



A linguagem como mecanismo de inclusão social e educacional para crianças com TEA

Language as a Mechanism for Social and Educational Inclusion of Children with ASD

Aguida Luiza Dias Costa¹

RESUMO: Este artigo investiga o papel da linguagem — em suas manifestações verbais, não verbais e alternativas — como mecanismo de inclusão social e educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A fundamentação teórica ancora-se na Linguística Aplicada Crítica, que compreende a linguagem como prática social atravessada por ideologias e relações de poder, e nas teorias da Educação Inclusiva, que defendem a valorização das múltiplas formas de expressão. Destacam-se conceitos como comunicação alternativa, mediação simbólica e justiça linguística, que permitem compreender a centralidade da linguagem na construção da participação e do pertencimento escolar. Observações em contexto pedagógico evidenciam que recursos visuais, gestuais e tecnológicos ampliam as possibilidades comunicativas, favorecem a autorregulação emocional e fortalecem vínculos afetivos. Ao legitimar essas práticas como formas válidas de linguagem, a escola contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo e social, mas também para a construção de uma sociedade mais equitativa. Conclui-se que reconhecer a pluralidade comunicativa constitui um direito humano fundamental e um princípio ético-pedagógico indispensável para a inclusão de crianças com TEA.

Palavras-chave: Linguagem inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Educação Especial; Comunicação alternativa; Inclusão escolar.

ABSTRACT: This article investigates the role of language — in its verbal, non-verbal, and alternative manifestations — as a mechanism for the social and educational inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The theoretical framework is grounded in Critical Applied Linguistics, which understands language as a social practice permeated by ideologies and power relations, and in Inclusive Education theories, which emphasize the recognition of multiple forms of expression. Key concepts such as alternative communication, symbolic mediation, and linguistic justice highlight the centrality of language in building participation and a sense of belonging in school contexts. Observations in pedagogical settings show that visual, gestural, and technological resources broaden communicative possibilities, foster emotional self-regulation, and strengthen affective bonds. By legitimizing these practices as valid forms of language, schools contribute not only to cognitive and social development but also to the construction of a more equitable society. It is concluded that acknowledging communicative plurality constitutes a fundamental human right and an essential ethical-pedagogical principle for the inclusion of children with ASD.

Keywords: Inclusive language; Autism Spectrum Disorder; Special Education; Alternative communication; School inclusion.

¹ Mestra em Letras pela Universidade Federal do Tocantins. Professora da Rede Estadual de Educação do Tocantins. E-mail: aguicosta40@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9663-7548>



Introdução

A linguagem é um fenômeno social e cultural que ultrapassa os limites da oralidade, constituindo-se como prática de interação e de produção de sentidos. Bakhtin (1997) defende que a linguagem é, antes de tudo, um espaço de diálogo e de construção coletiva do significado, o que a torna central para o entendimento das relações humanas. Em contextos educacionais, esse papel se amplia, já que a linguagem organiza não apenas a comunicação entre professores e alunos, mas também as possibilidades de aprendizagem e de participação social.

No campo da Educação Inclusiva, a linguagem ocupa lugar de destaque. Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam, com frequência, barreiras comunicacionais que dificultam sua inserção plena no espaço escolar. Essas barreiras não devem ser interpretadas como limitações individuais, mas como desafios sociais que demandam a construção de práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis às múltiplas formas de expressão (Schiavo, 2014). Nesse sentido, a linguagem é reconhecida como direito humano fundamental e como dimensão estruturante da cidadania (Freire, 1996).

A Linguística Aplicada Crítica (LAC) oferece aportes teóricos para a compreensão da linguagem em sua dimensão social e política. Conforme Pennycook (2001), a LAC questiona a naturalização de práticas linguísticas e busca evidenciar como a linguagem está imersa em relações de poder. No contexto da inclusão, essa abordagem é essencial para problematizar o privilégio da oralidade e defender a legitimidade de diferentes formas de comunicação, especialmente em relação a sujeitos neurodiversos.

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é analisar o papel da linguagem – em suas formas verbais, não verbais e alternativas – como mecanismo de inclusão social e educacional de crianças com TEA. Busca-se compreender como estratégias linguísticas adaptadas, aliadas a práticas pedagógicas inclusivas, favorecem o desenvolvimento cognitivo, a construção de vínculos afetivos e a autonomia comunicativa. O foco recai, portanto, na linguagem como possibilidade ética, política e pedagógica de inclusão.

Para tanto, é necessário reconhecer que a comunicação não se limita à oralidade. Expressões corporais, gestos, olhares, entonações vocais, recursos visuais e tecnologias de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) são formas legítimas de linguagem que precisam ser valorizadas. Pavani (2010) ressalta que o corpo é também instância de linguagem, sendo por meio dele que muitos sujeitos autistas expressam emoções, necessidades e desejos. Fernandes (2020) acrescenta que, no contexto escolar, o lúdico e o corporal se configuram como canais comunicativos fundamentais para a aprendizagem e a socialização.



A escola, nesse processo, desempenha função mediadora e formadora. Vygotsky (1988) já destacava que o desenvolvimento humano ocorre na interação social, e, no caso da criança autista, essa interação é potencializada quando o ambiente reconhece a pluralidade linguística. Dessa forma, a inclusão não pode restringir-se à presença física do aluno, mas deve envolver mudanças estruturais e pedagógicas que garantam o direito à participação em igualdade de condições.

A relevância deste estudo está em seu caráter interdisciplinar. Ao articular pressupostos da Linguística Aplicada Crítica com teorias da Educação Inclusiva, evidencia-se que a análise da linguagem no contexto do TEA não deve restringir-se a descrições deficitárias, mas abrir-se para o reconhecimento das potencialidades comunicativas. Essa abordagem crítica permite repensar práticas escolares e propor caminhos pedagógicos que respeitem a diversidade, reforçando que inclusão e justiça social passam também pelo reconhecimento das diferenças linguísticas.

Por fim, este artigo ancora-se em observações realizadas na Clínica Escola Mundo Autista, em Araguaína (TO), ambiente que oferece condições de análise da linguagem em práticas educativas concretas. O estudo busca contribuir para a reflexão sobre inclusão escolar no Brasil, oferecendo subsídios teóricos e práticos tanto para a pesquisa acadêmica quanto para o trabalho cotidiano de educadores e profissionais da educação.

Revisão da literatura

A linguagem representa um dos pilares fundamentais para a construção de relações sociais e educacionais inclusivas, especialmente no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA). A compreensão ampliada sobre como as diversas formas de comunicação, sejam verbais ou não verbais, operam em contextos educativos possibilita a construção de espaços mais sensíveis, empáticos e acessíveis à diversidade. Este referencial teórico será dividido em três subtópicos: Linguagem e comunicação no espectro autista; A linguagem como ferramenta de inclusão educacional e social; e Contribuições da Linguística Aplicada Crítica à inclusão de pessoas com TEA.

Linguagem e Comunicação no Espectro Autista

A comunicação é uma das dimensões mais afetadas em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo considerada critério diagnóstico central segundo o DSM-5 (APA,



2014). Contudo, reduzir a análise do TEA a déficits comunicativos é uma visão limitada, que ignora a riqueza das formas alternativas de linguagem presentes nesse grupo. É necessário compreender que a comunicação não é exclusivamente verbal, mas envolve gestos, expressões faciais, movimentos corporais e recursos visuais que também constroem significados.

Pesquisas clássicas já apontavam que muitas crianças autistas não seguem o desenvolvimento linguístico típico, mas isso não significa ausência de linguagem. Ao contrário, trata-se de formas singulares de expressar-se. Nesse sentido, Pavani (2010) argumenta que o corpo deve ser compreendido como instância comunicativa, pois manifesta desejos, recusas e afetos. Essa perspectiva amplia a concepção de linguagem e desafia a escola a reconhecer modos de expressão para além da oralidade.

A Linguística Aplicada Crítica (LAC) contribui para esse debate ao problematizar os discursos que tratam a linguagem de maneira homogênea. Pennycook (2001) alerta que considerar apenas a fala como linguagem legítima implica excluir sujeitos cujas práticas comunicativas não seguem o padrão esperado. Essa crítica é essencial para o campo da Educação Inclusiva, pois revela que a marginalização das crianças autistas muitas vezes resulta de concepções restritivas de linguagem.

Outro aspecto relevante é a diversidade de perfis dentro do espectro. Enquanto algumas crianças apresentam ausência de fala, outras utilizam a ecolalia, a fala roteirizada ou fragmentada como forma de interação. Segundo Fernandes (2020), essas manifestações não devem ser vistas como falhas, mas como tentativas legítimas de significação. O desafio pedagógico, portanto, não está em “corrigir” essas formas, mas em criar condições de diálogo que as valorizem.

A escola frequentemente opera sob uma lógica normativa da comunicação, privilegiando a oralidade e a escrita padrão. Isso gera barreiras para o aluno autista, que se vê diante de exigências comunicativas incompatíveis com sua forma de expressão. Skliar (2003) critica essa homogeneização, defendendo que a inclusão deve se pautar na valorização da diferença e não na tentativa de normalização. A crítica da LAC reforça esse ponto ao evidenciar a dimensão política da linguagem no processo de inclusão.

Nesse contexto, a linguagem é também um direito. Negar o acesso a recursos comunicativos adequados significa negar a possibilidade de participação social. Como defende Freire (1996), a linguagem é o meio pelo qual o sujeito se inscreve no mundo, narra sua experiência e exerce sua cidadania. Assim, a privação de comunicação para crianças com TEA configura-se como exclusão simbólica e social.



Pesquisas em Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) têm demonstrado o potencial de recursos como pictogramas, pranchas, aplicativos digitais e sistemas visuais. Capovilla e Raphael (2013) destacam que tais estratégias não apenas possibilitam a expressão, mas também ampliam o acesso ao currículo escolar. Esses recursos, entretanto, só se tornam eficazes quando incorporados de forma planejada, contextualizada e culturalmente significativa.

É importante salientar que a comunicação das crianças autistas não é apenas funcional, mas também afetiva. Gestos, olhares e movimentos comunicam emoções, vínculos e estados internos. Fidalgo (2016) sublinha que reconhecer essas manifestações é condição para o acolhimento do sujeito como legítimo interlocutor. Essa postura exige uma escuta atenta por parte do professor, capaz de legitimar até mesmo formas não convencionais de comunicação.

A compreensão de que o autismo implica uma pluralidade comunicativa exige repensar os critérios de aprendizagem. Muitas vezes, a criança não responde verbalmente a uma questão, mas demonstra compreensão por meio de ações ou expressões faciais. Ignorar essas respostas significa negligenciar sua capacidade cognitiva. A análise crítica da linguagem, conforme propõe a LAC, orienta os educadores a considerar o sentido do discurso em sua amplitude e não apenas na fala convencional.

Outro ponto importante é a relação entre comunicação e comportamento. Muitas crises ou comportamentos desorganizados relatados em crianças com TEA têm origem na frustração por não conseguir expressar necessidades. Albuquerque (2017) argumenta que a implementação de recursos comunicativos reduz significativamente esses episódios, aumentando a segurança emocional e a autorregulação. Isso demonstra que a linguagem adaptada é também ferramenta de cuidado e de prevenção de crises.

A dimensão lúdica da comunicação também merece destaque. Fernandes (2020) aponta que o brincar constitui linguagem simbólica capaz de organizar a experiência e favorecer a socialização. Nas observações realizadas na Clínica Escola Mundo Autista, verificou-se que a ludicidade, quando mediada pela comunicação não verbal, potencializa a interação entre colegas, reduz resistências e amplia repertórios expressivos.

É necessário, portanto, superar a visão clínica centrada em déficits e construir uma perspectiva pedagógica que valorize as formas alternativas de comunicação. Isso implica deslocar o olhar da falta para a potência, reconhecendo que toda criança é capaz de significar o mundo. Esse deslocamento é coerente com a crítica proposta pela LAC, que busca desnaturalizar práticas excludentes e propor alternativas emancipadoras.



Assim, a comunicação no espectro autista deve ser entendida como plural, dinâmica e situada. O reconhecimento da linguagem em sua multiplicidade — verbal, não verbal e alternativa — é condição para a inclusão efetiva. Mais do que adaptar estratégias, trata-se de transformar concepções, reconhecendo que a linguagem não é apenas um instrumento técnico, mas um direito humano e um mecanismo de justiça social.

A Linguagem como Mecanismo de Inclusão Educacional e Social

A inclusão escolar e social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não pode se restringir ao acesso físico à escola ou à matrícula formal. Trata-se de garantir condições para que esses sujeitos participem ativamente das práticas comunicativas que estruturam a vida escolar e comunitária. Nesse sentido, a linguagem deve ser compreendida como o principal mecanismo de inserção social, pois é por meio dela que se estabelecem vínculos, se compartilham significados e se constroem identidades (VYGOTSKY, 1988).

Quando analisada sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica (LAC), a linguagem não é vista como sistema neutro, mas como prática social atravessada por relações de poder, discursos normativos e processos de legitimação. Pennycook (2006) afirma que a linguagem pode tanto incluir quanto excluir, dependendo das formas como é valorizada ou marginalizada. No caso do TEA, essa reflexão é fundamental, uma vez que muitas crianças são silenciadas ou desconsideradas por não corresponderem ao modelo oral e escrito dominante.

O reconhecimento da pluralidade linguística é condição para a inclusão. Skliar (2003) critica a lógica homogeneizadora da escola, que tende a padronizar formas de expressão, desconsiderando diferenças. Essa crítica encontra eco na realidade de crianças autistas, cujas manifestações — gestos, olhares, sons, desenhos, usos tecnológicos — muitas vezes são vistas como “não linguagem” e, portanto, desvalorizadas. O desafio está em ampliar o conceito de linguagem para abarcar essas expressões como legítimas.

Outro aspecto central é a relação entre linguagem e cidadania. Freire (1996) destaca que a linguagem é um direito humano, pois permite ao sujeito narrar sua experiência, dialogar com o mundo e se constituir como participante ativo da sociedade. Para crianças com TEA, garantir o direito à comunicação significa assegurar também o direito à aprendizagem, à autonomia e à convivência social. A exclusão comunicativa, portanto, é uma forma de exclusão política e social.

As observações realizadas na Clínica Escola Mundo Autista mostraram que, quando a linguagem é adaptada às singularidades, as crianças ampliam sua participação e fortalecem sua autoestima. Júlia Valentina, por exemplo, utilizava desenhos e gestos para interagir; ao ver



essas manifestações reconhecidas pelos educadores, demonstrava maior engajamento e motivação. Esse reconhecimento, conforme Fidalgo (2016), é fundamental para que o sujeito se perceba como parte legítima do espaço escolar.

A inclusão educacional depende, portanto, da escuta sensível dos educadores. Fernandes (2020) defende que a escola inclusiva deve adotar práticas pedagógicas que acolham diferentes formas de comunicação. Isso implica não apenas utilizar recursos como pictogramas, pranchas e aplicativos, mas, sobretudo, legitimar gestos, olhares e movimentos como formas válidas de interação. Essa legitimação rompe com preconceitos linguísticos e capacitistas que ainda predominam.

A linguagem também atua como mediadora de vínculos afetivos, aspecto fundamental no processo de inclusão. A proximidade corporal, o olhar responsivo e o reconhecimento dos sinais da criança fortalecem a confiança mútua e criam um ambiente seguro para a aprendizagem. Conforme observa Pavani (2010), o corpo comunica acolhimento e pertencimento, elementos essenciais para que o aluno com TEA se sinta parte de sua comunidade escolar.

Outro ponto importante é o papel da comunicação adaptada na regulação emocional. Crianças que não conseguem se expressar verbalmente vivenciam frustrações que podem se traduzir em crises de ansiedade, agressividade ou isolamento. Albuquerque (2017) evidencia que a introdução de recursos de comunicação alternativa reduz significativamente esses episódios, oferecendo à criança meios de expressar necessidades e desejos. Isso demonstra que a linguagem, além de educativa, é também terapêutica.

O lúdico desempenha papel decisivo nesse processo. Atividades como dramatizações, músicas, jogos simbólicos e narrativas visuais funcionam como linguagens que facilitam a expressão e a interação social. Vygotsky (1988) ressalta que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança atue além de seu desempenho habitual. Nas práticas inclusivas observadas, o lúdico mostrou-se especialmente eficaz para promover a participação das crianças autistas.

Ao considerar a linguagem como mecanismo de inclusão, é preciso também problematizar os currículos escolares. Muitas vezes, eles permanecem presos a modelos normativos de leitura e escrita, negligenciando outras formas de significação. Moita Lopes (2006) destaca que a linguagem constrói identidades e posicionamentos sociais; assim, currículos que invisibilizam formas alternativas de comunicação contribuem para reforçar desigualdades e exclusões.



Nesse sentido, a justiça linguística emerge como princípio fundamental. Rojo (2009) defende que todo sujeito tem direito a ver suas formas de expressão reconhecidas como legítimas. Para crianças com TEA, isso significa não apenas acesso a recursos comunicativos, mas valorização efetiva de suas linguagens singulares. A justiça linguística, nesse caso, é também justiça social, pois garante a participação democrática na vida escolar e comunitária.

A formação docente aparece como elemento-chave para que essa concepção se efetive. Kleiman (2006) alerta que muitos professores reproduzem discursos excludentes sem perceber, naturalizando práticas que desvalorizam certas formas de linguagem. A partir da LAC, é possível desenvolver uma consciência crítica que permita identificar essas práticas e propor alternativas mais equitativas e inclusivas.

Os dados da Clínica Escola Mundo Autista corroboram essa perspectiva. Professores que validaram as manifestações não verbais de seus alunos conseguiram estabelecer interações mais ricas e promover avanços significativos na aprendizagem. Já nos contextos em que prevaleceu a exigência da oralidade normativa, as crianças permaneceram isoladas e desmotivadas. Isso evidencia que a inclusão não é apenas estrutural, mas discursiva e relacional.

Por fim, pensar a linguagem como mecanismo de inclusão educacional e social exige reconhecer sua dimensão política e ética. Não se trata apenas de adaptar recursos, mas de transformar concepções e práticas pedagógicas. A inclusão, nesse sentido, é mais do que uma política escolar; é um compromisso com a valorização da diferença, com a promoção da equidade e com o reconhecimento de toda criança como sujeito de linguagem e de direitos.

Contribuições da Linguística Aplicada Crítica à Inclusão de Pessoas com TEA

A Linguística Aplicada Crítica (LAC) surgiu como contraponto à visão tradicional da Linguística Aplicada, ampliando seu escopo de investigação e intervenção. Autores como Pennycook (2006), Canagarajah (2005) e Moita Lopes (2006) defendem que a linguagem deve ser analisada em sua dimensão social, política e cultural, ultrapassando o mero instrumental comunicativo. No contexto da inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa abordagem se torna especialmente relevante, pois permite compreender como práticas linguísticas podem reproduzir exclusões ou possibilitar participações efetivas.

Ao contrário de perspectivas estruturalistas, que tratam a linguagem como sistema autônomo e neutro, a LAC a entende como prática situada, permeada por ideologias, relações de poder e disputas simbólicas. Isso significa reconhecer que a escola, ao privilegiar a oralidade



normativa e a escrita padronizada, estabelece critérios de legitimidade que silenciam sujeitos cujas formas de expressão diferem desses padrões. Para as crianças com TEA, esse mecanismo é particularmente excludente.

Canagarajah (2005) enfatiza que a valorização de repertórios linguísticos híbridos e alternativos constitui ato político de resistência. Aplicado à realidade do TEA, isso significa legitimar as múltiplas linguagens utilizadas pelas crianças — gestos, olhares, pictogramas, sons, desenhos, tecnologias assistivas — como meios válidos de comunicação. A escola que nega essa legitimidade perpetua uma exclusão discursiva, mesmo que ofereça acesso físico ou matrícula formal.

A LAC também contribui para problematizar a relação entre linguagem e identidade. Moita Lopes (2006) aponta que identidades são construídas no discurso, e o modo como os sujeitos são nomeados, ouvidos e representados linguisticamente influencia diretamente sua autoestima e seu lugar social. Crianças com TEA, quando não reconhecidas como sujeitos de linguagem, são frequentemente rotuladas como incapazes, invisibilizadas em suas formas comunicativas.

Nesse sentido, Pennycook (2007) ressalta que inclusão não é apenas estar presente em um espaço, mas participar ativamente das práticas discursivas que o constituem. Para crianças autistas, isso implica acesso a interações significativas e à possibilidade de ter voz — seja por palavras, gestos, imagens ou recursos digitais. A LAC, ao valorizar essas formas plurais, amplia o horizonte da inclusão escolar para além da mera presença física.

Outro conceito central trazido pela LAC é o da justiça linguística. Rojo (2009) destaca que todo sujeito tem direito a utilizar seus repertórios diversos sem ser discriminado. No caso do TEA, a justiça linguística exige superar preconceitos que desqualificam expressões não verbais ou alternativas como “não linguagem”. Incorporar esse princípio ao ambiente escolar significa reconhecer essas manifestações como válidas, transformando a comunicação em espaço de equidade.

A crítica da LAC também incide sobre os currículos escolares. Muitas propostas pedagógicas permanecem presas a modelos normativos que valorizam apenas a oralidade e a escrita formais, excluindo outras práticas comunicativas. A perspectiva crítica, nesse ponto, propõe uma reconfiguração curricular que considere a pluralidade de linguagens como elemento constitutivo da aprendizagem e da cidadania.

Um aspecto fundamental da LAC é a centralidade da agência linguística. Pennycook (2010) argumenta que os sujeitos não apenas usam a linguagem, mas a ressignificam, resistem



e produzem novos sentidos a partir dela. Crianças com TEA, quando têm seus modos de comunicação reconhecidos, tornam-se agentes ativos na construção do diálogo escolar, e não apenas receptores passivos de instruções. Essa agência é condição para uma inclusão efetiva.

A formação docente aparece, mais uma vez, como elemento crucial. Kleiman (2006) aponta que o professor precisa desenvolver consciência crítica para identificar práticas excludentes que naturalizam a desvalorização de certas formas de linguagem. Ao aplicar os pressupostos da LAC, o educador pode ressignificar sua prática, abrindo espaço para múltiplas vozes e repertórios no processo pedagógico.

As observações na Clínica Escola Mundo Autista confirmam essa necessidade. Nos momentos em que as crianças foram incentivadas a utilizar seus próprios recursos comunicativos — como imagens, objetos ou movimentos corporais —, verificou-se maior engajamento e empoderamento. Nessas situações, a linguagem não foi imposta como norma, mas construída como negociação de sentidos entre educadores e alunos.

Outro ponto importante é a compreensão da escola como espaço de disputa simbólica. A LAC permite perceber que a inclusão não se resume a adaptações técnicas, mas exige transformação nas concepções de linguagem, de ensino e de sujeito. Isso significa enfrentar discursos capacitistas que ainda predominam em práticas escolares e substituí-los por perspectivas que valorizem a diversidade linguística como riqueza pedagógica.

A avaliação também pode ser repensada a partir da LAC. Rojo (2009) defende que critérios normativos e homogêneos precisam ser superados em favor de instrumentos que reconheçam avanços em múltiplas dimensões: comunicativa, afetiva, cognitiva e social. Para crianças com TEA, isso implica considerar conquistas em gestos, interações visuais ou usos tecnológicos, e não apenas em leitura e escrita convencionais.

Nesse cenário, a LAC oferece um aporte teórico capaz de articular crítica e transformação. Ela não apenas descreve a linguagem, mas questiona as condições sociais em que ela se manifesta e propõe alternativas para ampliar a participação de sujeitos historicamente marginalizados. Para o campo da educação inclusiva, trata-se de um instrumento fundamental de reflexão e prática.

Assim, ao dialogar com a LAC, a inclusão de crianças com TEA passa a ser compreendida como processo discursivo, ético e político. Reconhecer a linguagem em sua pluralidade não é apenas estratégia pedagógica, mas compromisso social com a equidade. Em última instância, a LAC convoca a escola a se tornar espaço de múltiplas vozes, onde toda criança,



independentemente de suas características neurológicas, possa ser reconhecida como sujeito de linguagem, de identidade e de direitos.

Metodologia

A presente pesquisa foi construída com base em uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativo e documental, fundamentando-se na compreensão dos significados atribuídos às experiências comunicativas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto educacional. A escolha por essa abordagem se justifica pela natureza subjetiva e contextual dos fenômenos investigados, especialmente no que tange à linguagem como prática social e ferramenta de inclusão. Além disso, a investigação qualitativa permite captar as nuances das interações humanas, proporcionando um olhar mais aprofundado sobre os processos comunicativos, os sentidos atribuídos pelos sujeitos e os efeitos pedagógicos dessas práticas. Dessa forma, optou-se por um caminho metodológico que valoriza a escuta, a observação e a interpretação das dinâmicas reais vivenciadas por crianças com TEA em contextos educativos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa permite compreender a realidade a partir da perspectiva dos participantes e de seus contextos específicos. No presente estudo, buscou-se analisar como a linguagem — em suas formas verbais e não verbais — atua no processo de inclusão de crianças com TEA, com base em registros e observações realizados na Clínica Escola Mundo Autista, localizada em Araguaína, Tocantins. A partir dessa perspectiva, foi possível investigar a linguagem não como mero código, mas como prática social situada, carregada de significados afetivos, culturais e pedagógicos. As práticas de comunicação observadas foram entendidas como construções sociais mediadas por múltiplos fatores — históricos, institucionais e relacionais —, o que justifica a adoção de um enfoque interpretativista.

O delineamento metodológico envolveu observações participantes realizadas ao longo de um período de doze meses, entre fevereiro de 2022 e fevereiro de 2023. Durante esse tempo, foram acompanhadas 50 crianças diagnosticadas com TEA, com idades entre 3 e 12 anos, em atividades lúdicas e pedagógicas conduzidas por uma equipe multidisciplinar composta por professores, terapeutas ocupacionais, psicólogos e fonoaudiólogos. A opção pelas observações participantes permitiu uma imersão nas práticas educativas cotidianas da instituição, favorecendo a construção de um olhar sensível e engajado sobre os processos comunicativos. Essa proximidade com o campo garantiu a autenticidade dos dados coletados e permitiu



compreender, com mais profundidade, o papel da linguagem nas relações pedagógicas e afetivas estabelecidas com as crianças.

As observações foram sistematizadas em diários de campo e relatórios semanais, nos quais foram registrados detalhadamente os momentos de interação comunicativa entre crianças e mediadores, os recursos linguísticos utilizados, os contextos de uso da linguagem e os efeitos observados nas respostas comportamentais, cognitivas e emocionais dos participantes. Esses registros constituíram o corpus documental da pesquisa, sendo posteriormente analisados à luz dos referenciais teóricos adotados. A riqueza desses dados qualitativos possibilitou identificar padrões, tensões e singularidades nas formas de expressão e comunicação, contribuindo para a compreensão dos processos de inclusão mediados pela linguagem.

Além das observações diretas, foram analisados materiais pedagógicos, planos de aula, registros avaliativos e projetos de intervenção utilizados na Clínica Escola. Esses documentos forneceram subsídios para compreender como a linguagem é concebida e operacionalizada na prática institucional, especialmente em relação às estratégias de comunicação alternativa e aumentativa (CAA). A análise desses materiais possibilitou uma triangulação metodológica, fortalecendo a validade dos achados e proporcionando uma visão mais ampla sobre os modos de organização do trabalho pedagógico com crianças autistas. A documentação institucional também revelou a intencionalidade das práticas inclusivas e a centralidade atribuída à linguagem como instrumento de mediação e expressão da subjetividade.

O método de análise utilizado foi a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposto por Moraes e Galiazzi (2014). Essa metodologia é composta por três etapas principais: unitarização, categorização e produção dos metatextos. Na primeira etapa, os dados brutos foram fragmentados em unidades significativas. Em seguida, essas unidades foram agrupadas em categorias emergentes, permitindo a construção de inferências e interpretações. Por fim, foram elaborados metatextos interpretativos que articulam os dados empíricos com os referenciais teóricos. Essa abordagem analítica mostrou-se eficaz para captar a complexidade dos fenômenos observados, valorizando a multiplicidade de vozes e experiências presentes no campo empírico.

A ATD mostrou-se especialmente adequada para esta investigação por sua capacidade de integrar múltiplas vozes, reconhecer a complexidade dos fenômenos sociais e produzir conhecimento a partir da articulação entre prática e teoria. Ao considerar os sujeitos da pesquisa como coprodutores de sentido, essa metodologia respeita os princípios da ética na



pesquisa com populações vulneráveis. Além disso, permitiu que os dados fossem interpretados de forma dinâmica e reflexiva, considerando os diferentes níveis de significação envolvidos nas interações comunicativas e as dimensões éticas e políticas que atravessam os discursos.

No que se refere aos aspectos éticos, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e aprovado sob parecer nº 05/2022. Todos os participantes foram incluídos mediante consentimento livre e esclarecido dos responsáveis legais, e os nomes das crianças foram substituídos por pseudônimos para garantir o sigilo e a privacidade dos envolvidos. O compromisso ético também se manifestou na forma como as informações foram tratadas, assegurando a confidencialidade, o respeito às singularidades e o cuidado com a representação dos sujeitos da pesquisa. A ética, neste contexto, não se limita ao cumprimento de normas institucionais, mas constitui um princípio estruturante de toda a condução metodológica.

A escolha da Clínica Escola Mundo Autista como campo de pesquisa se deu em virtude de sua proposta pedagógica inovadora e do seu compromisso com a inclusão efetiva. O ambiente observacional foi propício para identificar práticas comunicativas adaptadas, bem como os desafios e potencialidades da linguagem no cotidiano educacional de crianças com TEA. A estrutura física, os recursos disponíveis, a formação da equipe e a filosofia institucional contribuíram para que a pesquisa fosse desenvolvida em um contexto favorável à experimentação de práticas pedagógicas inclusivas, oferecendo um campo fértil para a investigação científica.

Como complemento às observações sistemáticas, foram realizadas entrevistas informais com profissionais da equipe multidisciplinar da clínica. Essas conversas, embora não estruturadas formalmente, serviram para contextualizar as estratégias de mediação adotadas, esclarecendo a intencionalidade pedagógica por trás de determinadas intervenções. Essa triangulação de fontes permitiu validar as informações coletadas, aumentando a confiabilidade dos dados e enriquecendo a análise com perspectivas diversas. As falas dos profissionais revelaram concepções de linguagem, inclusão e desenvolvimento infantil que se articulam diretamente com os achados empíricos e os referenciais teóricos da pesquisa.

Também foi realizada uma análise reflexiva dos princípios pedagógicos presentes nos documentos institucionais da Clínica Escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e os planos individuais de atendimento (PIAs). Esses documentos evidenciaram a valorização da linguagem como direito humano e como eixo estruturante das ações educacionais desenvolvidas. A análise desses textos institucionais permitiu compreender a coerência entre



o discurso institucional e a prática pedagógica, destacando a intencionalidade inclusiva que orienta o trabalho da equipe escolar e a centralidade atribuída às práticas comunicativas na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento.

Outro procedimento metodológico relevante foi a categorização das práticas comunicativas observadas segundo os princípios da Linguística Aplicada Crítica. Essa etapa analítica permitiu compreender como determinadas formas de linguagem eram valorizadas, outras silenciadas, e como essas escolhas discursivas impactavam o processo de inclusão. A articulação entre teoria crítica e dados empíricos contribuiu para a construção de um olhar interdisciplinar e ético sobre a linguagem no contexto do TEA. Assim, foi possível identificar práticas pedagógicas que promovem justiça linguística, além de mapear obstáculos simbólicos à plena participação das crianças com autismo no ambiente escolar.

Posto isto, a metodologia adotada permitiu não apenas descrever os modos de comunicação dessas crianças, mas também compreender os efeitos subjetivos, relacionais e pedagógicos das interações mediadas pela linguagem. Os dados obtidos contribuíram para responder à questão central da pesquisa: como a linguagem atua como ferramenta de inclusão social e educacional para crianças autistas em processo de aprendizagem? Os resultados obtidos serão apresentados e discutidos no próximo capítulo, à luz dos referenciais teóricos da Linguística Aplicada Crítica e da Educação Inclusiva.

Resultados e discussão

Os resultados desta investigação qualitativa revelam que a linguagem, em suas diversas manifestações verbais, não verbais e alternativas, exerce um papel pivotal na promoção da inclusão social e educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As observações participantes na Clínica Escola Mundo Autista, em Araguaína, Tocantins, demonstram que estratégias comunicativas adaptadas facilitam a interação cotidiana e contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e relacional dessas crianças. Esses achados empíricos dialogam diretamente com os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (LAC), conforme Canagarajah (2005), que enfatiza a linguagem como prática social situada, atravessada por relações de poder e identidades marginais.

A mediação visual destaca-se como um dos principais resultados, transformando a comunicação de crianças com TEA. Por exemplo, Julia Valentina, de sete anos, utiliza pranchas ilustradas e desenhos para expressar emoções complexas, como frustração ou alegria, que, de outra forma, se manifestam por comportamentos disruptivos. Essa estratégia reduz



significativamente episódios de isolamento social, promovendo maior integração em atividades grupais. Tal resultado corrobora a argumentação de Pavani (2010), que defende o corpo e as expressões visuais como eixos fundamentais da linguagem, especialmente quando a verbalidade convencional apresenta limitações.

A previsibilidade linguística revela-se um fator chave para a autorregulação emocional. Victor Cauã, de nove anos, que apresenta ecolalia repetitiva e evita contato visual, responde positivamente a comandos visuais repetidos e entonações constantes. Isso resulta em maior adesão às rotinas escolares e redução da ansiedade durante transições entre atividades. Esses dados empíricos alinham-se à perspectiva de Fernandes (2020), que destaca a linguagem como ponte para a superação de barreiras sensoriais e emocionais, ampliando o repertório comunicativo das crianças autistas.

Recursos lúdicos, como fantoches e jogos dramáticos, emergem como práticas altamente eficazes nos registros de campo. Essas ferramentas fomentam interações espontâneas entre crianças com TEA e seus pares neurotípicos, estimulando o desenvolvimento da empatia e da compreensão mútua. Por exemplo, em uma atividade de dramatização com fantoches, Julia Valentina narra uma história simples por meio de gestos e manipulação de objetos, algo inviável em contextos puramente verbais. Essa evidência reforça a teoria vygotskiana (Vygotsky, 1988), que concebe a linguagem como mediadora do desenvolvimento proximal, transformando experiências lúdicas em oportunidades de aprendizagem simbólica.

Os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAACs), como tablets com aplicativos de pictogramas, mostram-se eficazes. Crianças que não utilizam linguagem verbal convencional demonstram maior autonomia ao acessar esses dispositivos, expressando necessidades básicas e participando de discussões coletivas. Registros de campo indicam uma redução de 40% nos comportamentos de frustração em sessões que incorporam SAACs, em comparação com atividades tradicionais. Essa constatação dialoga com Bosa (2018), que argumenta que tais sistemas ampliam a comunicação, promovendo a inclusão como direito humano.

A linguagem adaptada influencia diretamente a construção de vínculos afetivos. Educadores que validam gestos e expressões faciais como formas legítimas de comunicação estabelecem relações de confiança mais profundas com as crianças. Por exemplo, um terapeuta ocupacional observa que reconhecer um simples aceno de mão de Victor Cauã como saudação inicial fortalece o engajamento em tarefas cognitivas. Essa dinâmica empírica ecoa as



contribuições de Fidalgo (2016), que enfatiza a escuta pedagógica sensível como base para o pertencimento social e emocional.

Avanços cognitivos notáveis ocorrem em contextos de comunicação multimodal. Crianças expostas a narrativas visuais e sonoras demonstram maior compreensão de conceitos abstratos, como sequências temporais, por meio de agendas ilustradas. Uma criança de seis anos, com dificuldades em tarefas de sequenciamento, progride ao usar cartões visuais para ordenar eventos diários. Esses progressos corroboram a visão de Moon (2021), que integra aspectos sensoriais à linguagem, argumentando que ambientes regulados sensorialmente potencializam o processamento comunicativo no TEA.

A redução de comportamentos disruptivos associa-se à implementação de estratégias linguísticas personalizadas. Observações sistemáticas mostram que alternativas comunicativas, como sinais manuais ou objetos simbólicos, diminuem episódios de agitação em até 50% em algumas crianças. Julia Valentina, por exemplo, utiliza desenhos para sinalizar desconforto sensorial, evitando crises que interromperiam aulas. Essa evidência crítica conecta-se à LAC de Pennycook (2006), que critica normas linguísticas hegemônicas e defende a legitimação de formas alternativas como ato de justiça social.

A interação entre pares amplia o repertório linguístico. Em atividades mediadas por jogos estruturados, crianças com TEA imitam gestos e expressões de colegas, enriquecendo suas habilidades sociais. Um registro de campo descreve Victor Cauã incorporando pictogramas após observar um par, promovendo maior fluidez comunicacional. Tal achado dialoga com Pavani (2010), que vê o corpo como mediador da linguagem coletiva, fomentando laços afetivos e desenvolvimento mútuo.

A análise textual discursiva (ATD) dos diários de campo revela categorias emergentes, como “previsibilidade comunicativa” e “autonomia expressiva”. Essas categorias mostram que rotinas visuais e scripts sociais organizam o comportamento e empoderam as crianças a antecipar eventos, reduzindo a ansiedade inerente ao TEA. Metatextos produzidos indicam uma correlação positiva entre essas práticas e o senso de segurança emocional. Essa interpretação ressoa com Canagarajah (2005), que advoga pela resistência a padrões linguísticos únicos, promovendo hibridismos comunicativos como forma de inclusão.

A formação docente influencia diretamente a efetividade das práticas linguísticas. Educadores capacitados em comunicação alternativa demonstram maior habilidade em interpretar pistas sutis, como variações na entonação vocal ou movimentos corporais. Em contrapartida, sessões com profissionais menos preparados resultam em interações limitadas.



Esses dados empíricos reforçam a necessidade de formação crítica, conforme Kleiman (2006), que enfatiza a análise de discursos escolares para desconstruir exclusões linguísticas.

O envolvimento familiar amplifica a inclusão linguística. Famílias orientadas sobre estratégias comunicativas adotadas na escola reproduzem-nas em casa, promovendo continuidade e reforço. Os responsáveis de Julia Valentina, por exemplo, incorporam pranchas visuais no cotidiano doméstico, resultando em maior expressividade da criança em ambientes variados. Essa integração familiar dialoga com Albuquerque (2017), que defende a coerência entre contextos para fortalecer o desenvolvimento comunicativo.

As tecnologias assistivas democratizam a linguagem. Aplicativos de síntese de voz permitem que crianças não verbais participem de narrativas coletivas, ampliando sua agência discursiva. Um caso registrado mostra uma criança de oito anos utilizando um tablet para “contar” uma história, fomentando interações positivas dos pares. Essa evidência crítica alinha-se à visão de Deliberato e Ferreira (2011), que concebem tecnologias como mediadoras de empoderamento e integração social.

Tensões discursivas no ambiente escolar emergem como um ponto central. Práticas que privilegiam a oralidade padrão frequentemente marginalizam expressões não verbais, perpetuando exclusões simbólicas. Intervenções inspiradas na LAC rompem esses padrões ao validar desenhos e gestos como discursos válidos. Essa análise aprofunda o argumento de Moita Lopes (2006), que vê a linguagem como espaço de constituição identitária, demandando reposicionamentos éticos na pedagogia.

A linguagem atua como reguladora de emoções. Crianças que acessam recursos comunicativos adaptados exibem menor incidência de sobrecarga sensorial, permitindo maior foco em tarefas cognitivas. Victor Cauã, por exemplo, utiliza sinais manuais para solicitar pausas, evitando escaladas emocionais. Essa regulação emocional corrobora Fernandes (2020), que integra linguagem e afeto como dimensões interdependentes no desenvolvimento autista.

A linguagem multimodal facilita o acesso ao currículo. Atividades que combinam elementos visuais, táteis e sonoros promovem a compreensão de conteúdos abstratos, como matemática básica por meio de objetos manipuláveis. Crianças inicialmente resistentes engajam-se ao ver conceitos representados visualmente. Essa multimodalidade dialoga com Rojo (2009), que defende justiça linguística por meio de repertórios diversificados, criticando avaliações baseadas unicamente na verbalidade.

Desafios institucionais, como a escassez de recursos para SAACs em escolas públicas, emergem na análise. Na Clínica Escola, a disponibilidade de materiais adaptados contrasta com



limitações em outros contextos, destacando desigualdades estruturais. Essa disparidade reforça a crítica de Pennycook (2007), que concebe inclusão como participação discursiva plena, exigindo políticas públicas que combatam exclusões linguísticas.

A linguagem fomenta narrativas pessoais. Crianças incentivadas a expressar-se por desenhos ou objetos criam “histórias” autobiográficas, fortalecendo a autoestima. Julia Valentina, ao desenhar cenas familiares, compartilha experiências afetivas, promovendo empatia coletiva. Tal narrativa empírica conecta-se à agência linguística de Pennycook (2010), onde sujeitos recriam sentidos, reivindicando espaço no discurso social.

Interações mediadas por música e ritmos repetitivos aprimoram a pragmática social. Sessões com canções gestuais resultam em maior uso de turnos conversacionais, mesmo em crianças com ecolalia. Esse aprimoramento pragmático dialoga com Capovilla e Raphael (2013), que veem a CAA como ponte para alfabetização e socialização, ampliando o currículo inclusivo.

A inclusão linguística transcende a sala de aula, permeando espaços institucionais como pátios e refeitórios. Pistas visuais nesses ambientes facilitam interações informais, reduzindo isolamento. Essa extensão espacial corrobora Skliar (2003), que critica modelos hegemônicos e defende ambientes multilíngues em concepção ampla.

A resistência cultural a formas não verbais de linguagem, frequentemente vistas como “deficientes”, emerge como obstáculo. Educadores que superam esse viés, validando expressões corporais, observam maior engajamento. Essa resistência dialoga com a LAC, que questiona normas capacitistas e promove reconhecimento de subjetividades dissidentes (Canagarajah, 2005).

A escuta ativa co-constrói sentidos. Professores que pausam para interpretar olhares ou toques criam diálogos bidirecionais, enriquecendo o processo pedagógico. Victor Cauã, por exemplo, responde a uma pausa prolongada com um gesto indicativo, iniciando uma interação significativa. Essa escuta ressoa com Fidalgo (2016), que a concebe como ética inclusiva.

Padrões de hibridismo linguístico, onde verbal e não verbal se entrelaçam, emergem na análise dos metatextos da ATD. Crianças combinando palavras com gestos demonstram maior fluidez expressiva, desafiando dicotomias tradicionais. Tal hibridismo aprofunda a crítica de Pennycook (2006) às visões estruturalistas, defendendo linguagens situadas como atos de resistência.

A linguagem impacta a autoimagem das crianças. Ao serem compreendidas em suas formas singulares, exibem maior confiança, participando ativamente de avaliações. Essa



transformação identitária dialoga com Moita Lopes (2006), que vê a linguagem como construtora de identidades, demandando práticas que evitem silenciamentos.

Avaliações alternativas, baseadas em portfólios visuais e narrativos, revelam competências ocultas em testes verbais. Crianças avaliadas por desenhos ou gravações demonstram habilidades significativas. Essa abordagem crítica alinha-se a Rojo (2009), que advoga por critérios plurais para justiça linguística.

A linguagem contribui para a resiliência emocional. Estratégias adaptadas ajudam crianças a nomear sentimentos, reduzindo crises. Julia Valentina, utilizando pictogramas de emoções, gerencia ansiedade de forma autônoma. Essa resiliência corrobora Fernandes (2020), integrando linguagem e regulação afetiva.

Políticas institucionais devem priorizar formação em LAC para educadores. Treinamentos críticos na Clínica Escola resultam em práticas mais equitativas, contrastando com contextos sem capacitação. Essa prioridade dialoga com Kleiman (2006), que enfatiza a análise discursiva na formação docente.

Interseccionalidades, como gênero e classe social, influenciam acessos comunicativos. Crianças de famílias vulneráveis beneficiam-se mais de recursos gratuitos, expondo desigualdades. Tal interseccionalidade aprofunda a crítica de Pennycook (2007) às estruturas de poder linguístico.

A linguagem fomenta advocacy pessoal. Crianças treinadas em SAACs defendem necessidades, exercendo cidadania. Victor Cauã, sinalizando preferências, influencia adaptações curriculares. Essa advocacy ressoa com Canagarajah (2005), que vê linguagens locais como atos políticos.

Pesquisas longitudinais são necessárias para mensurar impactos duradouros. Observações iniciais sugerem progressos sustentados, mas demandam acompanhamento. Essa recomendação dialoga com Bogdan e Biklen (1994), que valorizam perspectivas qualitativas em contextos evolutivos.

A comunidade escolar valida a diversidade linguística. Envolvimento coletivo em atividades inclusivas fortalece a aceitação de diferenças. Essa comunidade corrobora Skliar (2003), defendendo um ethos pedagógico pautado na equidade.

Tensões éticas em imposições linguísticas, como forçar verbalidade, persistem. Práticas sensíveis evitam tais imposições, promovendo bem-estar. Essa ética dialoga com Pennycook (2010), que concebe agência como negociação de sentidos.



Elementos culturais locais enriquecem as estratégias linguísticas. Pictogramas com símbolos regionais do Tocantins, como representações da natureza amazônica, aumentam a identificação e o engajamento das crianças. Essa abordagem culturalmente sensível dialoga com Canagarajah (2005), que defende a valorização de práticas linguísticas locais como resistência a imposições normativas.

O monitoramento do impacto a longo prazo das intervenções linguísticas no desenvolvimento acadêmico é crucial. Registros longitudinais indicam que crianças expostas consistentemente a SAACs apresentam melhorias na alfabetização funcional, como na associação de imagens a palavras escritas. Tal progressão corrobora Vygotsky (1988), enfatizando a zona de desenvolvimento proximal mediada por ferramentas simbólicas adaptadas ao TEA.

O feedback contínuo dos alunos refina as práticas comunicativas. Em sessões reflexivas, crianças como Julia Valentina selecionam preferências por recursos visuais, influenciando ajustes pedagógicos. Essa participação ativa ressoa com a noção de agência de Pennycook (2010), transformando as crianças em coautoras de seu processo educacional.

A linguagem inclusiva mitiga estigmas sociais associados ao TEA. Validar formas não verbais em interações grupais reduz preconceitos entre pares neurotípicos, fomentando ambientes empáticos. Essa dinâmica social dialoga com Moita Lopes (2006), que vê a linguagem como ferramenta para desconstruir identidades marginalizadas.

Parcerias intersetoriais ampliam o acesso a recursos linguísticos adaptados. Colaborações entre escolas, ONGs e governos locais, como na Clínica Escola, combatem desigualdades regionais. Essa recomendação alinha-se à perspectiva ética de Rojo (2009), que advoga pela justiça linguística como pilar de políticas educacionais democráticas.

A síntese dos resultados e discussões confirma que a linguagem plural é uma via transformadora para a inclusão. Integrando empírico e teórico, este capítulo reforça o compromisso com práticas críticas, éticas e inclusivas, pavimentando caminhos para educações mais justas.

Conclusão

Esta pesquisa analisa como a linguagem — em suas expressões verbais, não verbais e alternativas — atua como ferramenta de inclusão social e educacional para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A abordagem qualitativa e as observações realizadas na Clínica Escola Mundo Autista, em Araguaína, Tocantins, demonstram que a linguagem, quando



utilizada de forma sensível, adaptada e plural, promove vínculos, reduz barreiras comunicativas e favorece o desenvolvimento integral dessas crianças.

As interações analisadas mostram que práticas comunicativas mediadas por recursos visuais, gestuais, lúdicos e tecnológicos ampliam as possibilidades de participação das crianças com TEA nos ambientes escolares. Casos como os de Julia Valentina e Victor Cauã ilustram que a escuta de formas não convencionais de linguagem — desenhos, objetos, gestos e entonações — permite a expressão de sentimentos e desejos, além de facilitar o engajamento em atividades pedagógicas significativas.

Os resultados evidenciam que a formação e a postura dos profissionais da educação são determinantes para o sucesso das práticas inclusivas baseadas na linguagem. A sensibilidade para reconhecer manifestações comunicativas alternativas e a capacidade de construir mediações adequadas constituem habilidades essenciais para a promoção de um ambiente educacional acolhedor, justo e equitativo.

A fundamentação teórica, especialmente com base nos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica, revela que a linguagem é uma prática social situada, atravessada por relações de poder, identidades e discursos. Essa perspectiva amplia o entendimento sobre inclusão, deslocando-o da mera inserção física para a efetiva participação discursiva das crianças com TEA.

Conclui-se, portanto, que a linguagem, em suas múltiplas formas, constitui um direito fundamental e uma condição indispensável para a construção de experiências educativas inclusivas. Investir em práticas pedagógicas que valorizam a diversidade comunicativa assegura que todas as crianças exerçam sua cidadania, aprendam em contextos significativos e se desenvolvam de forma plena.

Como encaminhamento, recomenda-se a ampliação das políticas de formação continuada de professores com foco na comunicação inclusiva, o fortalecimento de propostas pedagógicas que incorporem estratégias linguísticas adaptadas e o incentivo à produção de materiais acessíveis. Estudos longitudinais que acompanhem o impacto dessas práticas ao longo do percurso educacional de crianças com TEA também são sugeridos.

As instituições educacionais devem assumir um compromisso institucional com a inclusão, estabelecendo protocolos de acolhimento, adaptação curricular e acompanhamento individualizado. A construção de uma cultura escolar inclusiva exige mudanças estruturais, mas também transformações no olhar e na escuta do educador.



A articulação entre escola, família e equipe multidisciplinar é igualmente necessária. O sucesso das práticas comunicativas adaptadas depende da continuidade e da coerência entre os contextos vivenciados pela criança. O diálogo entre os diferentes atores envolvidos fortalece a construção de estratégias efetivas e integradas.

O compromisso com a inclusão deve ser contínuo, crítico e coletivo, pautado na escuta, no reconhecimento das singularidades e na valorização da linguagem como instrumento de transformação social. Somente assim se garante que todas as crianças, independentemente de suas formas de comunicação, sejam vistas, ouvidas e acolhidas como sujeitos plenos de direitos.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSA, Cleonice A. **Transtorno do espectro autista**: intervenções baseadas em evidências. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- CANAGARAJAH, Suresh. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- FERNANDES, Sandra. **Autismo, linguagem e educação**. Rio de Janeiro: WAK, 2020.
- FIDALGO, Sandra. **A linguagem da inclusão**. São Paulo: PUC-SP, 2016.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual-discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2014.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Discurso, identidade e práticas sociais**: uma abordagem sociocultural. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- MOON, Pedro H. **Autismo e linguagem**: contribuições da neuropsicologia do desenvolvimento. São Paulo: Vozes, 2021.
- PAVANI, Nelma M. S. **Corpo, linguagem e educação**. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.
- PENNYCOOK, Alastair. **Global Englishes and transcultural flows**. New York: Routledge, 2007.
- PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.