a Revolução Industrial, consolidou-se como idioma global no século XX, especialmente com a ascensão dos Estados Unidos como superpotência (Cabral, 2014). Com o tempo, esse fenômeno influenciou diretamente a escolha do Inglês como língua estrangeira predominante nas escolas, uma vez que é amplamente utilizado em âmbitos acadêmicos, profissionais e sociais. Além disso, sua difusão é impulsionada por meio de filmes, músicas e tecnologia, reforçando seu *status* como língua da comunicação mundial (Crystal, 2003). Na escolha do idioma a ser ensinado na disciplina de língua estrangeira nas escolas, além da popularidade a nível global que a Língua Inglesa incorporou, outro aspecto relevante é a metodologia de ensino. Enquanto o ensino de outras línguas, diferentes do Inglês, pode exigir maior ênfase na gramática explícita e em aspectos culturais específicos, especialmente aquelas com estruturas mais complexas, como o Alemão, por exemplo, (LIGHTBOWN; SPADA, 2013), o ensino de Inglês geralmente adota abordagens comunicativas e interculturais (CELCE-MURCIA, 2014). Essas abordagens são frequentemente desvinculadas de um contexto cultural único, reforçando o papel do Inglês como língua universal³⁰ (Crystal, 2003; Cabral, 2014), fato que contribui para que o idioma seja a escolha predominante em muitas instituições de ensino.

Como se sabe, o autismo é um espectro que se manifesta de diversas formas em cada indivíduo, inclusive em suas formas variadas de comunicação, já que o transtorno afeta o desenvolvimento da linguagem e da interação social de maneiras diferentes. Algumas pessoas autistas podem ser verbais, conseguindo se expressar de forma usual, através da fala oralizada, enquanto outras podem ser não verbais ou possuir dificuldades na comunicação oral, podendo vir a comunicar-se através de gestos, do contato visual, do comportamento (através das estereotípias³¹) ou utilizam-se de artefatos culturais,

³⁰ Por causa do fenômeno da globalização e da forte influência das obras cinematográficas e musicais produzidas em *Hollywood* (EUA).

³¹ São movimentos corporais repetitivos utilizados como forma de expressão ou de autorregulação emocional.

como aparelhos digitais, *softwares* e pranchas comunicacionais, dentre outros instrumentos (Campelo, 2009; Orrú, 2012).

Pessoas autistas que utilizam a fala para a comunicação, podem apresentar características específicas na fala, como o fenômeno da ecolalia, que é a repetição de palavras ou frases de modo tardio ou imediato; uso literal da linguagem, podendo interpretar frases de forma literal, pois apresentam dificuldade em entender metáforas, figuras de linguagem, ironias e expressões idiomáticas, dentre outras especificidades (Bosa & Callias, 2000; Baron-Cohen, 2003; Grandim, 2010; Orrú, 2012).

Diante deste vasto cenário comunicacional, para o ensino de uma língua estrangeira, vários fatores devem ser considerados, que podem ser linguísticos, pedagógicos, cognitivos, socioculturais e tecnológicos. Especificamente, destacam-se aspectos comunicacionais, modo de aprendizagem, perfil sensorial e adaptações que precisam ser realizadas em sala de aula para facilitar o processo de ensino e aprendizagem (MERCADANTE; ROSÁRIO, 2009).

Considerando que não há uniformidade no espectro autista, é fundamental que a metodologia didática para o ensino de inglês também não seja uniforme, mas sim adaptada às necessidades individuais de cada estudante, garantindo assim a eficácia do processo de aprendizagem. O professor desempenha um papel crucial ao tentar pensar em um repertório diversificado de estratégias que favoreçam o engajamento dos estudantes e a consolidação dos conceitos trabalhados, tais como vocabulário básico e contextualizado, estruturas gramaticais simples, expressões cotidianas e habilidades comunicativas essenciais (Coutinho & Silva, 2024). No entanto, isso só é possível quando os educadores recebem a capacitação adequada para identificar as necessidades individuais dos estudantes e adaptar suas práticas pedagógicas, como destacam Silveira, Santos e Silva (2015).

O ensino da Língua Inglesa para crianças com TEA apresenta características únicas que demandam abordagens pedagógicas específicas. Nesse sentido, pensar na utilização de estratégias multissensoriais que envolvem o uso de gestos e linguagem corporal para potencializar ou ampliar o significado das palavras; exploração tátil (como letras em alto-relevo ou objetos associados às palavras); atividades que combinam música, canto e movimento, dentre outras possibilidades são cruciais para o ensino da Língua Inglesa inclusivo (OLIVEIRA, 2020; COUTINHO & SILVA, 2024).

O uso de recursos visuais e tecnológicos pode facilitar a compreensão dos conteúdos, contribuindo para o desenvolvimento linguístico e social dos estudantes, é importante a utilização de uma linguagem clara, objetiva e visualmente estruturada, oferecendo uma rotina estruturada e previsível (Celce-Murcia, 2024). Isto é, a necessidade de explicar antecipadamente como a aula será organizada reduz a ansiedade; iniciar o momento com um cronograma visual mostrando cada etapa da aula. Ademais, é importante considerar o perfil sensorial de cada sujeito (Gimenez, 2015). Geralmente, ambientes mais organizados e previsíveis ajudam na concentração e na acomodação ao ambiente.

O aprendizado da Língua Inglesa e o TEA se relacionam de maneira complexa, pois o ensino de um novo idioma pode tanto representar desafios quanto oferecer benefícios significativos para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes autistas. Gonzalez-Barrero e Nadig (2018) conduziram o estudo³² que investigou os efeitos do bilinguismo no desenvolvimento cognitivo no grupo de quarenta crianças, tanto aquelas dentro quanto fora do espectro, com idades entre 6 e 9 anos. Os resultados apontaram³³ que as crianças bilíngues com TEA demonstraram maior facilidade na adaptação às mudanças de critério, indicando um desenvolvimento mais avançado da flexibilidade cognitiva (GONZALEZ & NADIG, 2018).

Além disso, aprender uma língua estrangeira pode estimular habilidades como memória, atenção e organização do pensamento, elementos fundamentais para o desenvolvimento global da criança. Neste sentido, o ensino de uma língua estrangeira para crianças autistas deve priorizar a comunicação funcional, incentivando o uso do idioma em contextos reais. Para isso, é necessário que haja personalização das estratégias pedagógicas permitindo que o estudante desenvolva não apenas a competência linguística no Inglês, mas também sua autonomia e autoestima no processo de aprendizagem, bem como sua participação na escola e na sociedade (Del Prette & Del Prette, 2015).

De forma específica, deve-se atentar ao perfil cognitivo que também é heterogêneo. Podendo apresentar excelente memória visual (pensadores visuais), podendo lembrar-se de detalhes específicos, padrões e sequências (Leboreiro, 2017). O

³² O objetivo foi avaliar como as crianças desempenhavam uma tarefa específica em um teste computadorizado. A atividade consistia em categorizar objetos primeiro de acordo com suas cores e, em seguida, com base em seus formatos.

³³ Esse achado sugere que o aprendizado de uma segunda língua pode contribuir positivamente para a capacidade de adaptação e raciocínio em diferentes contextos, beneficiando significativamente o desenvolvimento cognitivo dessas crianças

pensamento lógico e detalhista é a grande habilidade que alguns têm para resolver quebra-cabeças ou trabalhar com conceitos sistemáticos (Souza, 2018). Podem apresentar foco em interesses específicos, comumente chamado também de hiperfoco, que é aprofundar-se por um interesse de forma intensa, tornando-se especialistas em determinados assuntos (Baron-Cohen, 2002). O aprendizado pode ser mecânico e repetitivo, isto é, tendem a aprender por meio da repetição e estrutura previsível (Schreibman & Ingersoll, 2005; Kennedy & Schain, 2013). Em alguns casos, aconselha-se implementar estratégias educacionais e terapêuticas que promovam a adaptação e a capacidade de lidar com mudanças de forma mais flexível, devido a baixa capacidade de flexibilidade cognitiva.

No entanto, o sucesso desse processo depende de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades individuais dos estudantes, garantindo que a aprendizagem ocorra de forma acessível e eficaz. Por essa razão, a teoria de Vygotsky (2007) oferece uma perspectiva valiosa para compreender como os professores podem apoiar estudantes com TEA na aprendizagem da língua inglesa. De acordo com um dos principais conceitos de sua teoria, é através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, o espaço entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela pode alcançar com o apoio de um adulto ou colega mais experiente (VYGOTSKY, 2007). Isto é, é por meio da ZDP que o professor pode identificar o que o estudante realiza com autonomia e, a partir disso, fornecer suporte para que avance em seu aprendizado.

Pode-se interpretar que a ZDP destaca o papel da mediação no processo de aprendizagem e enfatiza que o potencial deste fenômeno é maximizado quando a intervenção é adaptada ao nível de desenvolvimento da criança, promovendo avanços significativos (OLIVEIRA, 2007). Pode-se dizer que a mediação, no contexto do ensino de línguas para crianças autistas, significa adaptar estratégias pedagógicas conforme suas necessidades específicas, como o uso de recursos visuais, comunicação alternativa e ensino baseado em interesses. Dessa forma, o professor não apenas auxilia no desenvolvimento da linguagem, mas também promove a autonomia e a interação social dos estudantes, respeitando seu ritmo e suas formas de compreender o mundo.

Assim, é essencial considerar o papel que o professor desempenha como mediador no processo ensino-aprendizagem, que deve levar em conta o contexto histórico de cada estudante e que este profissional deve aproveitar para utilizar em sala de aula toda a bagagem cultural, linguística e social que o estudante traz consigo com o objetivo de

uma prática inclusiva mais consciente (OLIVEIRA, 2007). Para isso, é importante que o educador tenha conhecimento sobre o transtorno e suas características e possa utilizá-los como referência para pensar sua prática pedagógica e seu plano de ensino, bem como o ajude a pensar na construção e implementação de estratégias de ensino inclusivas que atendam as demandas de aprendizagem apresentadas pelo estudante em questão (ORRÚ, 2012).

Diante de um contexto favorável³⁴, é possível implementar e testar³⁵ técnicas diversificadas que têm se mostrado eficazes na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de línguas. Entre essas estratégias, destacam-se o uso de recursos visuais (como pictogramas e cartões de vocabulário), a abordagem comunicativa (que prioriza a interação prática e contextualizada), o ensino estruturado (com rotinas claras e previsíveis) e o emprego de tecnologias assistivas (como aplicativos, pranchas e *softwares* educacionais). Essas práticas não apenas promovem a inclusão, mas também aumentam a exposição à língua-alvo e facilitam sua aquisição, conforme evidenciado por estudos como os de Silva, Faciola e Pereira (2018). Além disso, autores como Whalon e Hart (2011) e Chen e Wang (2016) reforçam a eficácia dessas técnicas ao demonstrarem que elas atendem às necessidades específicas de estudantes com TEA, garantindo um aprendizado mais significativo e engajador.

3. METODOLOGIA

Para compreender melhor como as escolas da Região Metropolitana do Recife estão adaptando suas metodologias de ensino de língua estrangeira para promover a inclusão de estudantes com TEA, foram realizadas cinco sessões de observação em diferentes espaços escolares, sendo eles a sala de aula e a sala de AEE. Na sala de aula, o objetivo foi analisar as práticas pedagógicas adotadas pelo professor e o suporte oferecido pelo estagiário aos estudantes com TEA. Já na sala do AEE, buscou-se compreender como ocorre o acompanhamento especializado e quais adaptações são feitas para atender às necessidades desses estudantes. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória. Além disso, foi utilizado como técnica de

³⁴ Dentro de uma gestão democrática, onde a infraestrutura é adequada para o professor e para o estudante, o diálogo com a família é fundamental e o professor recebe capacitação e salário adequados para sua função.

³⁵ Foi usado o termo 'testar' para enfatizar que, uma vez que cada estudante, seja ele típico ou dentro do espectro, é único como sujeito, isso implica que o educador considere as variáveis de desenvolvimento cognitivo, comunicacional, sensorial, comportamental e interacional que apresenta. Esse processo se dá através da aplicação de diferentes abordagens até que uma, ou algumas, se encaixe no perfil do estudante e passe a fazer mais sentido ser utilizada pelo educador.

pesquisa a entrevista semi-estruturada, com perguntas pré-estabelecidas e a técnica da observação não-participante.

A escola³⁶ escolhida é uma instituição privada localizada na Região Metropolitana do Recife que atende estudantes até o Ensino Fundamental II e possui um programa de Ensino Bilíngue. Para o ensino, a escola utiliza diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos, como projetores, televisores e *flashcards*³⁷, buscando diversificar as estratégias de ensino. Em relação à inclusão, há um acompanhamento contínuo dos estudantes na sala de AEE, onde cada criança possui uma ficha individual de acompanhamento. A única profissional com formação específica em inclusão é a Psicopedagoga do AEE. Há a presença de um estagiário auxiliando o professor.

A escolha por uma escola privada permitiu a investigação de um ambiente em que o ensino de Inglês é parte integral do currículo desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa decisão possibilitou a observação das práticas de ensino e das adaptações realizadas para estudantes com autismo no contexto do ensino da Língua Inglesa, bem como a identificação dos principais desafios e barreiras enfrentados tanto pelos professores quanto pelos estudantes.

Outro procedimento utilizado para a coleta de dados foi a observação da turma de Ensino Fundamental em cinco ocasiões. A observação ocorreu também na sala onde ocorre o Atendimento Especializado e como se dá o seu funcionamento durante as aulas de Língua Inglesa. Para isso, foram realizadas entrevistas³⁸ com o professor responsável pela turma e com o profissional do AEE. O fato da entrevista ser semi-estruturada, possibilitou maior conforto aos entrevistados que conheceram o teor das perguntas previamente. A abordagem qualitativa e as técnicas de pesquisa adotadas permitiram uma análise mais aprofundada das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados pelos docentes.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

4.1. Desafios, práticas e potencialidades: reflexões sobre formação docente e responsabilidade coletiva

³⁶ A estrutura física é ampla e bem equipada, contando com salas de aula grandes, uma sala de AEE, além de espaços como quadra esportiva, piscina e refeitório. O prédio é de primeiro andar, possuindo salas distribuídas entre os pavimentos térreo e superior.

³⁷ Cartões de estudo que ajudam a memorizar informações. Eles podem ser físicos ou digitais, e são usados para revisar conteúdos, aprender novos idiomas, e estudar para provas.

³⁸ De modo geral, o conteúdo da entrevista versava sobre estratégias e práticas pedagógicas inclusivas, ensino de Inglês e inclusão, desafios e possibilidades na inclusão de estudantes autistas no ensino de Inglês e condições educacionais para a vivência da inclusão de estudantes autistas.

A observação realizada na escola evidenciou que as aulas de Língua Inglesa são conduzidas de forma expositiva, com o uso de recursos visuais, como *flashcards*, *slides* e televisão para reforçar a compreensão dos estudantes. O uso desses materiais se alinha com os princípios de ensino para estudantes com TEA, que frequentemente demonstram melhor desempenho quando expostos a estímulos visuais estruturados (Hambly; Fombonne, 2012). Além disso, a sala conta com um estagiário que auxilia na mediação das atividades, especialmente junto ao grupo de estudantes que não possuem um Acompanhante Terapêutico³⁹ (AT). Esse suporte tende a contribuir para a adaptação das tarefas e para o desenvolvimento das crianças dentro da proposta bilíngue.

Um dos desafios observados nas visitas foi a formação do professor de Inglês, que não possui formação inicial em Educação⁴⁰. Um estudo recente conduzido por Macêdo (2024) destaca que a ausência da formação continuada para professores resulta em práticas pedagógicas inadequadas, dificultando a inclusão efetiva.

Quando questionado sobre formação específica para lidar com os estudantes com TEA em sala de aula, o Professor Lima⁴¹ respondeu que:

De forma geral, dentro da minha realidade, eu acredito que não é perfeito, mas há sim uma boa noção dessa realidade hoje. [...] Hoje em dia as escolas maiores entraram nesse “mercado” de lidar com crianças com essas demandas especiais, mas com certeza dá pra melhorar sempre essa mudança de paradigma de inclusão, ao invés de excluir, é uma coisa que toma tempo, mas a gente tem um futuro promissor nisso.

Apesar de participarem de formações continuadas no começo e no final do ano, a falta de um embasamento pedagógico mais aprofundado pode limitar a eficácia das estratégias aplicadas em sala de aula. Isso reforça a importância da formação docente num geral bem como formação docente voltada para práticas inclusivas, a fim de garantir um ensino adaptado às necessidades dos estudantes com TEA, conforme apontado por Macêdo (2024).

Ainda sobre quais desafios ele enfrenta no processo de inclusão, o Professor Lima pontuou:

Os desafios vêm de todo lado. Alguns desafios dizem respeito a sala de aula, outros dizem respeito à escola, outros dizem respeito a casa. Algumas crianças têm pais relutantes. Mas realmente os desafios surgem de todos os

³⁹ A presença ou não de um Acompanhante Terapêutico para crianças autistas na escola é um tema bastante debatido entre educadores, famílias e especialistas, especialmente na Região Metropolitana do Recife que não há um consenso sobre esta atuação. A discussão gira em torno de diferentes perspectivas, incluindo os direitos da criança, a autonomia do aluno, o papel da escola na inclusão e a viabilidade da presença do AT no ambiente escolar.

⁴⁰ O professor da turma em que foi feita a observação é graduando em Psicologia.

⁴¹ Nome fictício dado ao entrevistado a fim de preservar sua identidade.

lados, os próprios alunos às vezes não sabem lidar. Às vezes um aluno que tem uma característica muito especial, muito difícil de lidar entra numa turma, até às vezes no meio do ano letivo já ‘correndo’, então os próprios colegas, as crianças às vezes não reagem muito bem. Às vezes ocorrem conflitos pontuais com adultos dentro da escola quando o aluno implica, ‘cisma’ com alguém, então realmente é desafiador em todas as esferas.

Diante da fala do professor, fica claro que a diversidade de perfis e necessidades dos estudantes exige que os mesmos estejam preparados para adaptar suas metodologias e estratégias de ensino, o que nem sempre é fácil, especialmente em turmas numerosas ou com recursos limitados. O professor menciona ainda a existência de pais relutantes, o que pode ser interpretado como a falta de envolvimento ou apoio das famílias no processo educacional dos filhos quando a participação da família é crucial para o desenvolvimento das crianças.⁴² A fala do professor evidencia, portanto, a complexidade do seu papel, que vai além de mediar o aprendizado. Ele precisa lidar com questões emocionais, sociais e comportamentais dos estudantes, além de mediar relações entre estudantes, famílias e outros membros da comunidade escolar. Isso exige uma formação contínua, resiliência e, muitas vezes, apoio psicológico e institucional.

Posto isso, acredita-se ser essencial que a educação inclusiva seja entendida como uma responsabilidade coletiva, como previsto no Art. 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), exigindo esforços conjuntos de educadores, gestores, familiares e da sociedade civil para superar os desafios e garantir uma educação que atenda a todos, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento integral de cada estudante.

Apesar dos desafios formativos, a escola apresenta algumas iniciativas positivas no processo de inclusão, como o acompanhamento contínuo realizado na sala de AEE. Esse espaço é coordenado por uma Psicopedagoga, que não apenas fornece suporte individualizado aos estudantes, mas também auxilia os professores na adaptação de provas e atividades, como será afirmado posteriormente pelo Professor Lima. Acerca desse assunto, Silveira, Santos e Silva (2015) pontuam que o papel do professor do AEE é buscar desenvolver um trabalho colaborativo de modo interdisciplinar e pensar no uso de estratégias acessíveis, como a adaptação de materiais e metodologias para viabilizar um ensino significativo. Isso pode ser feito por meio do uso de recursos visuais, como cartões de figuras, vídeos e pictogramas, para facilitar a compreensão, implementação

⁴² Quando essa relação não é fortalecida, os alunos podem enfrentar dificuldades adicionais, tanto acadêmicas quanto emocionais.

de estratégias multissensoriais⁴³ para ampliar a aprendizagem; realização de adaptação e segmentação das atividades para evitar sobrecarga cognitiva. Quanto a isso, a Psicopedagoga da escola afirmou que:

A escola primeiro acolhe o estudante e na sala de aula a gente usa material mais concreto, material que ele possa sempre assimilar o que o 'teacher' tá falando com algo concreto. Sempre que o 'teacher' fala qualquer informação a gente usa o livro didático e usa outros materiais que a gente tem na sala de recursos. [...] Pistas visuais, materiais lúdicos, materiais que eles possam pegar, possam ver e associar aquilo que o 'teacher' tá falando com aquele material que ele está vendo. Então a gente tem o Plano de Desenvolvimento Individual pra gente saber as estratégias que vai fazer com aquele aluno.

Esses fatores coadunam com a visão de Glat e Blanco (2007) sobre a presença de profissionais especializados no AEE como forma de favorecer o desempenho acadêmico de estudantes autistas, garantindo que suas necessidades específicas sejam atendidas. Ainda sobre a implementação de estratégias multissensoriais, perguntamos ao Professor Lima se, e como, ocorrem as adaptações tanto nas aulas quanto nas atividades propostas aos estudantes, e como ele percebe a evolução desses alunos em específico nas aulas de inglês. Sobre as adaptações, foi dito que:

Em relação às adaptações, em sala de aula, no decorrer do ano letivo, vai depender muito das características únicas de cada aluno. Mas nos processos de avaliação, por exemplo, que normalmente são padronizados para todos os alunos, a gente conta mais com uma psicopedagoga que a gente tem só pra essas questões. Então a gente adapta muito prova com pistas visuais, com caixa alta. [...] Mas as adaptações se fazem mais visualmente presentes nos processos avaliativos.

A articulação entre o trabalho pedagógico do professor da sala regular e o professor do AEE é fundamental para promover uma inclusão de qualidade nas escolas. Enquanto o professor da sala regular é responsável por adaptar as práticas pedagógicas e criar um ambiente de aprendizagem acessível para todos os alunos, o professor da sala de recursos multifuncionais oferece suporte especializado, desenvolvendo atividades e materiais que atendem às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência (Brasil, 2008). Essa colaboração permite que o aluno com TEA, por exemplo, tenha tanto o acesso ao currículo regular, quanto o apoio necessário para superar as barreiras que possam surgir em seu processo de aprendizagem (Mendes, 2010).

Em relação a como o professor percebe a evolução dos alunos com TEA na aula de Inglês, o Professor Lima destacou que:

A relação de alguns alunos dentro do espectro com idiomas [...] a linguagem, pelo menos a percepção dela e o processamento interno, a verbalização é

⁴³ Envolvendo audição, tato, visão e movimento.

outra coisa, mas o processamento interno parece ser bastante aguçado, não de forma universal para alunos no espectro, mas com certeza há um índice de aptidão alta para idiomas dentro desse grupo.

Levando isso em consideração, um ponto observado que poderia ser aprimorado é a ampliação da presença da Língua Inglesa para além do momento específico de exposição do conteúdo. Embora a escola se autodenomine bilíngue, o uso do Inglês se restringe, em grande parte, ao momento em que o professor ministra o conteúdo da aula, sem uma incorporação mais ampla no decorrer dela. A literatura aponta que a imersão em um ambiente bilíngue vai além do ambiente formal da sala de aula e se estender para contextos mais naturais e significativos pode ser benéfico para estudantes com TEA, especialmente aqueles que demonstram hiperfoco na Língua Inglesa. Isso acontece por causa da exposição contínua e diversificada ao idioma que favorece a generalização do aprendizado, ajudando os estudantes a fazerem uso prático do conhecimento para diferentes contextos de comunicação (Silva, Faciola & Pereira, 2018; Peralta, 2024).

4.2. Mediação docente e estratégias inclusivas para o ensino de Inglês: uma abordagem baseada em Vygotsky

A partir da perspectiva de Vygotsky (2007), a inclusão efetiva dos estudantes com TEA no ensino de Inglês passa pela mediação do professor que busca identificar a ZDP⁴⁴ em cada processo de ensino-aprendizagem para atuar como mediador, ajudando-os a construir significado e a superar desafios cognitivos. Para Vygotsky, o professor não transmite o conhecimento, mas faz a mediação⁴⁵ desse processo. É possível interpretar, segundo essa perspectiva, que o professor oferece suporte até que o sujeito consiga realizar a tarefa autonomamente e vai, aos poucos, reduzindo-o gradativamente à medida que adquire autonomia⁴⁶ (OLIVEIRA, 1993; 2007).

Para Vygotsky, o processo de aprendizagem não é um ato isolado, ele é influenciado pelo contexto histórico e cultural em que o sujeito está inserido (VYGOTSKY, 2007). Assim, ao considerar o estudante com TEA, é crucial reconhecer

⁴⁴ Zona de Desenvolvimento Proximal.

⁴⁵ O professor realiza a mediação através da linguagem e da interação social, bem como por meio de artefatos culturais, isto é, recursos variados, como o uso de imagens, jogos, experimentos, tecnologia e exemplos práticos contribuem para favorecer a construção da aprendizagem destes estudantes.

⁴⁶ Assume-se portanto a escola como o local privilegiado por excelência capaz de promover a aprendizagem do ensino da Língua Inglesa para estudantes com TEA no Ensino Fundamental. Nesse contexto, esse sujeito é concebido para além dos comprometimentos inerentes ao transtorno, reconhecendo seu potencial para aprender e se desenvolver.

que sua aprendizagem deve ser vista de forma prospectiva, ou seja, como um fator que não apenas antecede, mas também promove o desenvolvimento.

Na escola estudada, pode-se afirmar que a mediação docente destinada aos estudantes autistas poderia ser potencializada através de estratégias mais personalizadas, como, por exemplo, a criação de um ambiente estruturado e previsível, uma vez que estudantes autistas geralmente se beneficiam de rotinas claras e consistentes, com avisos antecipados sobre mudanças (Mesibov, Shea, & Schopler, 2005).

A organização do espaço físico também é importante, pois um ambiente livre de distrações e com áreas de concentração pode ajudar o estudante a se sentir mais seguro e focado (Bogdashina, 2016). Dentro desse aspecto, as necessidades sensoriais também devem ser consideradas, pois muitos alunos autistas têm sensibilidades específicas relacionadas a sons, luzes ou texturas. Adaptar o ambiente para incluir objetos sensoriais e oferecer espaços tranquilos para regulação emocional pode fazer uma grande diferença no bem-estar e na capacidade de aprendizado.

No que diz respeito às metodologias ativas, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)⁴⁷ pode ser uma abordagem altamente eficaz. Ela permite que o aluno explore seus interesses específicos de forma aprofundada, integrando conhecimentos de diferentes áreas. Por exemplo, um aluno com hiperfoco em dinossauros pode desenvolver um projeto sobre a era mesozoica, envolvendo pesquisa, desenhos e apresentações (Thomas, 2000). A gamificação⁴⁸ também é uma ferramenta poderosa, pois transforma o aprendizado em uma experiência lúdica e interativa. Jogos educativos, sejam digitais ou de tabuleiro, podem ensinar conceitos de matemática, linguagem ou ciências de maneira envolvente. Já o *role-playing*⁴⁹ e as simulações são excelentes para desenvolver habilidades sociais e emocionais, pois permitem que os alunos vivenciem situações do cotidiano de forma segura e controlada. Simular uma compra em um mercado, por exemplo, pode ensinar tanto conceitos matemáticos quanto interação social (Baron-Cohen, 2008).

A combinação dessas estratégias cria um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz para estudantes autistas, não apenas aumentando o engajamento e a autonomia dos deles, mas também promovendo a inclusão social e o respeito às individualidades.

⁴⁷ Metodologia de ensino que propõe aos estudantes a resolução de problemas reais.

⁴⁸ Aplicação de elementos de jogos em situações que não são de brincadeira, com o objetivo de motivar e ensinar.

⁴⁹ Técnica de simulação que consiste em interpretar papéis para desenvolver habilidades sociais, de comunicação e argumentação.

A partir disso, a mediação docente pode ser verdadeiramente transformadora, permitindo que cada estudante alcance seu potencial máximo de forma significativa e respeitosa, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes autistas no ensino de Língua Inglesa apresenta desafios pedagógicos significativos, mas também demonstra avanços importantes dentro das escolas privadas da Região Metropolitana do Recife. A pesquisa permitiu observar que a escola analisada adota recursos visuais e tecnológicos no ensino da língua, além de contar com uma sala de AEE que oferece suporte contínuo aos estudantes com deficiência. De forma específica, verificou-se através da entrevista e da observação que a Psicopedagoga, profissional responsável por este trabalho, realiza a adaptação de materiais, atividades e provas conforme as necessidades pedagógicas de cada estudante.

Além deste aspecto, foi possível identificar por meio dos procedimentos de coleta de dados que a escola propõe espaços de estudo para robustecer a formação continuada dos docentes. O fato de a escola desenvolver ações formativas para o grupo docente, revela que esta instituição está preocupada com a atualização acadêmica de seus professores, o que reverbera uma prática gestora consciente de seu papel.

De modo geral, estes aspectos foram identificados como práticas e estratégias pedagógicas positivas em prol da inclusão. No entanto, a pesquisa também evidenciou a necessidade de aprimoramentos, principalmente no que diz respeito à formação inicial do professor de Inglês, que não possui formação em Educação ou Pedagogia. Essa lacuna pode dificultar a implementação de estratégias inclusivas eficazes, como pontuado por Macêdo (2024)⁵⁰.

Outro ponto a ser destacado é a expansão do uso da Língua Inglesa para além do momento de exposição do conteúdo, permitindo uma imersão mais significativa dos estudantes no contexto bilíngue, uma vez que a instituição propõe-se a isso. Além disso,

⁵⁰ Este estudo destaca que a capacitação contínua dos professores é essencial para garantir um ensino adaptado às necessidades dos estudantes autistas (MACÊDO, 2024).

a presença de estagiários⁵¹ em sala de aula tem um papel relevante no suporte aos estudantes no espectro, mas a falta de um acompanhamento mais estruturado pode limitar a efetividade dessa assistência.

Acerca das limitações da pesquisa, o estudo foi conduzido em um intervalo restrito de tempo, então, sugere-se que futuras pesquisas sejam realizadas dentro de um tempo maior para que a coleta de dados possa ser feita de modo mais robusto. Uma limitação desta pesquisa está relacionada à abordagem metodológica adotada. Embora a análise utilizada tenha permitido identificar padrões e interpretações relevantes, poderia ter sido utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin⁵² (2011), por exemplo.

Destaca-se limitações também na amostra adotada, ou seja, do contexto investigativo, ao concluir que a pesquisa foi realizada apenas no âmbito privado. Embora essa delimitação tenha permitido uma análise mais aprofundada das especificidades desse setor, a inclusão de instituições públicas poderia ter ampliado a compreensão do fenômeno, permitindo comparações entre diferentes realidades.

Com base nessas observações, este estudo reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem as individualidades dos estudantes com TEA, promovendo um ensino de Língua Inglesa verdadeiramente acessível. Espera-se que esta pesquisa contribua para o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e amplie as discussões sobre inclusão no ensino bilíngue, fornecendo subsídios teóricos que orientem a prática pedagógica e promovam uma educação inclusiva e de qualidade.

6. REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. 5. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013.

BARDIN, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

BARON-COHEN, Simon. (2002). **The extreme male brain theory of autism**. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(6), 248–254. [The extreme male brain theory of autism: Trends in Cognitive Sciences](#)

BARON-COHEN, S. Autism and Asperger Syndrome: The Facts. Oxford University Press, 2008.

_____. The autism spectrum: A new diagnostic category. In: _____. The Essential

⁵¹ Os estagiários são graduandos em Pedagogia, o que contribui para a adaptação de práticas pedagógicas e para um suporte mais qualificado aos estudantes.

⁵² Ter-se-ia proporcionado uma categorização mais sistemática e aprofundada dos dados. Dessa forma, sugere-se que estudos futuros empreguem essa técnica para enriquecer a análise e obter resultados ainda mais robustos.

Difference: The Truth About the Male and Female Brain. London: Allen Lane, 2003. p. 52-65.

BERSCH, R. Tecnologia assistiva: Estratégias para a inclusão escolar. In: _____. (Ed.). Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: Assistiva, 2006. p. 23-34.

BOGDASHINA, O. Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome: Different Sensory Experiences, Different Perceptual Worlds. Jessica Kingsley Publishers, 2016.

BOSA, C. A., & Callias, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 167-177.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [Constituição](#). Acesso em: 18 mar. 2025.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [L8069](#). Acesso em: 18 mar. 2025.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [L9394](#). Acesso em: 18 mar. 2025.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: [Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva](#). Acesso em: 2 out. 2024.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [Decreto nº 7611](#). Acesso em: 18 mar. 2025.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: [L12764](#). Acesso em: 18 mar. 2025.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 1-9. Disponível em: [L13146](#). Acesso em: 17 set. 2024.

_____. Ministério da Saúde. Diretrizes para o cuidado da pessoa com transtorno do espectro autista no SUS. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Acesso em: 18 de mar. 2025.

_____. Ministério da Saúde. Saiba o que é capacitismo e a importância de combatê-lo. 23 jan. 2024. Disponível em: [Saiba o que é capacitismo e a importância de combatê-lo — Ministério da Saúde](#). Acesso em: 2 out. 2024.

CABRAL, Armanda. A Importância do Inglês no Mundo Atual. 2014.

CELCE-MURCIA, M. Teaching English as a Second or Foreign Language. 4. ed. Boston: National Geographic Learning, 2014.

CORELL-ALMUZARA, Alfredo et al. COVID-19 in the Field of Education: State of the Art. Sustainability, v. 13, n. 10, p. 5452, 2021.

COUTINHO, Christiane Rocha; SILVA, Luã Armando de Oliveira. O ensino inclusivo

da língua inglesa a pessoas com Transtorno do Espectro Autista em escolas bilíngues de educação infantil: um estudo de caso. *Revista Camalotes*, v. 1, n. 4, 2024. Disponível em: <https://periodicos.insted.edu.br/recam/article/view/62>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DEL PRETTE, Z. A. P., Soares, A. B., Pereira-Guizzo, C. S., Wagner, M. F., & Leme, V. B. R. (Orgs.). (2015). *Habilidades sociais: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática*. São Paulo: Sinopsys.

GIMENEZ, T. Ensino de inglês como língua franca: Desafios e oportunidades. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 2, p. 293-312, 2015.

GONZALEZ-BARRERO, A. M., & Nadig, A. S. (2018). Vantagem bilíngue na flexibilidade cognitiva em crianças com transtorno do espectro autista. *Child Development*, 89(4), 1214-1230.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. *Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

HAMBLY, C.; FOMBONNE, E. The Impact of Bilingual Environments on Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 42, n. 7, p. 1342-1352, 2012. [The Impact of Bilingual Environments on Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders](#)

KENNEDY, C. H., & Schain, R. (2013). **Interesses especiais e comportamentos repetitivos em crianças com autismo: Implicações para a educação e terapias**. *NCAEP*. Recuperado de: [Crianças, Adolescentes e Jovens Adultos com Autismo](#)

LEBOREIRO, M. F. (2017). **A memória de trabalho em crianças com autismo: Um estudo com crianças de 6 a 12 anos**. *PUC-SP*. Recuperado de: [Memória de Trabalho](#)

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How Languages are Learned*. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

MACÊDO, Maria Claudia Gama Fialho. *Inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA): uma intervenção pedagógica e suas contribuições na formação docente*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024. Disponível em: repositorio.ufpe.br. Acesso em: 13 fev. 2025.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas*. *Revista Outro Olhar*, ano IV, n. 4, Belo Horizonte, out. 2006. _____ . *Inclusão escolar "O que é? Por quê? Como fazer?"* São Paulo: Editora Summus, 2015. Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas.

MERCADANTE, Marcos Tomanik; ROSÁRIO, Maria Conceição do. *Autismo e*

Cérebro Social. 1. ed. São Paulo: Segmento Farma, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MESIBOV, G. B.; SHEA, V.; SCHOPLER, E. *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. Springer, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. *Educação inclusiva: v. 3: a escola*. Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

NASCIMENTO, Francisco Elionardo de Melo; SOUSA, Maria Joelda de Moura;

SANTOS, Edna Gomes dos. A inclusão do autista no ensino regular e os desafios da formação do pedagogo. *Revelli*, v. 16, 2024.

NOGUEIRA, P. F.; LIMA, R. C. Desafios da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista: um estudo sobre a formação docente e os recursos institucionais. *Educação em Revista*, v. 39, p. 1-18, 2023. Disponível em: [DESAFIOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO CONTEXTO INCLUSIVO](#). Acesso em: 12 jan. 2025.

OLIVEIRA, MF. de (2007). **Vygotsky e a educação: O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e suas implicações para o ensino**. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 100-116.

_____.de (1993). *Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Scipione.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 34, 8 set. 2020. Disponível em: [Revista Educação Pública](#). Acesso em: [data de acesso].

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York: ONU, 2006.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. *Revista Iberoamericana de Educación (Online)*, Espanha, v. 31, p. 01-15, 2003. Disponível em: [A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DE AUTISTAS](#). Acesso em: 14 jan 2025.

ORRÚ, Silvia Ester. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

_____. “Não queremos inclusivismos”: um ensaio (des)inspirado no discurso do Ministro da Educação brasileira. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 36, n. 77, p. 1037–1074, 2022. DOI: [10.14393/REVEDFIL.v36n77a2022-63340](#). Disponível em: [“Não queremos inclusivismos”: um ensaio \(des\)inspirado no discurso do Ministro da Educação brasileira](#). Acesso em: 18 mar. 2025.

PERALTA, Camila Da Luz. Os benefícios da aprendizagem ativa no ensino de língua inglesa para alunos com transtorno do espectro do autismo: uma revisão bibliográfica.

Anais do V CINTEDI, 2024. Disponível em: <http://editorarealize.com.br>. Acesso em: 05 fev. 2025

RIBEIRO, D. A.; CONTIERO, L. Neuroplasticidade no ensino de língua inglesa para crianças com autismo (TEA). In: Congresso Nacional de Educação, 2023. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/>. Acesso em: 3 jan. 2025.

RODRIGUES, Felipe de Araujo. A importância do ensino de Língua Inglesa nas escolas brasileiras: uma proposta de reformulação das diretrizes institucionais e dos conteúdos. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, 11 jan. 2022. Disponível em: [A importância do ensino de Língua Inglesa nas escolas brasileiras: uma proposta de reformulação das diretrizes institucionais e dos conteúdos](#). Acesso em: 08 nov. 2024

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, set./out. 2007, p. 20-30.

SCHREIBMAN, L., & INGERSOLL, M. (2005). **Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization**. Guilford Press.

SILVA, Charles Lima; FACIOLA, Rosana Assef; PEREIRA, Rosamaria Reo. O processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa de um aluno com autismo: um estudo de caso em uma escola inclusiva. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 5, n. 2, p. 43-58, 2018.

SILVEIRA, S. N.; SANTOS, A. J.; SILVA, M. K. A Formação do Professor de Língua Inglesa e o Processo de Inclusão da Criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA na Sala de Aula. IV Semana Internacional de Pedagogia; I Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil, Universidade Federal de Alagoas. 21 a 25 de novembro de 2015.

SOUZA, A. S. (2018). **Desenvolvimento do raciocínio lógico e o autismo**. *Revista de Ensino Superior*.

TEMPLE GRANDIN. Direção: Mick Jackson. Estados Unidos: HBO Films, 2010. Filme.

THOMAS, J. W. A Review of Research on Project-Based Learning. Autodesk Foundation, 2000.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 18 mar. 2025.

VILLANI, Denise Brandão Almeida. O PDI da Secretaria de Educação de Minas Gerais e as especificidades de aprendizagem de crianças TEA: componentes do PDI para promover a inclusão escolar de crianças TEA. 2020. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/45539>. Acesso em: 2 out. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WHALON, Kelly; HART, Juliet E. Adapting an evidence-based reading comprehension strategy for learners with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic*, v. 46, n. 4, p. 195-203, 2011.