ISSN: 2358-8829

PROCESSOS AVALIATIVOS EM LÍNGUA INGLESA COM DISCENTES NEURODIVERGENTES PARA A PROMOÇÃO DE UM ENSINO DE LÍNGUA INGLESA INCLUSO NA ESCOLA PÚBLICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Matheus Alexandre Nazário da Silva [1]

INTRODUÇÃO

Estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e com outras condições que demandam atenção pedagógica específica estão hoje matriculados nas classes comuns do Ensino Médio da escola pública brasileira. Essa realidade é sustentada por um marco legal que assegura o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) estabelecem que cabe à escola eliminar as barreiras que impedem a participação plena desses estudantes, adotando, entre outras medidas, adaptações razoáveis e práticas pedagógicas que considerem suas características. A garantia da matrícula, contudo, não assegura por si só a aprendizagem, e um dos pontos em que essa distância se torna mais visível é a avaliação.

Em grande parte das escolas, a avaliação em Língua Inglesa ainda se apoia em instrumentos padronizados, geralmente provas escritas com enunciados extensos, aplicadas a todos nas mesmas condições. Para estudantes neurodivergentes ou surdos, esse formato pode medir menos o que o estudante sabe da língua e mais a barreira que o próprio instrumento impõe. Um estudante autista pode reconhecer o vocabulário trabalhado e, ainda assim, não conseguir responder a um enunciado longo com muitos estímulos textuais. Uma estudante surda, cuja primeira língua é a Libras, pode compreender um texto em inglês e não conseguir demonstrar essa compreensão por escrito em português. Nesses casos, o resultado da avaliação deixa de informar sobre a competência linguística e passa a registrar apenas o desencontro entre o estudante e o formato.

[1] Especialista em Ensino de Língua Inglesa pelo Centro Universitário Internacional UNINTER - PE, idiomasmatheus@gmail.com.

O termo neurodivergência, cunhado no campo dos estudos sobre a deficiência, refere-se às variações no funcionamento neurológico humano, compreendidas como parte da diversidade e não como desvio de uma norma (SINGER, 1999). Neste relato, ele é utilizado para designar os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD). A experiência inclui também uma estudante surda. A surdez não constitui neurodivergência: a pessoa surda usuária de Libras é compreendida, sobretudo, a partir de sua condição linguística, uma vez que a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002; QUADROS; KARNOPP, 2004). A estudante foi incluída no relato porque é atendida pela educação especial nas turmas acompanhadas e porque sua avaliação em língua estrangeira exigiu a mesma lógica de diferenciação dos instrumentos discutida para os demais estudantes.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo relatar e analisar experiências de diferenciação dos processos avaliativos em Língua Inglesa com estudantes neurodivergentes e com uma estudante surda, em uma escola de tempo integral da Rede Estadual de Pernambuco. Busca-se compreender como a flexibilização dos instrumentos avaliativos, fundamentada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), permite identificar as barreiras de aprendizagem presentes em cada perfil e direcionar o processo de ensino a partir das evidências produzidas pela avaliação.

Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, construído a partir do diário de bordo docente e da observação compartilhada com os profissionais de apoio que acompanham os estudantes. Os resultados indicam que a avaliação flexibilizada funcionou como instrumento de diagnóstico: ao separar a competência linguística das barreiras de acesso e de expressão, revelou o que cada estudante já sabia e o que precisava ser desenvolvido, além de favorecer o engajamento. O texto organiza-se em metodologia, referencial teórico, resultados e discussão e considerações finais.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como relato de experiência, de natureza descritiva e abordagem qualitativa. Seu propósito não é comparar estatisticamente o desempenho dos estudantes. Busca-se descrever e refletir sobre práticas avaliativas situadas, examinando o

que elas permitiram compreender sobre a aprendizagem de estudantes com diferentes perfis.

A experiência ocorreu nas aulas de Língua Inglesa de turmas de primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio de uma escola de tempo integral da Rede Estadual de Pernambuco. Entre os estudantes acompanhados pela educação especial nessas turmas, havia uma estudante surda, acompanhada por intérprete de Libras, seis estudantes com TEA, um estudante com TOD, estudantes com TDAH e dois estudantes com deficiência intelectual. Os estudantes com deficiência intelectual não constituem o recorte deste relato, que se concentra nos perfis previstos no objetivo. A identificação dos perfis seguiu as informações disponibilizadas pela coordenação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola.

O planejamento partiu dos princípios do DUA, que propõe oferecer, desde o início, múltiplos meios de engajamento, de representação e de ação e expressão (CAST, 2018). A partir dessa base comum, foram definidas estratégias avaliativas específicas conforme as necessidades observadas em cada perfil. O Quadro 1 sintetiza essas estratégias.

Quadro 1 – Estratégias avaliativas por perfil de estudante

Perfil	**Barreira observada no instrumento padronizado**	**Estratégia avaliativa**	**Evidência produzida**
Estudante surda	Demonstração da compreensão por escrito, em língua que não é a sua primeira língua	Identificação de códigos em textos em inglês e sinalização do significado em Libras, com mediação da intérprete	Compreensão lexical e textual, sem a barreira da produção escrita
Estudantes com TEA	Enunciados extensos e excesso de estímulos textuais	Instrumentos graduados com base na Taxonomia de Bloom: provas orais de tradução de frases básicas e jogos interativos com redução de estímulos textuais	Domínio de vocabulário e de estruturas básicas, conforme o nível de suporte
Estudante com TOD	Resistência a tarefas impostas em formato tradicional	Gamificação com desafios linguísticos de temática de robótica, criados com o Gemini e operados pelo próprio estudante	Resolução de desafios em inglês e engajamento na tarefa
Estudantes com TDAH	Atenção sustentada em tarefas longas	Participação nas estratégias comuns do planejamento baseado no DUA	Sem estratégia específica neste recorte

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Com a estudante surda, a avaliação priorizou a identificação de códigos em textos em inglês, como palavras-chave, cognatos e elementos visuais, e a sinalização de seu

significado em Libras, com a mediação da intérprete. Integrou-se a essa proposta o Momento Libras: durante dez minutos da primeira aula, a estudante ensinava à turma um conteúdo básico em Libras, assumindo o lugar de quem ensina.

Com os estudantes com TEA, a Taxonomia de Bloom foi utilizada para graduar as exigências cognitivas e, a partir delas, os níveis de suporte oferecidos. As tarefas foram organizadas em níveis crescentes de exigência, partindo da identificação e do reconhecimento de vocabulário, associados aos níveis lembrar e compreender, até a mobilização desse conhecimento em frases, associada ao nível aplicar, com o suporte ajustado à necessidade de cada estudante. Os instrumentos incluíram provas orais, nas quais os estudantes traduziam frases básicas, e jogos interativos digitais com redução de estímulos textuais. Esses jogos, com temática de robótica, foram elaborados pelo docente com o apoio da ferramenta de IA generativa Gemini.

Com o estudante com TOD, a estratégia partiu de seu interesse por robótica. A avaliação foi organizada como uma sequência de desafios linguísticos gamificados, criados com o apoio do Gemini, que o próprio estudante operava. Os estudantes com TDAH participaram das estratégias comuns do planejamento, sem que uma estratégia avaliativa específica fosse desenvolvida para esse perfil no período relatado.

Os dados que sustentam este relato foram registrados em diário de bordo docente e complementados pela observação compartilhada com os profissionais de apoio que acompanham os estudantes em sala. Por se tratar de relato de experiência docente, preservou-se o anonimato dos participantes: nenhum estudante é identificado e não são utilizadas imagens.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva parte do princípio de que a escola deve se transformar para acolher a diversidade dos estudantes, e não o contrário. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão exige mudar a organização pedagógica da escola, superando a ideia de um aluno padrão para o qual as práticas são pensadas e ao qual os demais devem se ajustar. Na mesma direção, a Lei Brasileira de Inclusão define como barreira qualquer entrave que limite ou impeça a participação da pessoa com deficiência e atribui ao sistema educacional a responsabilidade de eliminá-la (BRASIL, 2015). Essa noção é central para este trabalho: um instrumento avaliativo que impede o estudante de demonstrar o que sabe é, ele mesmo, uma barreira.

O DUA oferece uma base para enfrentar essa questão desde o planejamento. Proposto pelo Center for Applied Special Technology (CAST), ele se organiza em três princípios: oferecer múltiplos meios de engajamento, que dizem respeito ao porquê da aprendizagem; múltiplos meios de representação, que se referem ao modo como a informação é apresentada; e múltiplos meios de ação e expressão, que tratam das formas pelas quais o estudante demonstra o que aprendeu (CAST, 2018). A avaliação situa-se de modo privilegiado no terceiro princípio, pois diversificar os meios de expressão significa admitir que uma mesma competência pode ser evidenciada por caminhos diferentes.

É preciso, contudo, articular o caráter universal do DUA com as respostas específicas descritas neste relato. O DUA propõe que o planejamento seja pensado para todos desde o início, e não ajustado posteriormente para alguns. Neste trabalho, os princípios do DUA estruturaram o planejamento comum, com diferentes formas de representação e de participação disponíveis à turma. As estratégias por perfil funcionaram como refinamentos dessa base, especialmente no princípio de ação e expressão, a partir das barreiras observadas. Essa articulação aproxima-se da diferenciação pedagógica proposta por Tomlinson (2014), para quem o professor pode diferenciar conteúdo, processo e produto conforme a prontidão, os interesses e o perfil de aprendizagem dos estudantes, mantendo objetivos de aprendizagem comuns.

O segundo eixo teórico é a avaliação formativa. Black e Wiliam (1998), em ampla revisão de estudos, mostraram que práticas avaliativas voltadas a informar o ensino e a orientar o estudante produzem ganhos significativos de aprendizagem, especialmente para os estudantes com maiores dificuldades. Perrenoud (1999) distingue a lógica da avaliação voltada à classificação e à seleção da lógica voltada à regulação das aprendizagens, na qual a avaliação serve para compreender onde o estudante está e ajustar a intervenção pedagógica. É nessa segunda lógica que se inscreve a proposta deste relato: a avaliação flexibilizada não tem como finalidade tornar a tarefa mais fácil, mas tornar a aprendizagem observável e, com isso, orientar os passos seguintes do ensino.

Para graduar as exigências avaliativas com os estudantes com TEA, recorreu-se à Taxonomia de Bloom em sua versão revisada (BLOOM *et al.*, 1956; ANDERSON; KRATHWOHL, 2001). A taxonomia organiza os processos cognitivos em níveis crescentes de complexidade: lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Não se trata, em sua origem, de uma escala de níveis de suporte. Neste trabalho, ela foi utilizada para definir a exigência cognitiva de cada tarefa, e o nível de suporte oferecido

foi ajustado a essa exigência e às necessidades do estudante. Assim, o mesmo conteúdo pôde ser avaliado em diferentes níveis, sem que a meta de aprendizagem fosse abandonada.

Por fim, a gamificação, compreendida como o uso de elementos de jogos, como desafios, regras, retorno imediato e progressão, em contextos que não são originalmente de jogo, pode favorecer o engajamento e a persistência nas tarefas (KAPP, 2012). No caso de estudantes com TOD, cujo quadro envolve padrões persistentes de oposição e de desafio a figuras de autoridade (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023), a gamificação apresenta uma vantagem particular: as regras passam a ser do jogo, e não uma imposição direta do professor, o que pode reduzir a dinâmica de confronto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise foi organizada em quatro categorias, correspondentes aos perfis acompanhados, seguidas de uma síntese sobre o papel da avaliação na identificação das barreiras de aprendizagem.

A estudante surda: avaliar a compreensão sem a barreira da escrita

A avaliação por meio da identificação de códigos em textos em inglês e da sinalização em Libras permitiu separar duas dimensões que o instrumento escrito confundia: a compreensão do texto em inglês e a produção escrita em português, que não é a primeira língua da estudante. Quando a resposta pôde ser dada em Libras, com a mediação da intérprete, a avaliação passou a informar efetivamente sobre a compreensão da língua estrangeira. Essa mudança revelou que a principal barreira não estava na compreensão lexical do inglês, mas no canal de expressão exigido pelo instrumento padronizado. Essa constatação está em consonância com a compreensão da surdez como condição linguística (QUADROS; KARNOPP, 2004).

O Momento Libras acrescentou uma dimensão relevante à experiência. Ao ensinar à turma, durante dez minutos da primeira aula, um conteúdo básico em Libras, a estudante deixou a posição de quem apenas recebe adaptações e passou a ocupar o lugar de quem ensina. A prática valorizou sua língua diante dos colegas e ampliou o contato da turma com a Libras. Também evidenciou, na própria aula de língua estrangeira, que aprender uma nova língua é uma experiência compartilhada por todos. Esse movimento dialoga com a perspectiva de Mantoan (2003), segundo a qual a inclusão transforma a escola como um todo, e não apenas a situação do estudante incluído.

Os estudantes com TEA: graduar a exigência para enxergar o que já se sabe

Com os estudantes com TEA, a graduação dos instrumentos permitiu identificar com mais precisão o que cada um já dominava. As provas orais de tradução de frases básicas mostraram que estudantes com dificuldade diante de enunciados escritos extensos reconheciam e mobilizavam o vocabulário e as estruturas trabalhados quando a tarefa era apresentada de forma direta. Os jogos interativos com redução de estímulos textuais permitiram que a atenção se concentrasse no conteúdo linguístico, e não na decodificação de instruções. Nesse sentido, a avaliação revelou que, para parte desses estudantes, a barreira estava na quantidade de estímulos textuais e na forma dos enunciados, e não no conhecimento da língua.

O uso da Taxonomia de Bloom como referência para graduar as exigências também orientou o planejamento posterior. Ao identificar em que nível cognitivo cada estudante conseguia operar com autonomia e em qual necessitava de suporte, foi possível definir os próximos objetivos de forma individualizada, em consonância com a lógica de regulação das aprendizagens descrita por Perrenoud (1999). A avaliação, portanto, não encerrou o processo: indicou por onde ele deveria continuar.

O estudante com TOD: o interesse como porta de entrada

Com o estudante com TOD, a avaliação gamificada com temática de robótica transformou a relação com a tarefa. Por ser ele próprio quem operava os desafios, a atividade deixou de ser percebida como uma imposição externa e passou a ser vivida como um problema a resolver. Conforme os registros do diário de bordo, o estudante engajou-se na resolução dos desafios linguísticos, o que possibilitou observar sua compreensão de vocabulário e de estruturas em inglês em uma situação de menor confronto. Esse resultado converge com o que Kapp (2012) aponta sobre o potencial da gamificação para sustentar o engajamento e com a ideia de que o interesse do estudante pode funcionar como porta de entrada para a aprendizagem.

Cabe uma precisão sobre o papel da tecnologia nesse caso. O Gemini foi utilizado como recurso pedagógico para elaborar e apresentar os desafios, e não como tecnologia assistiva em sentido estrito, já que não compensou uma limitação funcional do estudante. O que fez diferença foi a articulação entre o recurso, o interesse do estudante e uma intenção avaliativa clara.

ISSN: 2358-8829

Os estudantes com TDAH: um limite reconhecido

Os estudantes com TDAH participaram das estratégias comuns previstas no planejamento baseado no DUA, como a diversificação das formas de apresentação e de participação. No entanto, no período relatado, não foi desenvolvida uma estratégia avaliativa específica para esse perfil. Esse é um limite que se reconhece neste trabalho e que aponta para um desdobramento necessário, uma vez que as demandas relacionadas à atenção sustentada e à organização de tarefas longas também podem constituir barreiras em instrumentos avaliativos padronizados.

Síntese: a avaliação como mapa das barreiras

O conjunto das experiências indica que a flexibilização dos instrumentos avaliativos permitiu identificar e mapear as barreiras de aprendizagem presentes em cada perfil. Em todos os casos, a mudança no instrumento revelou que parte do que o formato padronizado registrava como dificuldade na língua era, na verdade, uma barreira de acesso ou de expressão. Ao separar essas dimensões, a avaliação passou a indicar com mais precisão quais competências linguísticas precisavam ser desenvolvidas e, com isso, a direcionar o ensino. Essa é a principal contribuição do relato: a avaliação não foi usada para reduzir barreiras de forma genérica, mas para torná-las visíveis e, a partir delas, orientar a aprendizagem. Nesse processo, a observação compartilhada com os profissionais de apoio foi fundamental, pois ampliou o olhar sobre as respostas dos estudantes e ofereceu informações que o professor, sozinho, não teria.

É necessário reconhecer os limites desses resultados. O relato refere-se a uma única escola, a um número pequeno de estudantes por perfil e a um único estudante com TOD, de modo que suas conclusões não devem ser generalizadas. Além disso, os dados apoiam-se em diário de bordo e observação, e não em instrumentos sistemáticos de comparação. Ainda assim, a experiência oferece indícios consistentes de que diversificar os meios de expressão na avaliação produz informações mais fiéis sobre a aprendizagem desses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho relatou experiências de diferenciação dos processos avaliativos em Língua Inglesa com estudantes neurodivergentes e com uma estudante surda em uma escola de tempo integral da Rede Estadual de Pernambuco. Com base nos princípios do DUA, foram adotados instrumentos diversos conforme as necessidades observadas:

identificação de códigos e sinalização em Libras com a estudante surda; instrumentos graduados pela Taxonomia de Bloom, com provas orais e jogos de baixa carga textual, com os estudantes com TEA; e desafios gamificados de robótica com o estudante com TOD.

A principal conclusão é que, quando o instrumento avaliativo é flexibilizado, a avaliação deixa de registrar o desencontro entre o estudante e o formato e passa a revelar o que ele sabe da língua e quais barreiras ainda limitam sua aprendizagem. Essa informação é o ponto de partida para um ensino mais preciso. Flexibilizar a avaliação, nesse sentido, não significa exigir menos, mas criar condições para que a aprendizagem se torne observável. A avaliação em língua estrangeira, quando mediada por recursos de acessibilidade, tecnologias digitais e metodologias ativas, contribui para assegurar o direito à educação de qualidade, respeitando os ritmos individuais e promovendo a equidade na escola pública.

Como desdobramentos, aponta-se a necessidade de desenvolver estratégias avaliativas específicas para estudantes com TDAH e com deficiência intelectual, bem como de construir instrumentos de registro mais sistemáticos, que permitam acompanhar a evolução dos estudantes ao longo do tempo. Espera-se que este relato contribua com professores de línguas da rede pública que buscam práticas avaliativas mais justas, nas quais a diferença deixe de ser tratada como obstáculo e passe a ser considerada no próprio desenho do ensino.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Língua Inglesa; Neurodivergência; Rede Estadual de Pernambuco.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (ed.). **A taxonomy for learning, teaching, and assessing**: a revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives. New York: Longman, 2001.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education**: Principles, Policy & Practice, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

BLOOM, B. S. *et al*. **Taxonomy of educational objectives**: the classification of educational goals. Handbook I: cognitive domain. New York: David McKay, 1956.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 29 out. 2026.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SINGER, J. “Why can’t you be normal for once in your life?” From a “problem with no name” to the emergence of a new category of difference. In: CORKER, M.; FRENCH, S. (ed.). **Disability discourse**. Buckingham: Open University Press, 1999. p. 59-67.

TOMLINSON, C. A. **The differentiated classroom**: responding to the needs of all learners. 2. ed. Alexandria: ASCD, 2014.