



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



UNIVERSIDADE
**CATÓLICA
DE SANTOS**

Texto recebido em: 06.10.2025
Texto aprovado em: 20.10.2025

Inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (Tea) e Estudantes Imigrantes nas Aulas de Língua Inglesa

*Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder (Asd)
and Immigrant Students in English Language Classes*

Andrei Zandoná Bolis¹

andrei.bolis@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-7745-7754>

Débora Regina Mattiello²

deboramattiello@unochapeco.edu.br

<https://orcid.org/0009-0007-3693-3530>

Leonel Piovezana³

leonel@unochapeco.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-8577-319X>

Resumo

Este estudo está vinculado à pesquisa *Stricto Sensu* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNO), e teve como objetivo investigar como ocorre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de estudantes imigrantes matriculados no componente curricular de língua inglesa. Como metodologia, utilizou-se a revisão bibliográfica, que aconteceu por meio de leituras e participação no componente curricular Políticas de Educação Inclusiva, pesquisas em diferentes bases de dados, como a SciELO, Portal de Periódicos da Capes e no grupo de pesquisa SULEAR. Os resultados mostram que incluir estudantes com TEA e imigrantes no ensino de inglês requer práticas inclusivas, materiais adaptados e valorização da diversidade, com políticas e formação docente que promovam equidade e educação de qualidade.

1. Doutorando em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNO. Professor de Língua Inglesa na escola Lifelike Idiomas. Seara. Santa Catarina. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7745-7754>. E-mail: andrei.bolis@gmail.com

2. Mestranda em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNO. Professora de Língua Inglesa na escola Lifelike Idiomas. Seara. Santa Catarina. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3693-3530>. E-mail: deboramattiello@unochapeco.edu.br

3. Pós-Doutorado em Educação. Doutor em Desenvolvimento Regional Interdisciplinar. Professor do PPGE da UNO. Chapecó. Santa Catarina. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8577-319X>. E-mail: leonel@unochapeco.edu.br

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Inglês. Imigrantes. TEA.

Abstract

This study is linked to the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education at the Community University of the Region of Chapecó (UNO) and aimed to investigate how the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and immigrant students enrolled in the English language course takes place. The methodology consisted of a literature review, carried out through readings and participation in the course *Inclusive Education Policies*, as well as research in different databases, such as SciELO, the CAPES Periodicals Portal, and the SULEAR research group. The results show that including students with ASD and immigrants in English language teaching requires inclusive practices, adapted materials, and appreciation of diversity, supported by policies and teacher training that promote equity and quality education.

Keywords: Education. Inclusion. English. ASD.

Introdução

A busca por uma educação inclusiva tem conquistado cada vez mais espaço no contexto escolar e nas discussões sobre políticas públicas, orientando escolas, universidades e instituições a garantirem a igualdade de acesso e permanência para todos os estudantes. A UNESCO (2020) reforça esse compromisso global ao defender que todas as crianças, jovens e adultos devem ter assegurado o direito à aprendizagem, independentemente de gênero, idade, local de residência, condição socioeconômica, deficiência, etnia, origem indígena, língua, religião, status migratório, orientação sexual, identidade de gênero, encarceramento ou outras condições. A partir disso, busca enriquecer o processo educativo, reconhecendo a diversidade como um elemento fundamental e assegurando participação e experiências escolares equitativas para todos.

Segundo Mantoan (2003, p. 16), a educação inclusiva “implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais”. Isso significa que a inclusão vai além de rever políticas ou a forma como a educação especial e a regular são organizadas, pois também questiona o próprio conceito de integração. Enquanto a integração procura colocar na escola estudantes excluídos, a inclusão garante, desde o início, que todos estejam nas salas de aula do ensino regular. Assim, a escola inclusiva deve se organizar de modo a atender às necessidades de todos os estudantes, favorecendo a aprendizagem e o sucesso de cada um. Para Mantoan (1999), esse caráter radical da inclusão exige uma verdadeira mudança de paradigma, eliminando a separação entre ensino especial e regular. Nesse modelo, as diferenças não são motivo de separação, mas passam a ser reconhecidas e acolhidas no grupo, sem currículos paralelos, atividades isoladas ou avaliações específicas, e sim dentro de uma única proposta pedagógica que valorize a diversidade e assegure a participação de todos.



Lopes *et al.* (2023) enfatizam que a inclusão na escola significa garantir que todos os alunos, incluindo os estudantes autistas, tenham a oportunidade de aprender e participar das atividades. Não basta apenas colocá-los na sala de aula; é preciso oferecer um ensino de qualidade, com estratégias e métodos variados que considerem as necessidades de cada aluno. Para que o aprendizado seja positivo, o professor deve se adaptar à diversidade da turma, criando um ambiente acolhedor e acessível, onde os alunos autistas possam se desenvolver no seu próprio ritmo e se sentir parte do grupo. Fandrem *et al.* (2024) destacam que a escola representa o principal local de participação para crianças e adolescentes imigrantes, sendo essencial que eles tenham a oportunidade de se envolver e vivenciar a inclusão na comunidade escolar.

A escolha de investigar conjuntamente os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os estudantes imigrantes fundamenta-se na compreensão de que ambos os grupos enfrentam barreiras semelhantes no processo de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente no que se refere à comunicação, à interação social e à participação plena nas atividades escolares. Em ambos os casos, a linguagem atua como mediadora central das relações humanas e da construção de sentidos, sendo, portanto, um espaço de inclusão ou exclusão. Conforme Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo e social ocorre por meio da interação mediada pela linguagem; logo, dificuldades comunicativas ou barreiras linguísticas, sejam decorrentes do espectro autista ou da condição de migração, afetam diretamente o processo de aprendizagem.

Essa perspectiva é reforçada por Fandrem *et al.* (2024), e Lopes *et al.*, (2023) ao apontarem que estudantes imigrantes, assim como aqueles com TEA, podem vivenciar sentimentos de isolamento e exclusão quando suas formas de expressão e participação não são compreendidas ou valorizadas pela comunidade escolar. Além disso, ambos os grupos demandam práticas pedagógicas inclusivas, que respeitem ritmos, estilos e repertórios linguísticos distintos, promovendo um ambiente de aprendizagem intercultural e acessível (UNESCO, 2016).

Assim, a correlação entre esses dois públicos se justifica por compartilharem desafios que transcendem o domínio linguístico, envolvendo aspectos identitários, sociais e culturais que requerem estratégias docentes inovadoras e sensíveis à diversidade.

Diante desse público que tem assegurado o direito à educação, realizamos um recorte específico de dois grupos: os estudantes com TEA e os estudantes imigrantes. O estudo se concentra na inclusão desses grupos nas aulas de língua inglesa, compreendendo que o acesso a esse idioma amplia as possibilidades de comunicação, participação social e inserção acadêmica e profissional. Nesse sentido, o artigo se insere como uma reflexão teórica que dialoga com estudantes, professores, pesquisadores

e demais interessados no tema, apontando caminhos para práticas pedagógicas equitativas e eficazes, capazes de favorecer não apenas o aprendizado da língua, mas também a valorização da diversidade.

A partir disso, apresentamos como problema de pesquisa: como ocorre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de estudantes imigrantes nas aulas de língua inglesa? E o objetivo de investigar como ocorre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e de estudantes imigrantes matriculados no componente curricular de língua inglesa.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e interpretativo, voltada à análise de produções científicas e políticas educacionais que abordam a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de estudantes imigrantes nas aulas de língua inglesa. A pesquisa qualitativa, conforme Flick (2018) e Bauer e Gaskell (2015), busca compreender fenômenos sociais em sua complexidade, considerando os sentidos, valores e experiências construídos pelos sujeitos e pelos contextos em que estão inseridos.

A revisão bibliográfica busca compreender o estado atual do debate sobre a inclusão no ensino de línguas, bem como as estratégias pedagógicas e políticas públicas que sustentam práticas inclusivas. Segundo Romanowski e Ens (2006) e Pereira et al. (2018), esse tipo de pesquisa permite identificar, sistematizar e interpretar criticamente o conhecimento já produzido, de modo a evidenciar avanços, lacunas e possibilidades de aprofundamento teórico.

A seleção do material ocorreu a partir de leituras realizadas no componente curricular Políticas de Educação Inclusiva e de consultas a bases de dados como SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e publicações do grupo de pesquisa SULEAR, priorizando textos que tratam das relações entre inclusão, diversidade linguística e ensino de inglês. A análise do conteúdo foi orientada por Bardin (2016), buscando identificar categorias que revelam como as práticas pedagógicas e as políticas públicas têm respondido aos desafios da inclusão de estudantes com TEA e imigrantes.

Diante disso, selecionamos os seguintes autores: Anjos (2024); Bachman (1990); Bakhtin (1988); Berwig (2004); Byram, Gribkova e Starkey (2002); Canagarajah (2011); Clímaco (2023); Costa e Portilho (2024); Costa, Silva e Jacobsen (2019); Ellis (1997); Fandrem *et al.* (2024); Jesus e Esper (2023); Leffa (2016); Lopes *et al.* (2023); Pieczkowski *et al.* (2024); Rocha (2010); Siqueira (2008); Sousa e Araújo (2020); Souza, Pieczkowski e Vieira (2025); Turner e Tour (2025); UNESCO (1994; 2016; 2020); Vogel e Garcia (2017); Vygotsky (1991); Wei (2011) e Wire (2005), que auxiliaram na construção do referencial teórico.

A seguir, apresentamos o aporte teórico do artigo, que está dividido em dois subtítulos: A inclusão de estudantes com TEA e de imigrantes nas aulas de língua inglesa.

A inclusão de estudantes com TEA nas aulas de língua inglesa

Definição do TEA

Para introduzir essa temática, começamos conceituando e explicitando o que é uma pessoa com deficiência, de acordo com o Capítulo I do Estatuto da Pessoa com Deficiência no art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Deste modo, entende-se que uma pessoa com deficiência é alguém que apresenta uma limitação física, mental, intelectual ou sensorial. O que realmente faz diferença é quando essa limitação encontra obstáculos no ambiente. Esses obstáculos podem ser físicos (como escadas sem rampas), de comunicação (como a ausência de Libras, por exemplo) ou até atitudes discriminatórias.

Nessa terceira década do século XXI, pesquisas científicas e discussões sociais têm enfatizado a importância de se compreender o TEA, não somente sob a perspectiva clínica, mas também sob o viés da inclusão, do respeito às diferenças e da valorização da diversidade humana. Desde o lançamento do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM-5) da Associação Americana de Psiquiatria (2014), esse distúrbio passou a ser denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De acordo com o DSM-5, é importante compreender que o TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação e na interação social, em múltiplos contextos, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Conforme o DSM-5 o autismo apresenta níveis de suporte, mas estes não são fixos, pois cada indivíduo é único e o diagnóstico deve ser realizado por profissionais especializados. O nível 1 geralmente é caracterizado por dificuldades leves de comunicação, interesses restritos e comportamentos repetitivos, porém com certa flexibilidade. O nível 2 possui déficits mais acentuados, com dificuldades mais visíveis de comunicação, interesses restritos e comportamentos repetitivos que interferem no cotidiano. Já o nível 3 apresenta déficits marcantes na comunicação e na interação, somados a comportamentos repetitivos e interesses restritos que são intensos e inflexíveis, o que exige apoio constante e intervenção terapêutica.

Segundo a Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação, “a nível mundial, a prevalência das deficiências está a aumentar, particularmente nos países em desenvolvimento” (UNESCO, 1994, p. 47). Isso significa que o número de pessoas com TEA também está crescendo. De acordo com o Censo Democrático de 2022, divulgado em 2025 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), pela primeira vez foi estimado que 2,4 milhões de brasileiros têm diagnóstico de TEA, o que corresponde a 1,2% da população do país. Nos Estados Unidos, o CDC (*Centers for Disease Control and Prevention*) também aponta um aumento expressivo no número de pessoas com TEA. Um relatório publicado em abril de 2025 indicou que 1 em cada 31 crianças nos EUA foi diagnosticada com TEA, um crescimento em comparação com o ano de 2020, quando a proporção era de 1 em cada 36 crianças.

Dessa forma, a participação desses estudantes na sala de aula é essencial para a garantia da dignidade e do exercício dos direitos humanos, o que implica em criar escolas que atendam a todas as crianças da comunidade. Ambientes inclusivos, sustentados por práticas pedagógicas flexíveis e adaptáveis, promovem a igualdade de oportunidades, o progresso educativo e a integração social. Nesse contexto, estudantes com diferentes necessidades, como aqueles com TEA, encontram melhores condições de aprendizagem e de convivência, fortalecendo sua trajetória escolar e cidadã (UNESCO, 1994).

Além disso, encontra-se subsidiado pelo Capítulo IV do Estatuto da Pessoa com Deficiência, no art. 27 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Com o aumento das exigências escolares ao longo da trajetória educacional, famílias de crianças com TEA muitas vezes se veem diante do desafio de encontrar instituições que ofereçam recursos e estratégias mais adequadas às suas necessidades específicas, de modo a garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Pensando nisso, Falcke, Cabral e Marin (2021, p. 495) em seu artigo finalizam dizendo que “Nesse sentido, entende-se que a família e a escola são sistemas fundamentais de suporte à criança para enfrentar os desafios da aprendizagem”.

Estudantes com TEA nas aulas de língua inglesa

Refletimos a partir de nossos estudos e dos referenciais apresentados em aula, que a inclusão de estudantes com TEA nas aulas de língua inglesa ainda é um



assunto pouco discutido na educação contemporânea. Ela exige práticas pedagógicas que considerem as especificidades de cada indivíduo. Esses estudantes apresentam características únicas em termos de comunicação e interação social, o que requer estratégias adaptáveis, materiais diversificados e um ambiente escolar acolhedor e sensível às suas necessidades. A aprendizagem da língua inglesa, nesse contexto, não se limita apenas ao domínio do vocabulário e gramática, mas contribui também para o desenvolvimento das habilidades sociais, da autonomia e da participação, fortalecendo, assim, a inclusão no espaço educacional (UNESCO, 1994).

No caso de estudantes com TEA, ainda que existam limitações para a interação e socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento podem ser compreendidos à luz do conceito de plasticidade cerebral. Conforme Vigotski (1991), o cérebro é uma unidade mutável, em constante transformação, capaz de se regenerar gradativamente. Assim, as capacidades cognitivas não são fixas, mas se moldam de acordo com os estímulos recebidos ao longo da vida, o que reforça a importância de ambientes educativos que ofereçam experiências ricas e significativas. Como apontam Costa, Silva e Jacóbsen (2019), esse processo de mudança contínua abre caminhos para o avanço acadêmico e social dos estudantes no decorrer de sua trajetória escolar.

A aprendizagem de uma segunda língua (L2), segundo Ellis (1997), acontece quando a pessoa já tem certo domínio de sua língua materna e usa esse conhecimento para apoiar o aprendizado do novo idioma, seja fazendo comparações ou percebendo semelhanças e diferenças entre os dois. Esse processo não envolve apenas memorizar palavras e regras, mas aprender também a se comunicar em diferentes situações. No caso de estudantes com TEA, esse desafio pode ser maior, já que muitas vezes apresentam dificuldades de interação social e no uso da linguagem em contextos variados. A língua materna pode ajudar, mas também pode gerar erros, como traduções literais ou uso inadequado de expressões. Por isso, é importante oferecer práticas constantes, contato com diferentes formas de comunicação e experiências reais. Assim, aprender uma segunda língua pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, ampliar as possibilidades de comunicação e aproximar o estudante com TEA de novas culturas e formas de compreender o mundo.

Quando relacionamos o conceito de plasticidade cerebral ao ensino da língua inglesa, compreendemos que o desenvolvimento linguístico deve ser entendido como um processo dinâmico, no qual os erros não representam fracasso, mas evidências de que a aprendizagem está acontecendo. A linguagem, nesse sentido, é fundamental para a construção das relações humanas, para a ação e para a comunicação social. Por isso, possibilitar aos estudantes com TEA oportunidades de desenvolver suas habilidades linguísticas não apenas favorece o aprendizado formal, mas também

amplia sua capacidade de interação e participação social, fortalecendo sua inclusão e autonomia no contexto escolar e na vida em sociedade (Costa, Silva, Jacóbsen, 2019).

Aprender a língua inglesa, como explica Leffa (2016), não depende apenas da inteligência ou das emoções, mas também das relações de poder entre diferentes países. Esse processo pode gerar interesse ou resistência, sentimentos de autonomia ou de dependência, além de avanços e desafios. Para os estudantes com TEA, esse aprendizado pode trazer ainda mais significados: além de ampliar suas formas de comunicação, pode ajudá-los a lidar com situações sociais diversas e a se conectar com outras culturas. Assim, o estudo de uma língua estrangeira não transforma apenas a vida pessoal do estudante, mas também contribui para sua inclusão na sociedade.

Como destaca Wire (2005, p. 2, tradução nossa) “aprender uma língua estrangeira pode contribuir para ampliar a percepção de um aluno autista quanto às habilidades sociais, desde as primeiras tentativas de encontros e cumprimentos sociais”⁴. Isso evidencia a importância de estratégias pedagógicas que considerem não apenas o aprendizado linguístico, mas também o desenvolvimento das habilidades sociais em estudantes com TEA, mostrando que a língua inglesa pode ser uma prática educativa significativa para a inclusão e interação social.

O modelo de Capacidade de Uso da Linguagem de Bachman (1990) explica como fatores biológicos e mentais influenciam a habilidade de pessoas com TEA de interagir por meio da língua. Ele abrange componentes interligados – conhecimento sociocultural e de mundo, competência linguística e estratégica, mecanismos psicofisiológicos e contexto. A competência estratégica envolve o uso consciente e contextualizado da língua, dependente das funções executivas e de processos metacognitivos, que podem apresentar déficits no TEA. Já os mecanismos psicofisiológicos referem-se aos processos neurológicos e psicológicos da execução linguística, frequentemente afetados por variações sensoriais e comorbidades como dislexia, TDAH ou dispraxia.

Ao tratar das práticas educativas voltadas para estudantes com autismo, é essencial também promover o desenvolvimento da comunicação oral, favorecendo a interação, a socialização e a expressão das ideias no ambiente escolar, como apresentado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial em Saberes e Práticas de Inclusão (2006, p. 31):

A criança que tem grandes dificuldades de desenvolver uma comunicação oral funcional pode ser bastante beneficiada por formas alternativas de comunicação social, tais como: por escrito, através do uso de quadros de

4. “Learning a foreign language can make a useful contribution to raising an autistic pupil’s awareness of social skills, right from early attempts at social ‘meetings and greetings’” (Leffa, 2016, p. 2).

conversaço (cadernos de signos, livros de comunicaço, os quais são cadernos ou livros que contêm figuras correspondentes a substantivos, adjetivos, verbos, advérbios mais comumente utilizados na linguagem coloquial do cotidiano), através do uso de caixas de palavras com figuras, de máquinas de escrever, de computador.

É nessa perspectiva que o ensino da língua inglesa pode representar um recurso importante para pessoas com TEA. Mais do que o simples aprendizado de uma segunda língua, o contato com o inglês pode favorecer o desenvolvimento da comunicação, já que amplia as possibilidades de expressão e estimula o uso de diferentes formas de linguagem. Além disso, aprender uma nova língua pode contribuir para aumentar a autoconfiança, incentivar a socialização em sala de aula e criar oportunidades de interação com colegas, professores e até mesmo pessoas de outros contextos culturais. Dessa forma, o inglês não se limita a ser apenas uma disciplina curricular, mas também se torna uma ferramenta que promove a inclusão, amplia o repertório comunicativo e fortalece as habilidades sociais necessárias para a convivência em diferentes ambientes.

O ensino da língua inglesa na escola comum já é desafiador e, no caso de estudantes com TEA, podem surgir ainda outros obstáculos. Nos termos de Jesus e Esper (2023), o ambiente escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois é nele que elas aprendem a se relacionar com os colegas e a se constituírem como sujeitos ativos na sociedade. Mesmo que apresentem algum tipo de deficiência, os estudantes são capazes de realizar as atividades propostas, embora possam precisar de adaptações ou de mais tempo para concluí-las. Nesse processo, a linguagem é essencial, pois é por meio dela que a criança consegue expressar seus pensamentos, sentimentos e necessidades, além de compreender os outros e participar das interações sociais.

Ainda de acordo com os autores, a comunicação permite que os estudantes criem vínculos, compartilhem experiências e se sintam parte do grupo, tornando a inclusão mais concreta e efetiva. Assim, promover o uso da linguagem de forma acessível e respeitando o ritmo de cada criança é uma estratégia importante para garantir que todos tenham oportunidades iguais de aprender, se relacionar e crescer dentro da escola. Muitas vezes, porém, essa inclusão não ocorre porque os demais estudantes não compreendem a importância da comunicação e da interação com o estudante com TEA, além de outros fatores que podem ser apresentados em um artigo posterior.

Conforme Souza, Pieczkowski e Vieira (2025), para que a inclusão aconteça de verdade, é importante organizar vários pontos, como mudanças no currículo, nas avaliações e nos materiais usados em sala de aula, deixando tudo mais acessível e inclusivo. Também é necessário oferecer formação contínua para os professores, para que eles saibam trabalhar com estudantes com TEA e possam planejar de forma

estratégica, em conjunto com a escola e a comunidade. Outro fator essencial é a criação de parcerias, que ajudam todos a participar e caminhar na mesma direção. Experiências mostram que a inclusão funciona melhor quando professores, gestores e demais envolvidos participam juntos do planejamento, da produção e da aplicação dos materiais e atividades. No caso específico do ensino de inglês, torna-se indispensável explicar e praticar a inclusão de estudantes com TEA, garantindo que possam se envolver nas atividades e participar ativamente das aulas, em um ambiente acessível, acolhedor e significativo.

Amparando-nos no capítulo IV do Estatuto da Pessoa com Deficiência, no art. 28 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, destaca-se a necessidade de “VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva”. Em outras palavras, a lei entende que a inclusão real não se limita à presença do estudante na escola, mas também à disponibilidade de materiais, recursos e formas de ensino que ajudem cada estudante a aprender do jeito que ele precisa. Com relação aos estudantes com TEA, é essencial a elaboração de materiais didáticos que possibilitem a inclusão.

Clímaco (2023), as estratégias de ensino voltadas a estudantes com TEA destacam-se por valorizar a mediação docente, a adaptação de materiais e o uso de recursos visuais e concretos. A mediação do professor em atividades orais mostra-se essencial, pois o aluno com TEA tende a buscar padrões e referências que lhe ofereçam segurança, sendo o docente uma figura de orientação. A personalização de materiais e aulas conforme as necessidades individuais favorece a compreensão e a autonomia, ainda que exija tempo e planejamento. O uso de recursos visuais, concretos e lúdicos – como imagens, vídeos, músicas e flashcards – auxilia na associação entre fala e escrita, consolidando a aprendizagem de forma acessível. Outras estratégias recorrentes incluem o uso de gestos para facilitar a compreensão, a linguagem direta e objetiva, e a manutenção de rotinas e repetições, que proporcionam previsibilidade e conforto ao aluno. Também se destacam práticas como o role play, que estimula habilidades orais e sociais, a oferta de opções para facilitar escolhas e a presença de um segundo professor (shadow teacher) para apoio individualizado. Em conjunto, essas estratégias evidenciam que não há um modelo único de ensino, mas a necessidade de compreender as especificidades de cada estudante e do contexto educativo para promover uma inclusão efetiva.

De acordo com Costa e Portilho (2024), a integração de metodologias adaptadas e tecnologicamente mediadas é essencial para o sucesso educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de língua inglesa. O uso de tecnologias assistivas e estratégias específicas, como o sistema de Comunicação por Troca de Imagens (PECS – Picture Exchange Communication System), recursos

visuais e feedback sensível, mostra-se eficaz no desenvolvimento das habilidades comunicativas e na promoção da inclusão. Contudo, a eficácia dessas práticas depende das particularidades de cada aluno, exigindo avaliações contínuas, ajustes personalizados e colaboração entre professores, terapeutas e famílias. Nesse sentido, Costa e Portilho (2024) enfatizam a necessidade de ampliar as pesquisas sobre o ensino de inglês para estudantes com TEA, a fim de aprimorar as práticas pedagógicas e fortalecer a criação de ambientes mais inclusivos e eficazes. Assim, a adoção de metodologias inovadoras e reflexivas pode transformar a experiência de aprendizagem desses alunos, promovendo um ensino mais equitativo e significativo.

Dessa forma, percebemos que a inclusão de estudantes com TEA nas aulas de língua inglesa envolve não apenas adaptações pedagógicas, mas também a criação de ambientes acolhedores, recursos específicos e estratégias que promovam o desenvolvimento integral do estudante. A partir da compreensão da diversidade de necessidades e potencialidades desses estudantes, torna-se possível favorecer a aprendizagem linguística, a socialização e a autonomia, fortalecendo seu protagonismo escolar e social. A seguir, apresentamos a continuação dessa pesquisa, relacionada à inclusão de estudantes imigrantes nas aulas de língua inglesa.

A inclusão de estudantes imigrantes nas aulas de Língua Inglesa

A inclusão na sala de aula

Nos últimos anos, o Brasil tem registrado um aumento no número de imigrantes, o que nos faz refletir sobre a necessidade de ampliar as pesquisas sobre esse tema na educação. A presença de estudantes de diferentes nacionalidades, culturas e línguas faz com que as escolas e professores precisem repensar suas práticas pedagógicas, inclusive no ensino de língua inglesa, visto que a inclusão desse público ainda é pouco discutida nesse contexto. Esses estudantes possuem sua própria língua materna e agora vivem em um país em que a língua utilizada é o português e, ao mesmo tempo, precisam aprender o inglês como língua estrangeira. Isso reforça a importância de garantir o direito à aprendizagem e construir um ambiente educativo colaborativo, enriquecido pela diversidade cultural, linguística e social, favorecendo a troca de saberes e a valorização das diferenças. Isso relaciona-se com Bordignon (2016, p. 205):

Educação e cultura(s) são fatores a serem discutidos e ressignificados no espaço acadêmico e escolar. Isso é urgente, haja vista que, com a incorporação de um currículo monocultural, transmitindo/impondo valores de uma cultura dominante, os estudantes estão perdendo cada vez mais sua capacidade criativa e de criticidade.

De acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2022), o Brasil possui aproximadamente 1 milhão de imigrantes, sendo cerca de 72 mil residentes em Santa Catarina. Na região oeste do estado, dados do Centro de Atendimento ao Imigrante (2025) indicam que Chapecó abriga em torno de 25 mil imigrantes que chegaram após 2010. Já em Seara, município com cerca de 20 mil habitantes, mais de 4 mil estrangeiros se estabeleceram, dos quais 267 são estudantes, atraídos principalmente pelas oportunidades de trabalho oferecidas pela indústria alimentícia local. Esse movimento migratório crescente reforça a importância da proficiência em línguas estrangeiras, especialmente o inglês, como meio de comunicação em contextos multilíngues. O domínio desse idioma amplia as chances de inserção no mercado de trabalho, possibilita o acesso a cursos, favorece a interação com instituições internacionais e até mesmo a continuidade de projetos migratórios, evidenciando a relevância de seu ensino nos processos educativos.

Nesse contexto, de acordo com a UNESCO (2016), em contextos multilíngues, é essencial adotar a educação multilíngue, que tem como característica o uso de mais de uma língua em sala de aula, iniciando, sempre que possível, o processo de aprendizagem na língua materna dos estudantes. Essa prática contribui para combater as desigualdades e garantir uma educação de qualidade que promova também a inclusão e a aprendizagem. Utilizar a língua materna no início da escolaridade possibilita a compreensão dos conteúdos e a valorização das identidades culturais e linguísticas, o diálogo intercultural e a construção de uma sociedade mais justa. Assim, a inserção da língua materna nas aulas de língua inglesa, permite que os estudantes ampliem o vocabulário linguístico, se sintam reconhecidos e com suas origens valorizadas por meio do diálogo com o professor e colegas. De acordo com Bakhtin (2003, p. 348):

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Em complemento, segundo a UNESCO (1994), as escolas devem se adaptar a todas as crianças, independentemente de suas origens, como é o caso dos estudantes imigrantes, que possuem diferentes identidades étnicas e linguísticas. As escolas devem buscar uma educação de qualidade e também contribuir para a mudança de atitudes discriminatórias e para a construção de sociedades mais acolhedoras e inclusivas.

Além disso, conforme a UNESCO (2020), os livros didáticos exercem papel central na representação dos diferentes grupos sociais, podendo reproduzir estereótipos ou favorecer a inclusão. No caso específico dos imigrantes, a presença ou ausência

nesses materiais está relacionada ao contexto histórico, político e nacional de cada país. As imagens e descrições apresentadas nos livros contribuem para a valorização da diversidade ou, ao contrário, podem reforçar processos de exclusão. Quando essas representações são inadequadas, podem causar incompreensão, frustração e sentimento de alienação nos estudantes. Diante disso, é essencial que o professor analise criticamente os materiais didáticos, adaptando-os sempre que necessário, a fim de promover práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão nas aulas de inglês. Há também a possibilidade de se trabalhar com materiais autênticos, que estejam voltados para a realidade dos estudantes.

Anjos (2024) reflete que o ensino e a aprendizagem da língua inglesa sob a perspectiva da inclusão e da diversidade, deve reconhecer e valorizar as diferentes identidades, culturas e experiências dos estudantes. Defende que a sala de aula de inglês é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o respeito às diferenças e a equidade, especialmente quando envolve grupos historicamente marginalizados, como imigrantes. Nesse sentido, o ensino de inglês ultrapassa a mera aquisição linguística e se torna um meio de promover a interação intercultural, a empatia e o reconhecimento, princípios fundamentais para uma educação inclusiva e democrática.

Sousa e Araújo (2020) refletem sobre as novas implicações do ensino de línguas estrangeiras na contemporaneidade, destacando que o contexto atual exige práticas pedagógicas inovadoras e adaptáveis às realidades sociais e culturais dos estudantes. Argumentam que o ensino de línguas não pode ser reduzido a métodos tradicionais e homogêneos, pois as salas de aula contemporâneas são marcadas pela pluralidade linguística e pela presença de aprendizes com diferentes trajetórias. Assim, defendem que o professor de língua estrangeira precisa atuar como mediador intercultural, ajustando metodologias, recursos e estratégias para atender à diversidade de perfis, garantindo uma educação linguística inclusiva e significativa.

Translinguismo, plurilinguismo e interculturalidade

Dessa forma, passamos a refletir sobre o conceito de translinguismo, que conforme Turner e Tour (2025), pode ser compreendido como a alternância entre diferentes línguas, dialetos, estilos e registros em sala de aula, o que amplia a consciência linguística para além da língua materna ou da língua estrangeira. Além disso, Canagarajah (2011, p. 401) também comenta sobre o termo translinguismo como “[...] a habilidade de falantes multilíngues de transitar entre línguas, tratando as diversas línguas que compõem seu

repertório como um sistema integrado”. Wei (2011, p. 1223), explica o que é o ato do translinguismo:

O ato do translinguismo, portanto, é de natureza transformadora; ele cria um espaço social para o usuário multilíngue ao reunir diferentes dimensões de sua história pessoal, experiência e ambiente, bem como sua atitude, crença e ideologia, sua capacidade cognitiva e física, em uma performance coordenada e significativa (tradução nossa)⁵.

A partir dessa perspectiva, Vogel e Garcia (2017) explicam que a teoria do translinguismo reconhece que todas as pessoas, incluindo aquelas que a sociedade considera monolíngues e aquelas consideradas bilíngues ou multilíngues, possuem um único repertório linguístico, adquirido por meio de interações sociais dinâmicas. Desse modo, a teoria analisa as práticas linguísticas de monolíngues e bilíngues por meio da mesma perspectiva de seleção de características linguísticas. Nas aulas de língua inglesa, o translinguismo permite o uso das línguas maternas de diferentes povos, valorizando a diversidade linguística e promovendo, assim, um ambiente mais inclusivo, em que o aprendizado do inglês ocorre com o reconhecimento e respeito às identidades culturais dos imigrantes.

Outro conceito que pode ser utilizado nas aulas de língua inglesa é o de plurilinguismo, que, segundo Bakhtin (1988), compreende cada língua como uma forma singular de interpretar e expressar o mundo, trazendo perspectivas semânticas, axiológicas e objetais próprias. Nas aulas de inglês, esse entendimento contribui para valorizar a diversidade linguística e cultural dos estudantes, permitindo que diferentes repertórios se encontrem, dialoguem e até se confrontem, de modo a enriquecer o processo de aprendizagem. Assim, o ensino não se limita à padronização da língua, mas reconhece e integra as múltiplas vozes e experiências que os estudantes levam para a sala de aula.

Mais especificamente, Rocha (2010) comenta que o ensino de inglês em uma perspectiva plurilíngue busca promover a interação entre diferentes línguas, como a materna e a estrangeira, colocando em evidência a diversidade de variantes e variações linguísticas, bem como outras formas de linguagem social, como gírias, registros de grupos específicos e a linguagem da internet, presentes em ambas as línguas. Nessa abordagem, os estudantes têm a oportunidade de utilizar a língua inglesa, ou por meio dela, construir conhecimentos, explorar múltiplas semioses e diferentes recursos expressivos para a produção de sentidos.

5. The act of translanguaging then is transformative in nature; it creates a social space for the multilingual user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance (Wei, 2011, p. 1223).

Rocha (2010, p. 129) também aponta que “é igualmente importante destacar que o ensino de inglês plurilíngue e plurivocal orienta-se sempre por princípios transformadores, que buscam a desestabilização, a ruptura com forças opressoras”. Desse modo, o ensino de inglês deve questionar desigualdades, preconceitos, relações de poder e o currículo engessado. Deve-se promover práticas inclusivas, valorizar a diversidade e a justiça social, buscando uma nova forma de aprender e ensinar.

Ainda de acordo com Rocha (2010), um ensino voltado à cidadania ativa e à transculturalidade necessita promover a circulação de discursos transformadores, para instaurar o plurilinguismo nas aulas de inglês. Assim, é fundamental que culturas e línguas possam transitar livremente no ambiente escolar, possibilitando a diversidade de expressões e de modos de comunicação que apresentem seus valores, concepções de mundo e formas de interação.

Além disso, as aulas de língua inglesa e a escola podem constituir um ambiente de interculturalidade⁶. Para que isso seja possível, Hufeisen e Neuner (2006) destacam a importância de que o ensino favoreça o desenvolvimento da competência intercultural, compreendida como a habilidade de compreender distintos grupos culturais e refletir criticamente sobre a própria cultura, o que contribui para ampliar a compreensão internacional e multicultural. Nessa mesma perspectiva, Pieczkowski, Berticelli, Dall’Asen e Cristova (2024, p. 18) destacam a relevância de compreender a escola como “um espaço para a vivência da diversidade, do reconhecimento da diferença, como o locus de distintas culturas e da elaboração sistemática de conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais”.

Em continuidade, Berwig (2004) destaca que o ensino de línguas estrangeiras tem se voltado cada vez mais para a integração de conteúdos socioculturais em sala de aula. Byram, Gribkova e Starkey (2002) também ressaltam que um dos principais objetivos desse ensino é possibilitar que os aprendizes interajam de maneira igualitária com falantes de outras línguas, desenvolvendo a consciência tanto de suas próprias identidades quanto das identidades de seus interlocutores. Os autores acrescentam ainda que essa perspectiva envolve a capacidade de construir uma compreensão compartilhada entre pessoas de diferentes contextos sociais, além de favorecer a interação a partir do reconhecimento dos indivíduos como sujeitos complexos, com múltiplas identidades e singularidades.

6. “A interculturalidade pode ser definida como o encontro e a interação entre diferentes culturas, promovendo a compreensão mútua, a cooperação e o respeito entre elas. Ela envolve o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, buscando construir pontes de diálogo e aprender uns com os outros (Campos e Silva, 2023, p. 6).

Nesse sentido, Siqueira (2008) observa que, no cenário atual, o contato com culturas que antes eram distantes e isoladas tornou-se cada vez mais frequente, promovendo um processo de interação inédito. Para isso, é necessário desenvolver a competência intercultural. No caso do professor de línguas, especialmente de inglês, idioma que tem funcionado como ponte para essa revolução pluricultural e multicultural, uma das tarefas centrais é despertar nos estudantes a consciência da importância dessa competência e oferecer condições para que a desenvolvam em seu cotidiano. No entanto, ao sair do ideal para a realidade, refletimos que os professores ainda podem ter dúvidas sobre esse assunto. Assim, muitas vezes, recai sobre o professor a responsabilidade de formar estudantes interculturalmente competentes, e com isso, surge a necessidade da formação de professores para promover a interculturalidade em sala de aula. Assim, antes de exigir dos estudantes, é preciso assegurar a formação de docentes preparados para atuar nessa área.

Siqueira (2008) destaca ainda que o acesso a teorizações, modelos e reflexões sobre interculturalidade é fundamental para a formação de professores de línguas, sobretudo de línguas estrangeiras, como o inglês, considerado uma língua internacional. No entanto, muitas vezes, teorias, técnicas e procedimentos são simplesmente importados e aplicados em contextos que não condizem com a realidade, sem a devida adaptação ou racionalização, o que compromete sua eficácia. Nesse cenário, o professor ocupa posição central, mas é frequentemente tratado como receptor de informações. Os programas de formação docente, quando existem, tendem a priorizar o desenvolvimento da competência intercultural do estudante, partindo da suposição de que, ao fornecer ao professor regras, modelos e atividades, ele automaticamente internaliza e desenvolve essa competência. Outra ideia equivocada é considerar que, por ensinar e falar uma língua estrangeira, o professor possui a competência intercultural necessária, quando, na realidade, essa ainda precisa ser trabalhada e consolidada.

Dessa forma, percebemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que os professores se sintam confiantes em utilizar o translinguismo, o plurilinguismo e a interculturalidade nas aulas de língua inglesa, favorecendo um ambiente inclusivo para estudantes de diferentes nacionalidades⁷ e culturas. Os currículos frequentemente engessados, a falta de materiais didáticos que representem a realidade e a formação docente inadequada podem ser obstáculos nesse processo. Apesar disso, muitos professores já lutam pela valorização das identidades e singularidades de cada estudante, fazendo com que esse contexto seja mais explorado nas escolas, instituições de ensino e universidades.

7. Em Seara SC, a partir de 2010 o maior número de imigrantes é de venezuelanos, seguido por haitianos.

Convergências e especificidades na inclusão de estudantes com TEA e imigrantes no ensino de língua inglesa

A partir das evidências apresentadas no referencial teórico, observa-se que, embora estudantes com TEA e estudantes imigrantes constituam grupos com especificidades distintas, ambos enfrentam barreiras que incidem sobre a participação, a comunicação e a mediação pedagógica no ensino de língua inglesa. Para explicitar de modo sintético essas convergências e diferenças no plano da prática educativa, elaborou-se o quadro a seguir, que compara os dois grupos em quatro dimensões analíticas, barreiras, necessidades, adaptações e estratégias docentes, de forma a tornar visível como as respostas pedagógicas demandadas em cada caso convergem para a centralidade de práticas inclusivas, intencionais e responsivas à diversidade presente em sala de aula.

Quadro 1 – Comparação entre estudantes com TEA e estudantes imigrantes nas aulas de língua inglesa

Categoria	Estudantes com TEA	Estudantes imigrantes
Barreiras	Barreira principal situada na comunicação social e na participação interacional; rotinas rígidas podem dificultar atividades coletivas e mudanças de tarefa.	Barreira dominante é linguística e cultural; dificuldade de compreensão de instruções e referências culturais limita a participação e o sentimento de pertencimento.
Necessidades	Necessidade de previsibilidade, clareza nas instruções, mediação comunicativa alternativa e ambientes regulados sensorialmente.	Necessidade de apoio bilíngue, validação da língua materna, materiais contextualizados e explicitação cultural para leitura dos discursos.
Adaptações	Adaptação curricular por simplificação sem perda de objetivo; uso de suportes visuais, rotinas estruturadas e comunicação alternativa quando necessário.	Adaptação linguística e cultural de textos e tarefas; ativação da língua materna como ponte para o inglês; mediação intercultural em exemplificações e avaliações.
Estratégias docentes	Sequenciação detalhada de tarefas, ensino explícito de regras conversacionais, modelagem de turnos de fala e mediação gradual da oralidade.	Uso da translíngua e recursos plurilíngues, tarefas interculturais, exploração da diversidade como dado didático e não como ruído.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A leitura comparativa do quadro evidencia que, embora as barreiras que incidem sobre estudantes com TEA e estudantes imigrantes se originem de matrizes distintas, neurodesenvolvimental no primeiro caso e sociolinguística/cultural no segundo, ambas resultam em um mesmo efeito escolar: a restrição da participação plena nas interações próprias do ensino de inglês. Ao mesmo tempo, nota-se que as respostas pedagógicas necessárias não são antagônicas, mas convergentes em princípios: clareza didática, acessibilidade linguística e cultural, mediação docente intencional e ruptura com modelos homogêneos de ensino. Desse modo, assim como reforça Mantoan

(2003), a inclusão, no campo das línguas, não se realiza pela mera presença, e sim pela reorganização criteriosa do ato de ensinar, em diálogo com as diferenças que o constituem.

Conclusão

Considerando os aspectos analisados, observa-se que a inclusão de estudantes com TEA e imigrantes nas aulas de língua inglesa perpassa a dimensão pedagógica, envolvendo aspectos sociais, culturais e políticos. Nesse sentido, refletimos sobre o que diz o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), em que é fundamental promover a inclusão de estudantes, independentemente de suas condições ou origens, para uma educação de qualidade. Além disso, destacamos a importância de ambientes escolares seguros, acolhedores e culturalmente sensíveis, assim como o uso de metodologias e materiais que valorizem a diversidade linguística, cultural e as necessidades específicas. Dessa forma, essas orientações contribuem para a participação plena de todos os estudantes, promovendo equidade, reconhecimento de suas identidades e oportunidades efetivas de aprendizagem.

A inclusão de estudantes com TEA nas aulas de língua inglesa requer um olhar atento às especificidades de cada indivíduo, considerando suas potencialidades, necessidades e formas de interação. Garantir ambientes escolares acolhedores, recursos pedagógicos adequados, estratégias de ensino adaptáveis e valorização da diversidade favorece o aprendizado linguístico, fortalece a socialização, a autonomia e a participação ativa desses estudantes na vida escolar e social. Assim, a efetivação da inclusão vai além da presença física na escola, exigindo políticas, práticas e formações docentes que promovam igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral.

A presença de imigrantes no Brasil faz com que a escola e o ensino da língua inglesa precisem assumir um papel mais inclusivo, que vá além de apenas transmitir conteúdos. A utilização de práticas pedagógicas voltadas para o translinguismo, o plurilinguismo e a interculturalidade revela-se fundamental para a valorização das identidades linguísticas e culturais dos estudantes, promovendo um ambiente de respeito e diálogo. Nesse processo, os professores ocupam posição central, mas enfrentam obstáculos relacionados à falta de formação específica, o engessamento curricular e à ausência de materiais didáticos representativos. Assim, torna-se necessário investir em políticas públicas educacionais e na formação docente que possibilitem práticas pedagógicas transformadoras, comprometidas com a diversidade e a singularidade de cada estudante. A integração de múltiplas vozes e repertórios no ensino de inglês abre

espaço para a construção de uma educação mais equitativa, que não apenas acolhe, mas também legitima as identidades, origens e culturas dos estudantes.

Conclui-se que, tanto para os estudantes com TEA quanto para os estudantes imigrantes, é essencial repensar o ensino de línguas sob uma perspectiva verdadeiramente inclusiva, em que as especificidades de cada grupo, sejam elas de ordem neurodesenvolvimental ou sociolinguística, sejam vistas não como barreiras, mas como oportunidades para construir práticas pedagógicas mais sensíveis, flexíveis e responsivas à diversidade. A convergência das necessidades desses estudantes evidencia que a inclusão no ensino de inglês vai além de adaptações pontuais, exigindo uma reorganização do trabalho docente baseada em clareza, acessibilidade e mediação intencional, de modo que diferenças sejam reconhecidas e valorizadas como elementos centrais da aprendizagem. Estudos futuros podem investigar o impacto de estratégias visuais, tecnologias assistivas e metodologias colaborativas, contribuindo para fortalecer práticas educativas, formações docentes e políticas educacionais que promovam uma educação linguística efetivamente inclusiva.

Referências

ANJOS, Flávius Almeida dos. O ensino e a aprendizagem da língua inglesa: uma questão de inclusão e diversidade. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 10, n. 00, p. e024027, 2024. DOI: 10.29051/el.v10i00.18822. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/18822>. Acesso em: 29 out. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BACHMAN, L. Communicative language ability. In: *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford Press, 1990. p. 80-110

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 1988. 440 p.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BERWIG, Carla Anéte. **Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros**. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

BORDIGNON, Sandra de Avila Farias. **Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não-escolares no oeste catarinense**. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuro-motora**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosdeficienciafisica.pdf>. Acesso em: 27 set. 2025.



BRASIL, Nações Unidas. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2024. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers. **Strasbourg**: Council of Europe, Language Policy Division, 2002. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc1c3>. Acesso em: 18 set. 2025.

CANAGARAJAH, Suresh. Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies of translanguaging. **The Modern Language Journal**, v. 95, p. 401-417, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/230359961_Codemeshing_in_Academic_Writing_Identifying_Teachable_Strategies_of_Translanguaging. Acesso em: 12 set. 2025.

CENTRO DE ATENDIMENTO AO IMIGRANTE. **Relatório de atendimento e dados sobre a população migrante na região Oeste de Santa Catarina**. Chapecó, 2025.

CENTRO DE ATENDIMENTO AO IMIGRANTE. **Relatório de atendimento e dados sobre a população migrante no município de Seara**. Seara, 2025.

CLÍMACO, Bruna Leticia. **Teaching English as an additional language to learners with disabilities: a systematic review of literature on challenges, strategies and methodological procedures used when teaching students that have ASD and/or ADHD**. TCC (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Letras Inglês, 2024.

COSTA, Fernanda de Jesus; PORTILHO, Osmara de Oliveira. O uso de tecnologia assistiva e o ensino de língua inglesa para estudantes autistas. **Revista CBTeCLE**, São Paulo, SP, v. 8, n. 2, p. 195-211, dez. 2024. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/>. Acesso em: 30 out. 2025.

COSTA, Alan Ricardo; SILVA, Peterson Luiz Oliveira da; JACÓBSEN, Rafael Tatsch. Plasticidade cerebral: conceito(s), contribuições ao avanço científico e estudos brasileiros na área de Letras. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 457-476, set.-dez. 2019. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1445>. Acesso em: 11 set. 2025.

CAMPOS, Luís Antônio Monteiro; SILVA, José Aparecido da (Orgs.). **Interculturalidade: uma visão geral**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lugar de Fala, 2023.

ELLIS, Rod. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FALCKE, Denise; CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p.493-508, Bauru, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2025.

FANDREM, Hildegunn; JAHNSEN, Hanne; NERGAARD, Svein Erik; TVEITEREID, Kirsti. Inclusion of immigrant students in schools: the role of introductory classes and other segregated efforts. **International Journal of Inclusive Education**, v. 28, n. 4, p. 440-455, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950222>. Acesso em: 11 set. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2018.

HUFEISEN, Bernhard; NEUNER, Gerhard. **Interkulturelle Kompetenz**. In: Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Francke, 2006.



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 17 set. 2025.

JESUS, Genival Belo; ESPER, Marcos Venício. Aprender inglês pode ser fator de inclusão para crianças com deficiência. **Jornalismo Diário PcD**. Edição de 17 de fev. 2023. Disponível em: <https://diariopcd.com.br/2023/02/17/aprender-ingles-pode-ser-fator-de-inclusao-para-criancas-com-deficiencia/>. Acesso em: 20 set. 2025.

LEFFA, Wilson J. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LOPES, Sandra Casé Barbosa; SANTOS, Petrucia Ferreira dos; SANTOS, Márcia Macêdo de Barros; DUARTE, Edilene Maria da Silva; SILVA, Cilene Ferreira dos Santos. Inclusão da criança com Transtorno de Espectro Autista (TEA) na escola. **Revista Internacional De Estudos Científicos**, v. 1, n. 1, 166-184, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.61571/riec.v1i1.147>. Acesso em 20 set. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? Moderna, 5 ed. São Paulo, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/web/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 27 set. 2025.

PEREIRA, Adriana Soares *et al.* **Metodologia da pesquisa científica**. UFSM, 2018.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; BERTICELLI, Ireno Antônio; DALL'ASEN, Taise; CRISTOVA, Aleandra Defaveri. Em defesa da escola: evidenciando práticas avaliativas bem-sucedidas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5277/1613>. Acesso em: 18 set. 2025.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 29 out. 2025.

SHAW, Kelly A.; WILLIAMS, Susan; PATRICK, Mary E.; *et al.* Prevalence and early identification of autism spectrum disorder among children aged 4 and 8 years – **Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network**, 16 sites, United States, 2022. *MMWR Surveill Summ*, v. 74, n. SS-2, p. 1-22, 2025. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7402a1>. Acesso em: 17 set. 2025.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **Inglês como língua internacional**: por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SOUSA, Aline Pereira; ARAÚJO, Aluíza Alves de. ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA CONTEMPORANEIDADE: NOVAS IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 189-199, 2020. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/2566>. Acesso em: 29 out. 2025.

SOUZA, Everton de; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Inclusão/exclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo em cursos de Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 25, p. e18041, 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.18041. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/18041>. Acesso em: 20 set. 2025.

TURNER, Marianne; TOUR, Ekaterina. Using a translanguaging multimodal approach to develop teachers' language awareness in linguistically diverse classrooms in Australia. **Teaching and Teacher Education**, v. 153, 104835, 2025. ISSN 0742-051X. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104835>. Acesso em: 11 set. 2025.



UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Ministério da Educação e Cultura da Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Corde, 1994. Disponível em: <https://share.google/QP8NUWbLcnELqUT47>. Acesso em: 11 set. 2025.

UNESCO. Educação 2030. **Declaração de Incheon**: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. Brasília, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 08 set. 2025.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**: Inclusão e educação para todos. Paris, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 08 set. 2025.

VOGEL, Sara; GARCIA, Ofelia. **Translanguaging**. Oxford Research Encyclopedia of Education, Oxford University Press, Dec. 2017. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1448&context=gc_pubs. Acesso em: 17 set. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEI, Li. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. **Journal of Pragmatics**, v. 43, p. 1222-1235, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216610002535>. Acesso em: 12 set. 2025.

WIRE, Vivienne. Autistic Spectrum Disorders and learning foreign languages. **Support for Learning**, v. 20, n. 3, 2005. Disponível em: <https://www.chubut.edu.ar/docs/ingles/sflautism.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.