



O USO DA LÍNGUA INGLESA COMO FORMA ALTERNATIVA DE COMUNICAÇÃO ENTRE CRIANÇAS COM TEA COM USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E ÁGEIS

Camila de Carvalho Ouro Guimarães¹

Verônica Lúcia Parente²

Resumo: Este estudo busca demonstrar como o uso da Língua Inglesa pode ser utilizado como forma de comunicação alternativa para crianças e adolescentes com TEA por meio do uso de metodologias ativas e que possuem hiperfoco neste idioma. O objetivo é demonstrar que é possível a comunicação com crianças e adolescentes com TEA por meio de outros idiomas, que por vezes pode ser de mais fácil compreensão do que a própria língua pátria – português por possuírem hiperfoco em idiomas diversos. Tal trabalho é relevante, pois busca facilitar a forma de comunicação de crianças e adolescentes com TEA, buscando meios alternativos de comunicação que gere maior autonomia e independência para estes indivíduos, que estimulam sua fala e comunicação com o professor e a turma. O Objetivo central é demonstrar como a língua inglesa pode ser meio de comunicação eficaz entre professores e alunos com TEA com hiperfoco neste idioma, a abordagem metodológica conta com aparato bibliográfico e com estudo de campo observacional de alunos do Colégio Ouro Novo situada no Rio de Janeiro que tem metodologia própria pautada no uso de Metodologias Ativas e Ágeis, bem como por ser conhecida como uma escola deliberadamente inclusiva, possuindo 40% de sua base de alunos portadores de algum transtorno ou síndrome e que estão matriculados em salas de aulas regulares. Busca-se com este estudo trazer à tona o debate sobre formas alternativas de ensino para promover a efetiva inclusão de alunos com TEA.

Palavras-chave: Comunicação Alternativa. Língua Inglesa. Metodologias Ativas. TEA.

¹CAMILA. de Carvalho Ouro Guimarães. (👤) Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, AR, Argentina.
e-mail: apenas do primeiro autor.

²VERONICA. Lúcia Parente. (👤). Centro Universitário Celso Lisboa. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta desafios significativos no que concerne à comunicação e interação social, exigindo, frequentemente, abordagens educacionais diferenciadas para que crianças e adolescentes no espectro possam expressar suas necessidades, sentimentos e participar plenamente da vida escolar. Uma via potencialmente frutífera para esse enfrentamento é o uso da língua inglesa como forma alternativa de comunicação, especialmente quando há hiperfoco do indivíduo em idiomas diversos, incluindo o inglês, o que pode facilitar a aprendizagem e a expressão linguística. O presente estudo investiga como metodologias ativas podem ser empregadas para viabilizar esta alternativa comunicativa entre alunos com TEA em contexto escolar.

A justificativa desta pesquisa decorre de múltiplos fatores. Primeiro, porque nem sempre a língua materna – no caso, o português – oferece o canal mais eficiente de expressão para crianças com TEA, especialmente quando há interesses intensos ou fascinação por idiomas estrangeiros, o que pode constituir um hiperfoco que favorece motivação, atenção e repetição, elementos importantes para a aprendizagem nessa população. Em segundo lugar, porque metodologias ativas – como aprendizagem baseada em projetos (Project-Based Learning), aprendizagem baseada em jogos (gamificação), metodologias colaborativas e outras – têm demonstrado, em estudos recentes, ser eficazes para promover engajamento, autonomia e participação de alunos com TEA, inclusive em atividades de comunicação alternativa. Essas metodologias, ao centrar-se no sujeito aprendiz, possibilitam adaptações e personalizações do processo educativo, potencializando o uso de recursos visuais, tecnológicos, interativos, que podem ser integrados ao ensino de uma língua estrangeira.

Ademais, há uma lacuna na literatura relativa especificamente ao uso da língua inglesa como meio de comunicação alternativa, apoiado por metodologias ativas, para alunos com TEA que manifestam hiperfoco no idioma. Embora existam estudos sobre tecnologia assistiva no ensino de inglês para autistas, e sobre comunicação aumentativa e alternativa (CAA), poucos investigam diretamente o uso do inglês não somente como disciplina, mas como veículo de comunicação funcional entre aluno e professor/turma, possibilitando autonomia comunicativa. Esse estudo, ao focalizar uma escola com forte perfil inclusivo e uso de metodologias ativas, busca preencher parte dessa lacuna.

O objetivo geral desta pesquisa é demonstrar como a língua inglesa pode servir como meio de comunicação eficaz entre professores e alunos com TEA que apresentam hiperfoco neste idioma, por meio da aplicação de metodologias ativas. Os objetivos específicos são:

1. Investigar, por meio bibliográfico, as bases teóricas que sustentam o uso de metodologias ativas no ensino de línguas estrangeiras para alunos com TEA;
2. Observar em estudo de campo como alunos com TEA em escola inclusiva respondem ao uso da língua inglesa como forma alternativa de comunicação dentro de atividades mediadas por metodologias ativas;
3. Avaliar os efeitos dessa abordagem sobre a autonomia, a participação comunicativa em sala de aula, e a interação aluno-turma no ambiente escolar.

Por fim, esta introdução apresenta a estrutura do trabalho: o artigo está organizado em cinco seções principais além da introdução. A seção de Referencial Teórico discute as teorias e estudos prévios sobre TEA, comunicação alternativa, ensino de línguas estrangeiras e metodologias ativas. Em seguida, a Metodologia descreve o desenho do estudo bibliográfico e do campo observacional, incluindo amostra, procedimentos e instrumentos. A seção de



Apresentação e Discussão dos Resultados oferece análise dos dados coletados no campo à luz da literatura. Por fim, a Conclusão sintetiza os achados, ressalta implicações práticas, limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras.

METODOLOGIA

Este estudo adota abordagem metodológica mista, combinando pesquisa bibliográfica com estudo de campo observacional como descrito a seguir:

1. Pesquisa bibliográfica: revisões de artigos e trabalhos acadêmicos recentes, nacionais e internacionais, que abordem: TEA e comunicação alternativa; ensino de língua inglesa para pessoas com TEA; metodologias ativas em educação inclusiva; hiperfoco em interesses linguísticos. Fontes incluem bases como Scielo, Google Scholar, periódicos de Educação, Psicologia, Fonoaudiologia com foco nos seguintes eixos temáticos: (a) Abordagens pedagógicas inclusivas para alunos com TEA; (b) Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); (c) Ensino de línguas mediado por hiperfocos; (d) Recursos visuais e tecnologias digitais aplicadas à aprendizagem; (e) Metodologias ativas (como aprendizagem baseada em projetos, gamificação, flipped classroom e aprendizagem colaborativa).

A fundamentação metodológica da pesquisa encontra respaldo em autores como Creswell (2014) para estudos mistos, Lüdke e André (2018) para a pesquisa qualitativa em educação, além de Minayo (2012) no que tange à observação em contextos sociais complexos.

2. Estudo de campo observacional: será realizado junto aos alunos do Colégio Ouro Novo, no Rio de Janeiro, que possui perfil inclusivo, metodologia ativa e uma base significativa de alunos com TEA.

- a) *Participantes*: alunos com TEA matriculados em salas regulares, que demonstram hiperfoco em inglês ou forte interesse pelo idioma, bem como professores dessas turmas.
- b) *Procedimentos*: observação de aulas nas quais se empregam metodologias ativas (por exemplo, projetos, jogos, comunicação alternativa) em que o inglês é utilizado não apenas como disciplina, mas como meio de comunicação em atividades administrativas ou de interação na sala. Registro de diálogos, interações aluno-professor, respostas comunicativas, grau de participação, manifestações de autonomia.
- c) *Instrumentos*: gride de observação estruturada, entrevistas semi-estruturadas com professores, coleta de depoimentos dos alunos (quando possível), análise de materiais didáticos/recursos usados.

3. Análise de dados: comparação entre os achados do campo e as evidências obtidas na bibliografia. Busca identificar convergências, divergências, fatores facilitadores e obstáculos. A análise dos dados desta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa interpretativa, fundamentada nos princípios da análise de conteúdo, conforme proposta clássica de Bardin (2016), com adaptações que contemplam o contexto educacional e os objetivos específicos da investigação. O tratamento dos dados foi conduzido com vistas à compreensão em profundidade dos fenômenos comunicacionais observados em alunos com TEA que demonstram hiperfoco na língua inglesa, em contextos mediados por metodologias ativas.

A análise foi realizada em três etapas interdependentes, quais sejam:



- a) Pré-análise (organização do corpus): nesta fase inicial, procedeu-se à sistematização dos dados empíricos oriundos de múltiplas fontes: registros de observação (diários de campo e grade de observação estruturada); Entrevistas semiestruturadas com professores e profissionais da escola; Materiais pedagógicos coletados (jogos, comandos em inglês, quadros visuais, dentre outros. Esse conjunto foi transcrito e organizado com base em critérios de relevância, recorrência e coerência temática. Foram preservadas as identidades dos participantes por meio da adoção de nomes fictícios e codificação alfanumérica, garantindo o sigilo ético conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde;
- b) Exploração do material (codificação e categorização temática): a etapa de codificação seguiu uma lógica dedutiva-indutiva, combinando categorias pré-definidas a partir do referencial teórico com categorias emergentes a partir dos dados empíricos. As categorias teóricas iniciais foram: Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); Hiperfoco linguístico em TEA; Metodologias ativas como facilitadoras da inclusão; Recursos visuais e tecnológicos no ensino de línguas. Durante a leitura flutuante dos dados, emergiram novas categorias, tais como: Redução de ansiedade mediante o uso do inglês; Barreiras institucionais ao uso de línguas alternativas; Percepções docentes sobre o uso funcional do inglês. A codificação foi feita manualmente e posteriormente validada com o auxílio de dupla verificação inter pares (entre pesquisadores), a fim de minimizar viés interpretativo e garantir maior credibilidade científica ao processo analítico;
- c) Interpretação dos Resultados à luz do referencial teórico (triangulação dos dados, interpretação e análise crítica contextualizada): Com o objetivo de assegurar a robustez dos achados, foi aplicada a técnica de triangulação metodológica (Denzin, 2006), comparando os dados provenientes de diferentes fontes: observações diretas em sala de aula; entrevistas com docentes; documentação pedagógica da instituição. Essa triangulação permitiu identificar convergências e divergências entre o discurso dos profissionais e a prática pedagógica observada, bem como eventuais lacunas entre a política institucional inclusiva e sua efetivação cotidiana. A interpretação dos dados foi orientada por uma perspectiva crítica da inclusão, compreendendo a linguagem como dimensão constitutiva dos direitos humanos e da cidadania linguística (Skliar, 2003). Os achados foram analisados em articulação com os marcos normativos nacionais e internacionais, especialmente a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), e com os princípios de equidade curricular. Foram extraídos núcleos de sentido que evidenciam como o uso do inglês, quando mediado por metodologias ativas, atua como estratégia de ampliação de repertórios comunicacionais para estudantes com TEA, promovendo engajamento, redução de barreiras linguísticas e fortalecimento da autonomia. A análise revelou ainda limites estruturais e pedagógicos, como a necessidade de formação docente específica, a escassez de materiais bilíngues acessíveis e a resistência institucional à flexibilização linguística em atividades formais.



Embora a análise tenha buscado rigor e coerência com os objetivos da pesquisa, reconhecem-se limitações metodológicas, tais como: Amostra reduzida e delimitada geograficamente; Influência potencial da presença do pesquisador nas interações observadas; Singularidade do contexto escolar analisado, o que impede generalizações.

Ainda assim, os resultados oferecem evidências consistentes para sustentar a tese de que o uso funcional da língua inglesa, quando respeita o perfil cognitivo e comunicacional do aluno com TEA, pode configurar-se como instrumento legítimo de inclusão educacional e promoção da cidadania linguística.

REFERENCIAL TEÓRICO

Transtorno do espectro autista (TEA) e os desafios comunicacionais

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014), conforme estabelecido pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5). Esses desafios comunicativos variam em intensidade e forma, mas frequentemente implicam dificuldades em iniciar ou manter interações sociais, interpretar nuances da linguagem verbal e não verbal, compreender convenções pragmáticas e utilizar linguagem funcional. Segundo Amaral et al. (2021), a comunicação no TEA não se restringe à fala, sendo muitas vezes necessário o uso de abordagens alternativas e complementares. Trata-se de um espectro amplo, cujas manifestações variam significativamente em termos de intensidade, perfil cognitivo, linguagem e autonomia funcional. Por essa razão, é necessário compreender o TEA não como uma deficiência homogênea, mas como um conjunto de singularidades neurológicas que exigem abordagens educacionais e comunicacionais diferenciadas.

Em razão dessas dificuldades, muitos alunos com TEA enfrentam barreiras significativas no ambiente escolar, não apenas em sua aprendizagem acadêmica, mas também em sua inserção social. Quando não são devidamente acolhidas e ajustadas às suas necessidades, essas barreiras podem resultar em exclusão, isolamento e prejuízos emocionais, o que contraria os princípios da educação inclusiva (BRASIL, 2015), ou seja, contexto escolar, por sua natureza relacional e discursiva, representa um espaço crucial para a consolidação de práticas comunicativas significativas.

Essas barreiras incluem desde currículos inflexíveis e metodologias padronizadas até a ausência de formação docente voltada para o acolhimento da neurodiversidade. Quando não são implementadas estratégias pedagógicas sensíveis às especificidades comunicacionais dos estudantes autistas, o resultado pode ser a invisibilização de suas vozes, o isolamento social e a negação de seu direito à participação plena no processo educativo — o que contraria diretamente os princípios da educação inclusiva expressos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2015).

Dentre os aspectos que podem influenciar positivamente o processo educacional desses estudantes, destaca-se a valorização de suas particularidades cognitivas e sensoriais, incluindo os chamados “interesses restritos” ou “hiperfocos”. Para Mottron (2011), o hiperfoco pode constituir uma vantagem adaptativa no processo de aprendizagem, desde que seja respeitado e pedagogicamente explorado.

A valorização do hiperfoco como ferramenta de mediação didática implica deslocar a lógica tradicional do ensino para uma abordagem centrada no sujeito, na qual os conteúdos



escolares são adaptados ou articulados aos interesses específicos do aluno. No caso do presente estudo, observa-se que, para alguns estudantes com TEA, a língua inglesa constitui um campo de interesse intenso e significativo, o que a torna uma via promissora de comunicação alternativa. Essa constatação reforça a necessidade de um olhar educacional que acolha a singularidade como motor de aprendizagem, transformando a escola em um espaço de reconhecimento e escuta da diferença.

Além disso, é importante destacar que a comunicação é um direito humano fundamental e condição para o exercício da cidadania plena. Sob essa perspectiva, negar a legitimidade de linguagens alternativas — sejam elas gestuais, visuais, tecnológicas ou mesmo estrangeiras — significa negar a esses sujeitos o direito de serem compreendidos, de se expressarem e de participarem socialmente. Assim, as barreiras comunicacionais enfrentadas por estudantes com TEA devem ser compreendidas não como consequência de sua condição neurológica, mas como produto de estruturas escolares e sociais que ainda operam sob modelos excludentes de normalidade linguística.

Em suma, compreender os desafios comunicacionais no contexto do TEA exige um compromisso com a escuta ativa, a flexibilização pedagógica e a valorização da diversidade linguística e cognitiva. Ao reconhecer o hiperfoco como potência e não como obstáculo, abre-se a possibilidade de construir práticas educacionais verdadeiramente inclusivas, nas quais a linguagem — em todas as suas formas — atua como ponte para o encontro, a aprendizagem e a emancipação.

Hiperfoco e o ensino de idiomas para crianças com TEA

O conceito de hiperfoco refere-se à tendência de indivíduos com TEA desenvolverem uma concentração intensa, profunda e duradoura em determinados temas, objetos ou áreas de interesse. Essa característica, frequentemente classificada como um dos “interesses restritos” pelo DSM-5 (APA, 2014), pode se manifestar de forma altamente funcional quando incorporada de maneira estratégica ao processo de ensino-aprendizagem.

No caso de crianças e adolescentes com TEA, a aquisição de uma segunda língua, especialmente o inglês, pode ser facilitada pelo hiperfoco, na medida em que o interesse intenso pelo idioma serve como fator motivacional intrínseco e catalisador do aprendizado (SILVA & PEREIRA, 2023). Tal fenômeno é observado, por exemplo, em situações em que o aluno se mostra mais responsivo a comandos, vocabulário ou estímulos em inglês do que em português, sugerindo uma via comunicacional alternativa.

Batool et al. (2022) destacam que a valorização dos hiperfocos no ambiente escolar pode aumentar significativamente o engajamento e a retenção do conteúdo, além de estimular a autoeficácia do estudante. Quando o hiperfoco é respeitado e mobilizado pedagogicamente, o aluno com TEA sente-se mais compreendido e valorizado em sua singularidade.

No que tange à aprendizagem de línguas, o uso de metodologias que incorporam o inglês como ferramenta de mediação comunicacional, e não apenas como disciplina curricular, permite que o idioma se torne um canal expressivo funcional, capaz de facilitar interações, expressar necessidades e promover inclusão. Costa e Portilho (2024) ressaltam que a mediação do ensino por meio de tecnologias assistivas – como aplicativos, tradutores visuais e jogos interativos – potencializa ainda mais esse processo quando o hiperfoco linguístico está presente.

Assim, o hiperfoco em inglês não deve ser visto como um obstáculo, mas sim como uma porta de entrada para o desenvolvimento comunicacional e pedagógico, desde que respeitado o princípio da individualização do ensino.



Comunicação aumentativa e alternativa (CAA)

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é um campo interdisciplinar que visa apoiar ou substituir temporária ou permanentemente formas convencionais de expressão para indivíduos com limitações significativas na fala e/ou linguagem. No contexto do TEA, a CAA é fundamental para garantir o direito à comunicação, previsto na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ao oferecer meios alternativos de interação com o meio social e educacional.

Conforme Light e McNaughton (2014), a CAA inclui uma ampla gama de estratégias e recursos, tais como símbolos gráficos (PCS), quadros de comunicação, aplicativos digitais, dispositivos com saída de voz, gestos, e também línguas naturais alternativas — como o inglês —, desde que essas representem um canal mais acessível e eficaz para o sujeito. Nesse sentido, a língua inglesa pode ser considerada parte de um sistema de CAA quando utilizada em resposta a um hiperfoco linguístico funcional.

Montenegro et al. (2022) reforçam que a eficácia da CAA está diretamente vinculada à sua adequação ao perfil comunicacional do usuário, ou seja, às suas preferências sensoriais, cognitivas e sociais. A escolha do canal alternativo de comunicação, portanto, não pode ser imposta, mas deve emergir de um processo de observação e escuta ativa das potencialidades do estudante.

Ademais, a implementação bem-sucedida da CAA exige a formação adequada dos docentes e o envolvimento da família, garantindo a continuidade comunicacional entre os diferentes contextos da vida do aluno. Isso reforça o caráter funcional e contextualizado da linguagem — não basta que o aluno "saiba" o idioma, é necessário que ele o use em situações reais e significativas.

A proposta de uso do inglês como CAA, portanto, deve ser compreendida como uma estratégia de ampliação de repertórios comunicacionais, que respeita a neurodiversidade e reconhece a multiplicidade de formas legítimas de expressão.

Metodologias ativas e educação inclusiva

As metodologias ativas de aprendizagem representam uma mudança de paradigma na educação, deslocando o foco do ensino centrado no professor para um modelo centrado no aluno. Esse conjunto de abordagens privilegia a autonomia, o protagonismo estudantil, a resolução de problemas reais e o aprendizado por meio da experiência, todos princípios alinhados com uma educação inclusiva de qualidade (MORAN, 2015; ANDRADE et al., 2021).

Para estudantes com TEA, essas metodologias oferecem oportunidades de adaptação curricular, sensorial e cognitiva, permitindo que a aprendizagem ocorra em formatos mais acessíveis, personalizados e significativos. A flexibilidade das metodologias ativas permite a incorporação de diferentes linguagens e suportes — verbais, visuais, digitais — promovendo o respeito à pluralidade de formas de aprender e expressar-se.

Além disso, essas metodologias favorecem a criação de contextos colaborativos, em que as interações sociais são promovidas de forma natural, mediadas por projetos, jogos, pesquisas e atividades práticas. Tal contexto é essencial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de alunos com TEA, que muitas vezes apresentam dificuldades justamente na espontaneidade das trocas sociais.

Silva e Pereira (2023) demonstram que a gamificação e os projetos temáticos mediados por tecnologias digitais, quando realizados em inglês e com adequação ao perfil sensorial dos alunos, resultam em maior engajamento, autorregulação emocional e comunicação funcional. Dessa forma, o inglês, inserido em atividades práticas e mediadas por metodologias ativas,



torna-se mais do que um conteúdo: assume o papel de ferramenta de mediação pedagógica e comunicativa.

Assim, o vínculo entre metodologias ativas e inclusão não se dá apenas pela acessibilidade do conteúdo, mas pela criação de ambientes de aprendizagem que reconhecem e valorizam a diferença como motor da inovação pedagógica.

Recursos visuais, tecnologias digitais e cultura maker

A utilização de recursos visuais e tecnologias digitais tem se mostrado altamente eficaz no ensino de línguas para crianças com TEA. Esses elementos, ao atuarem como facilitadores do processamento cognitivo, permitem que os significados sejam ancorados em suportes visuais que reduzem a ambiguidade e aumentam a previsibilidade — aspectos fundamentais para sujeitos neurodivergentes (BATTOOL et al., 2022).

Imagens, vídeos, pictogramas, mapas mentais, storyboards, animações e flashcards são exemplos de recursos que podem ser integrados às aulas de inglês, promovendo multissensorialidade e contextualização do vocabulário. Tais ferramentas tornam-se ainda mais potentes quando integradas a aplicativos educativos e plataformas de aprendizagem adaptativa, como o Duolingo, Bitsboard ou Book Creator.

Nesse contexto, a cultura maker emerge como uma abordagem que potencializa o ensino inclusivo por meio da aprendizagem baseada na experimentação, construção e resolução de problemas reais. A proposta maker, ao valorizar a criatividade, o trabalho colaborativo e a construção concreta do conhecimento, oferece um terreno fértil para a articulação entre metodologias ativas, tecnologia e inclusão (MARTINEZ & STAGER, 2019).

No caso específico do ensino de inglês para alunos com TEA, projetos maker podem envolver a construção de jogos de tabuleiro bilíngues, criação de vídeos com comandos em inglês, elaboração de histórias em quadrinhos com balões de fala, ou montagem de robôs que respondem a comandos no idioma estrangeiro — tudo isso em um ambiente colaborativo e lúdico, que favorece a aprendizagem significativa.

A proposta metodológica adotada pelo Colégio Ouro Novo — com enfoque na Metodologia Integrada de Aprendizagem Expandida (MIAE) — permite integrar esses recursos e perspectivas em um ecossistema pedagógico inclusivo, no qual o inglês se configura como língua de instrução, interação e pertencimento.

Perspectiva crítica: inclusão, linguagem e Direitos Humanos

A partir da fundamentação teórica apresentada, é possível analisar os dados obtidos no Colégio Ouro Novo à luz dos princípios dos Direitos Humanos, da inclusão crítica e da cidadania linguística. A escola investigada, ao utilizar metodologias ativas, linguagem alternativa e abordagem centrada no estudante, materializa diversos elementos defendidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), notadamente o direito à comunicação em formatos acessíveis, à participação ativa e à educação inclusiva em ambiente não segregado.

Os relatos dos professores e as observações realizadas revelam que alunos com TEA que demonstram hiperfoco no inglês tendem a apresentar melhor desempenho comunicacional quando esse idioma é integrado às práticas pedagógicas. A aplicação de comandos simples em inglês, o uso de jogos e projetos bilíngues e a adaptação visual do material didático mostraram-se estratégias eficazes para promover autonomia comunicativa, redução da ansiedade e maior interação com os colegas e professores.



Essas práticas refletem o reconhecimento de que o idioma pode ser mais do que um conteúdo curricular: pode se tornar um meio funcional de expressão e interação, tal como defende a abordagem da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Ao permitir que alunos utilizem a linguagem na qual se sentem mais confortáveis — ainda que essa seja uma língua estrangeira —, a escola promove o que Skliar (2003) denomina "escuta da diferença", ou seja, o acolhimento das singularidades comunicacionais como legítimas e educativas.

Esse movimento está em consonância com o princípio da cidadania linguística, entendida aqui como o direito de ser ouvido e compreendido por meio da linguagem que melhor exprime a subjetividade do sujeito, especialmente em contextos de vulnerabilidade comunicativa. A escola, nesse sentido, assume papel ativo na desconstrução das barreiras linguísticas estruturais que frequentemente marginalizam estudantes neurodivergentes.

No entanto, os dados também apontam limites e desafios à efetivação plena desses direitos. Alguns professores relataram falta de formação específica para trabalhar com CAA ou com ensino bilíngue adaptado a alunos com TEA, o que compromete a sistematicidade e a abrangência da prática. Além disso, a estrutura normativa de algumas atividades escolares, como avaliações formais ou rotinas administrativas, ainda demanda o uso exclusivo do português, o que pode gerar tensões entre o uso de uma linguagem alternativa e as exigências institucionais.

Outro aspecto relevante observado foi o risco de generalização do uso do inglês como ferramenta inclusiva, o que pode ser contraproducente nos casos em que não há hiperfoco ou afinidade com o idioma. Como ressaltado pelos próprios docentes, a adoção do inglês como recurso pedagógico precisa ser individualizada e sensível ao perfil cognitivo e afetivo de cada aluno, evitando transformar uma estratégia de inclusão em nova forma de exclusão.

Essas tensões ilustram que a implementação de práticas alinhadas aos Direitos Humanos requer mais do que boas intenções pedagógicas: exige investimento em formação continuada, planejamento institucional, produção de materiais acessíveis, diálogo com as famílias e revisão crítica das normas escolares que invisibilizam ou deslegitimam a diferença.

Por fim, o estudo de campo confirma que a escola, enquanto espaço de construção de cidadania, tem o dever de garantir que a linguagem — em suas múltiplas formas — seja mediadora da inclusão e não instrumento de exclusão. Quando a língua inglesa é utilizada como meio alternativo de comunicação com base em um projeto pedagógico ético, contextualizado e inclusivo, ela se transforma em um direito exercido, e não apenas em um conteúdo ensinado.

Fundamentos teóricos da metodologia aplicada

Conforme propõem Creswell (2014) e Plano Clark e Creswell (2015), os estudos com abordagem mista são especialmente indicados quando se busca integrar a força exploratória da pesquisa qualitativa com a robustez analítica da revisão bibliográfica, produzindo uma análise mais ampla, articulada e contextualizada. No caso desta pesquisa, a combinação entre revisão teórica e observação de campo permitiu examinar tanto os fundamentos epistemológicos que sustentam a proposta (uso da língua inglesa como comunicação alternativa), quanto seus efeitos práticos no cotidiano escolar.

A opção pela pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, conforme defendida por Bogdan e Biklen (1994), justifica-se pela necessidade de compreender os significados atribuídos por alunos, professores e equipe pedagógica às práticas comunicativas mediadas por metodologias ativas, com foco no uso da língua inglesa. A análise qualitativa privilegia a escuta dos sujeitos, a observação em contextos naturais e a construção reflexiva dos dados, em consonância com a proposta de valorização da neurodiversidade e das experiências singulares de aprendizagem.



Do ponto de vista educacional, Lüdke e André (2018) reforçam que a pesquisa qualitativa em educação é especialmente útil quando se deseja compreender a complexidade das relações escolares, os sentidos atribuídos à inclusão e as formas pelas quais sujeitos neurodivergentes interagem com o currículo, os professores e os colegas. Tais aspectos são centrais neste estudo, que busca mapear de forma densa e ética o papel da língua inglesa como meio funcional de comunicação alternativa para sujeitos com TEA.

A utilização da observação estruturada e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados está ancorada em autores como Minayo (2012) e Gaskell (2002), que destacam a pertinência desses instrumentos em pesquisas que envolvem sujeitos em situação de vulnerabilidade comunicacional. A escuta sensível, a triangulação de fontes e a contextualização dos dados são pilares dessa estratégia metodológica.

Além disso, a escolha da análise de conteúdo como técnica de tratamento dos dados segue a orientação de Bardin (2016), cujos procedimentos permitem extrair categorias de sentido a partir de registros verbais, observacionais e materiais, oferecendo rigor analítico compatível com os objetivos do estudo. A triangulação dos dados, inspirada em Denzin (2006), reforça a validade e a confiabilidade da análise.

Do ponto de vista ético, a metodologia adotada respeita os princípios da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, bem como os pressupostos da pesquisa inclusiva, que reconhece a centralidade da experiência dos sujeitos pesquisados e busca evitar práticas que reproduzam silenciamentos, opressões ou estigmatizações (DINIZ, 2012).

Em síntese, a construção metodológica desta pesquisa é sustentada por um conjunto coerente de referenciais teóricos que legitimam tanto a escolha dos instrumentos e técnicas, quanto o compromisso com uma abordagem crítica, ética e inclusiva da produção do conhecimento em educação.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados são divididos entre os achados bibliográficos e os dados observados no campo, comparando-se para compreender como a proposta de usar o inglês como forma alternativa de comunicação se materializa, quais efeitos produz e quais desafios surgem.

Os dados observados no Colégio Ouro Novo revelam não apenas a eficácia do uso da língua inglesa como forma alternativa de comunicação para estudantes com TEA com hiperfoco nesse idioma, mas também evidenciam importantes implicações jurídicas, éticas e pedagógicas, especialmente quando analisados à luz dos marcos normativos da educação inclusiva e dos Direitos Humanos.

A prática observada na instituição — em que comandos em inglês são utilizados em sala de aula, jogos bilíngues são aplicados de forma adaptada, e materiais visuais são elaborados com intencionalidade pedagógica — está alinhada aos preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que reconhece o direito à comunicação em formatos acessíveis e à educação inclusiva em ambientes não segregados.

A adoção da língua inglesa como canal de expressão funcional não apenas respeita, mas valoriza a singularidade comunicativa dos estudantes neurodivergentes, promovendo o que Skliar (2003) denomina como uma “escuta da diferença”. Tal escuta implica reconhecer que a linguagem preferida ou mais funcional para o estudante — mesmo que não seja o português — deve ser compreendida como forma legítima de expressão de identidade, de pertencimento e de cidadania linguística.

Esse posicionamento ético é respaldado pelo princípio da equidade educacional, que requer que os recursos pedagógicos sejam diferenciados para atender às desigualdades



estruturais. O uso do inglês, quando alinhado ao hiperfoco do estudante, configura-se como estratégia de justiça curricular, pois adapta a mediação didática às possibilidades reais de participação e aprendizagem do aluno com TEA. Abaixo estão listados os principais pontos de destaque:

- a) Tecnologias Assistivas e CAA: Conforme Costa & Portilho (2024), tecnologias assistivas têm potencial significativo para apoiar a comunicação em inglês entre alunos com TEA, especialmente por meio de softwares, aplicativos e comunicação aumentativa.
- b) Importância de apoios visuais: Batool et al. (2022) indicam que suportes visuais são cruciais para que alunos fixem vocabulário em inglês, especialmente quando o idioma não é contexto diário. Imagética, vídeos, repetições visuais ajudam na compreensão e retenção.
- c) Metodologias ativas em inclusão: Oliveira de Andrade et al. mostram que metodologias ativas favorecem autonomia, engajamento do aluno com TEA, permitindo maior participação e interação social.
- d) Comunicação alternativa robusta: Montenegro et al. (2022) demonstram que uso consistente de CAA melhora comunicação funcional de crianças com fala limitada, inclusive melhorando qualidade da interação com professores.

Com base nas observações no Colégio Ouro Novo, os principais pontos levantados foram:

- a) Alunos com TEA demonstram, em situações de aula usando metodologias ativas, melhor engajamento quando há inserção do inglês em atividades práticas — por exemplo, quando precisam usar comandos em inglês (“Raise your hand”, “Pass the paper”) ou em jogos ou projetos temáticos onde partes da instrução ou comunicação se dão em inglês.
- b) Em alguns casos, o uso do inglês como meio de comunicação alternativa facilita que alunos que têm maior dificuldade com português se expressem em partes ou respondam comandos/questões com menor ansiedade, possivelmente porque o idioma estrangeiro, associado ao hiperfoco, apresenta menor pressão de “certo/errado” do que o português — embora isso exija análise mais profunda.
- c) Professores relataram necessidade de preparo maior para usar o inglês neste sentido: elaboração de material visual bilíngue, adaptação de jogos, uso de reforço positivo, repetição, clareza na pronúncia e ritmo, além de sensibilização dos demais alunos para que compreendam que se está usando língua alternativa para inclusão.
- d) Também se observou que não todos os alunos com TEA têm hiperfoco em inglês — para esses casos, o uso da língua inglesa como alternativa revelou-se menos motivador ou até frustrante, quando usado de modo não adaptado.

De forma geral, os dados do campo confirmam aquilo que a literatura sugere: metodologias ativas + recursos visuais + CAA/tecnologia assistiva podem produzir ganhos em comunicação, participação, autonomia.

Porém, há barreiras: formação de professores, recursos materiais, adequação pedagógica, resistência (interna ou institucional) ao uso de outros idiomas em certas atividades normativas, expectativas de domínio, risco de exclusão se mal conduzido.

A questão do hiperfoco se mostra central: onde presente, oferece alavanca para motivação; onde ausente, não serve como justificativa para forçar uso do inglês, mas pode-se adaptar outras alternativas (português modificado, CAA, etc.).

Esses tensionamentos revelam que a consolidação da cidadania linguística no espaço escolar exige uma política institucional estruturada, que inclua formação docente continuada,



produção de materiais didáticos acessíveis e revisão das práticas avaliativas, de modo que o direito à comunicação em múltiplas linguagens seja respeitado como parte do direito à educação.

Assim, os dados de campo confirmam que a inclusão verdadeira não reside apenas na presença física do estudante com deficiência na sala regular, mas na garantia de sua participação comunicativa ativa, autônoma e digna, mediada por linguagens que façam sentido para ele. Quando essa linguagem é a língua inglesa — por afinidade, interesse ou hiperfoco —, seu uso se configura não como exceção, mas como resposta ética e jurídica a uma necessidade legítima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou que o uso da língua inglesa como forma alternativa de comunicação pode ser uma ferramenta eficaz para promover a inclusão de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente quando há hiperfoco no idioma e quando essa estratégia é mediada por metodologias ativas de aprendizagem. Por meio de uma abordagem metodológica mista e fundamentada na escuta sensível dos sujeitos da pesquisa, que o uso da língua inglesa como forma alternativa de comunicação pode constituir-se em uma estratégia pedagógica legítima e eficaz para a inclusão de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sobretudo quando há hiperfoco no idioma. A articulação entre os referenciais bibliográficos e os dados empíricos, obtidos a partir de observações sistemáticas e entrevistas em um ambiente escolar inclusivo, revelou a potência transformadora de práticas educativas que rompem com paradigmas tradicionais de ensino e comunicação.

A adoção de uma metodologia qualitativa interpretativa — respaldada em autores como Creswell (2014), Bardin (2016) e Minayo (2012) — possibilitou a apreensão da complexidade dos fenômenos comunicacionais, respeitando a singularidade dos sujeitos e permitindo uma análise crítica das condições institucionais que favorecem ou dificultam o exercício da cidadania linguística. A triangulação dos dados oriundos de diferentes fontes (observações, entrevistas, materiais pedagógicos) reforçou a validade dos achados e permitiu identificar não apenas tendências gerais, mas também nuances específicas de como o inglês pode operar como meio funcional de comunicação em contextos mediados por metodologias ativas.

Os dados evidenciaram questões relevantes, como por exemplo, que, ao se considerar os interesses e as singularidades comunicacionais desses estudantes, é possível criar ambientes pedagógicos mais responsivos, engajadores e acolhedores.

Os achados do estudo de campo revelaram que alunos com TEA engajam-se de maneira mais autônoma e participativa quando a língua inglesa é utilizada não apenas como disciplina, mas como meio funcional de interação cotidiana, principalmente em contextos que envolvem jogos, projetos interativos e comandos simples em sala de aula. Tal prática amplia o repertório comunicacional dos estudantes, fortalece sua autoconfiança e promove relações mais horizontais entre pares e docentes.

A partir da perspectiva crítica da inclusão, reafirmou-se que a linguagem não pode ser entendida como instrumento neutro, mas como dimensão política da cidadania. O reconhecimento do inglês como recurso comunicativo legítimo para alunos com TEA representa, portanto, uma resposta ética e legal à diversidade linguística e neurológica. Trata-se de garantir o direito de ser compreendido e de participar plenamente da vida escolar — o que está diretamente vinculado aos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).



No entanto, também se evidenciaram desafios importantes: a necessidade de formação continuada de professores, a escassez de materiais didáticos adaptados, e a presença de barreiras institucionais e normativas que ainda limitam o uso de linguagens alternativas na rotina escolar. Além disso, observou-se que a proposta de uso do inglês não é universalmente aplicável: sua eficácia depende da existência de interesse genuíno ou hiperfoco no idioma, o que exige avaliação individualizada e flexibilidade pedagógica.

As implicações práticas deste estudo indicam a importância de que escolas inclusivas adotem políticas de valorização da diversidade comunicacional, investindo em infraestrutura, tecnologia assistiva, produção de materiais bilíngues acessíveis, além de capacitação docente em metodologias ativas e comunicação aumentativa e alternativa.

Entre as limitações da pesquisa, destacam-se: (i) o número restrito de participantes na etapa observacional, (ii) a diversidade de perfis entre os alunos com TEA, o que dificulta generalizações, e (iii) a possível influência do pesquisador nas interações escolares, dada a natureza qualitativa do estudo de campo.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos longitudinais que acompanhem, ao longo do tempo, os efeitos do uso do inglês como meio de comunicação funcional em diferentes contextos escolares. Também se sugerem investigações que comparem a eficácia de diferentes línguas estrangeiras utilizadas como recursos comunicacionais, bem como estudos quantitativos que avaliem ganhos objetivos em termos de vocabulário funcional, frequência de interações e indicadores de autonomia.

Cumprе destacar, por fim, que a própria metodologia adotada permitiu identificar limites que não podem ser negligenciados: a influência da presença do pesquisador nas interações observadas; a particularidade do contexto escolar analisado, que, embora exemplar em sua proposta inclusiva, não representa a realidade da maioria das escolas brasileiras, visto que a maioria das escolas, tanto na esfera públicas quanto privada, carece de mão de obra qualificada e de investimento em formação continuada dos profissionais da Educação; e, a amostra restrita, que não permite generalizações estatísticas, embora ofereça contribuições significativas no plano qualitativo e compreensivo.

Em síntese, este estudo contribui para ampliar o debate sobre formas inovadoras, responsivas e éticas de inclusão escolar, colocando em destaque o papel transformador da linguagem quando esta é compreendida como direito, e não como imposição. Ao reconhecer que a comunicação eficaz pode ocorrer por múltiplos caminhos — inclusive pela via do inglês —, reafirma-se o compromisso com uma educação inclusiva que respeita, acolhe e potencializa as diferenças. Ao conjugar rigor metodológico, sensibilidade ética e compromisso com a inclusão, este trabalho contribui para uma compreensão mais ampla e profunda das possibilidades comunicativas de sujeitos com TEA e reforça o papel da pesquisa como instrumento de transformação da realidade escolar, em direção a uma educação mais equitativa, plural e dialógica.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Inês Dourado do et al. Comunicação e linguagem no Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades. *Revista CEFAC*, v. 23, n. 5, p. 1–12, 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, Maria de Lourdes Oliveira de Liz de; LOPES, Gisela Leal; COLARES, Janete dos Santos. Estratégias pedagógicas ativas para estudantes com TEA. Programa de Pós-



Graduação em Educação Científica e Inclusiva em Mídias. Universidade Federal do Pará, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/918368>. Acesso em: 20 set. 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016

BATOOL, Sidra; NOOR, Rabia; NOREEN, Amina. English Language Learning Through Visual Aids in Children with Autism. CBTECLE – Cadernos de Boas Práticas em Tecnologias e Ensino de Língua Estrangeira, v. 3, n. 1, p. 82–94, 2022. Disponível em: <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CBTecLE/article/view/1217>. Acesso em: 20 set. 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2015.

COSTA, Maria Eduarda Silva; PORTILHO, Débora Silva. O uso da tecnologia assistiva e o ensino de língua inglesa para estudantes autistas. CBTECLE – Cadernos de Boas Práticas em Tecnologias e Ensino de Língua Estrangeira, v. 4, n. 1, p. 35–48, 2024. Disponível em: <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CBTecLE/article/view/1217>. Acesso em: 20 set. 2025.

CRESWELL, John W. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014.

DENZIN, Norman K. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New Brunswick: Aldine Transaction, 2006.

DINIZ, Débora. *Deficiência e igualdade*. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v. 26, n. 75, p. 99–112, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142012000100008>

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: críticas ao neoliberalismo na educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64–89.

LIGHT, Janice; McNAUGHTON, David. Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: a new definition for a new era of communication? Augmentative and Alternative Communication, v. 30, n. 1, p. 1–18, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 3. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MARTINEZ, Sylvia Libow; STAGER, Gary. Invent to Learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom. Constructing Modern Knowledge Press, 2019.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MONTENEGRO, Adriana de Farias; SOUZA, Joana Cardoso de; LIMA, Marcos Henrique. O uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) no processo de desenvolvimento da linguagem oral em crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 1-9, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/fL5KM7NQ6yDtpqdNkPmYJqD>. Acesso em: 20 set. 2025.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Inovação na Educação, São Paulo, 2015.

MOTTRON, Laurent. Changing perceptions: The power of autism. *Nature*, v. 479, p. 33-35, 2011.

ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 2006.

PLANO CLARK, Vicki L.; CRESWELL, John W. *Understanding research: a consumer's guide*. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2015.

SILVA, Viviane Oliveira da; PEREIRA, Leandro Ramos. Práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 4, n. 2, p. 210–225, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/20252>. Acesso em: 20 set. 2025.

SKLIAR, Carlos. Inclusão e exclusão: o que é o que na educação? *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 15-29, 2003.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *World Report on Disability*. Geneva: WHO, 2011.

