ISSN: 2358-8829

AUTISMO, LINGUAGEM E DIREITOS HUMANOS: POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INTERCULTURAL E INCLUSIVA

Antonio Henrique Coutelo de Moraes [1]
Estefani Viviani da Silva Cardozo Almeida [2]
Aline Fernanda Ventura Sávio Leite [3]

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos desafios centrais das sociedades contemporâneas, especialmente quando se considera a necessidade de garantir não apenas o acesso à escolarização, mas também condições efetivas de participação, aprendizagem, pertencimento e desenvolvimento para todos os estudantes. Nesse contexto, a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda a problematização de concepções historicamente consolidadas sobre linguagem, comunicação, interação social e aprendizagem, frequentemente fundamentadas em padrões considerados universais de comportamento e desenvolvimento.

Embora os debates sobre a escolarização de pessoas autistas tenham avançado significativamente, a efetivação de seus direitos ainda exige a superação de barreiras que ultrapassam as dimensões físicas e materiais dos espaços educativos. Expectativas rígidas relacionadas à comunicação oral, ao contato visual, à interação espontânea, à participação em atividades coletivas e à demonstração de conhecimentos podem produzir situações de exclusão mesmo em instituições que formalmente assumem o compromisso com a inclusão.

Essas questões adquirem especial relevância quando analisadas a partir da linguagem. Mais do que um instrumento de transmissão de informações, a linguagem constitui uma prática social por meio da qual os sujeitos constroem sentidos, estabelecem relações, negociam identidades e participam da vida coletiva. As formas de expressão

[1] Doutor em Ciências da Linguagem. Professor da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, antonio.moraes@ufr.edu.br;
[2] Especialista em Transtorno do Espectro Autista e em ABA. Psicóloga na Liventia Clínica Multidisciplinar do Desenvolvimento, estefaniviviani@hotmail.com;
[3] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, aline.savio@ufr.edu.br.

ISSN: 2358-8829

reconhecidas como legítimas em determinado contexto influenciam, portanto, as possibilidades de participação dos indivíduos nas práticas sociais e educacionais.

No caso das pessoas autistas, a valorização predominante da comunicação oral, da interação social convencional e de determinadas manifestações comportamentais pode contribuir para a invisibilização de outras formas de expressão. Pessoas que utilizam comunicação aumentativa e alternativa, recursos visuais, escrita, gestos ou outras modalidades comunicacionais podem encontrar barreiras quando os ambientes educativos não reconhecem a diversidade dos modos de comunicar. Da mesma forma, estudantes que se comunicam oralmente podem ter suas competências e seus conhecimentos subestimados quando suas formas de interação não correspondem às expectativas socialmente estabelecidas.

Nesse sentido, torna-se necessário deslocar o foco exclusivo das características individuais dos estudantes para as condições sociais, discursivas e institucionais que favorecem ou restringem sua participação. Essa perspectiva não implica negar as necessidades específicas de apoio de cada pessoa autista, mas compreender que tais necessidades se relacionam às características individuais e às condições concretas dos ambientes nos quais os sujeitos vivem, estudam e interagem.

A discussão proposta neste artigo fundamenta-se no diálogo entre os estudos da neurodiversidade, a Linguística Aplicada Crítica, a educação inclusiva, a interculturalidade crítica e os direitos humanos. No campo da neurodiversidade, Walker (2021) contribui para a problematização de perspectivas que estabelecem um padrão neurológico único como referência de normalidade. Na Linguística Aplicada, Pennycook (2001) e Moita Lopes (2006) permitem compreender a linguagem como prática social atravessada por relações de poder, identidade e desigualdade. Por sua vez, Walsh (2009) oferece elementos para pensar a interculturalidade crítica como perspectiva comprometida com o questionamento das estruturas que produzem hierarquias e exclusões.

A articulação desses campos não pressupõe que a experiência autista corresponda a uma cultura homogênea, tampouco que as diferenças neurológicas sejam equivalentes às diferenças étnicas, linguísticas ou nacionais. Trata-se de aproximar perspectivas que, respeitadas suas especificidades, contribuem para questionar os mecanismos pelos quais determinados modos de existência, comunicação e participação são legitimados, enquanto outros são desvalorizados.

ISSN: 2358-8829

Diante dessas considerações, estabelece-se a seguinte questão de pesquisa: como a articulação entre linguagem, direitos humanos e interculturalidade pode contribuir para a construção de práticas de educação linguística que reconheçam a diversidade comunicacional de pessoas autistas e enfrentem barreiras à sua participação nos contextos educativos?

O objetivo geral consiste em discutir as contribuições de uma educação linguística intercultural e inclusiva para o reconhecimento dos direitos comunicacionais e educacionais das pessoas autistas. Especificamente, busca-se problematizar as relações entre linguagem, normalização e exclusão; discutir a diversidade comunicacional a partir dos estudos da neurodiversidade e da Linguística Aplicada Crítica; e refletir sobre princípios pedagógicos comprometidos com a acessibilidade, a autonomia e a participação.

Além desta introdução e da metodologia, o artigo está organizado em quatro seções. A primeira discute o autismo, a neurodiversidade e os direitos humanos; a segunda aborda a linguagem como prática social e as barreiras comunicacionais; a terceira examina as contribuições da interculturalidade crítica para a educação linguística inclusiva; e a quarta apresenta implicações pedagógicas para o reconhecimento da diversidade comunicacional nos contextos educativos. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

METODOLOGIA

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como um ensaio teórico de abordagem qualitativa, fundamentado em produções acadêmicas e documentos normativos relacionados à temática. A argumentação desenvolve-se por meio da articulação crítico-interpretativa entre os referenciais selecionados, sem pretensão de apresentar resultados de pesquisa empírica ou de revisão sistemática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Autismo, neurodiversidade e direitos humanos

A compreensão do autismo constitui um campo de debates que envolve conhecimentos clínicos, educacionais, sociais, políticos e culturais. Embora o diagnóstico

ISSN: 2358-8829

e o acompanhamento especializado possam ser fundamentais para o acesso a serviços e apoios, uma abordagem exclusivamente centrada nas características individuais não é suficiente para compreender as condições de participação social e educacional das pessoas autistas.

A perspectiva da neurodiversidade contribui para ampliar essa discussão ao reconhecer que existem diferentes formas de funcionamento neurológico e que essa diversidade integra a experiência humana. Walker (2021) discute o paradigma da neurodiversidade como uma perspectiva que questiona a hierarquização dos modos de funcionamento neurológico e a transformação das diferenças em justificativas automáticas para a desvalorização dos sujeitos.

Essa abordagem não pressupõe que todas as características associadas ao autismo sejam necessariamente positivas, nem desconsidera dificuldades, sofrimento ou necessidades de apoio. Seu propósito é questionar a ideia de que a aproximação a um padrão neurotípico de comportamento deva constituir o objetivo universal das intervenções e das práticas educacionais.

A heterogeneidade das experiências autistas exige atenção às singularidades. Algumas pessoas necessitam de apoio substancial para atividades cotidianas e para a comunicação; outras apresentam diferentes níveis de autonomia e participação. Há pessoas autistas que utilizam predominantemente a fala oral, enquanto outras se beneficiam de recursos de comunicação aumentativa e alternativa. Também existem diferenças significativas nas experiências sensoriais, nos interesses, nas formas de interação e nas condições de aprendizagem.

Reconhecer essa diversidade implica evitar generalizações que transformem o diagnóstico em explicação totalizante da identidade ou das possibilidades de uma pessoa. O autismo não determina, isoladamente, as capacidades, os interesses, as necessidades ou os projetos de vida de cada sujeito.

Essa compreensão pode ser articulada aos estudos críticos da deficiência. Goodley (2017), ao discutir os estudos da deficiência como campo interdisciplinar, contribui para a análise das relações entre corpos, identidades, instituições e estruturas sociais. Nessa perspectiva, as experiências de deficiência não podem ser compreendidas apenas como atributos individuais, pois também são atravessadas pelas condições sociais que organizam a participação e o acesso a direitos.

ISSN: 2358-8829

No campo educacional, isso significa reconhecer que as dificuldades enfrentadas por estudantes autistas não decorrem necessariamente apenas de suas características individuais. Elas também podem ser intensificadas por ambientes sensorialmente inadequados, práticas pedagógicas inflexíveis, ausência de recursos de acessibilidade, barreiras atitudinais e expectativas comunicacionais restritivas.

A dimensão dos direitos humanos oferece fundamento normativo e ético para essa discussão. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, estabelece princípios relacionados à dignidade, à autonomia, à não discriminação, à acessibilidade e à participação social. Em seu artigo 24, trata especificamente do direito à educação inclusiva.

No Brasil, a Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconhece, para efeitos legais, a pessoa com TEA como pessoa com deficiência. A Lei nº 13.146/2015, por sua vez, estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que dispõe sobre a garantia e a promoção dos direitos fundamentais em condições de igualdade.

Esses instrumentos normativos permitem compreender a inclusão educacional como obrigação institucional, e não como iniciativa facultativa condicionada à disposição individual dos profissionais. O direito à educação envolve acesso, permanência, participação, aprendizagem e condições de desenvolvimento, considerando as necessidades específicas de cada estudante.

É importante, entretanto, distinguir o reconhecimento jurídico do direito à educação de sua efetivação cotidiana. A presença de estudantes autistas nas instituições não assegura, por si só, que suas formas de comunicação sejam compreendidas, suas necessidades sejam atendidas ou seus conhecimentos sejam reconhecidos.

A perspectiva dos direitos humanos exige, portanto, que as instituições examinem as condições em que os direitos são concretizados. Isso inclui analisar como as práticas comunicacionais, os currículos, os procedimentos avaliativos e as relações pedagógicas podem ampliar ou restringir a participação dos estudantes.

Nesse contexto, a linguagem adquire importância central. Se participar da educação significa interagir, construir sentidos, expressar necessidades, demonstrar conhecimentos e estabelecer relações, as condições de comunicação não podem ser consideradas aspectos

secundários da inclusão. Elas integram as condições concretas para o exercício do direito à educação.

Linguagem, comunicação e barreiras à participação

A linguagem ocupa posição central na organização da vida social e dos processos educativos. Por meio dela, os sujeitos participam de práticas discursivas, constroem relações, compartilham experiências e produzem significados sobre si mesmos e sobre o mundo. Entretanto, as formas de linguagem reconhecidas como legítimas não são independentes das relações sociais e dos valores que orientam cada contexto.

Pennycook (2001), ao desenvolver uma abordagem crítica da Linguística Aplicada, questiona a neutralidade das práticas linguísticas e educacionais e enfatiza a necessidade de examinar as relações entre linguagem, poder e desigualdade. Moita Lopes (2006), por sua vez, contribui para a compreensão da Linguística Aplicada como campo indisciplinar, aberto ao diálogo com diferentes áreas do conhecimento e comprometido com a problematização de questões sociais contemporâneas.

Essas contribuições permitem compreender que as práticas comunicacionais desenvolvidas nas instituições educacionais não são apenas instrumentos técnicos de ensino. Elas também estabelecem expectativas sobre quem pode falar, como se deve falar, quais manifestações são interpretadas como participação e quais formas de expressão são consideradas adequadas.

No cotidiano escolar, por exemplo, a participação pode ser associada à rapidez das respostas, à manifestação oral espontânea, à manutenção do contato visual ou à interação frequente com os colegas. Embora essas manifestações possam integrar determinadas atividades pedagógicas, sua transformação em critérios universais de atenção, interesse ou aprendizagem pode produzir barreiras para estudantes cujos modos de interação sejam diferentes.

Uma pessoa autista pode compreender uma explicação sem manter contato visual contínuo. Pode precisar de mais tempo para processar uma pergunta. Pode demonstrar conhecimento de maneira mais consistente pela escrita do que pela fala espontânea. Pode necessitar de previsibilidade, redução de estímulos sensoriais ou recursos visuais para acompanhar uma atividade.

ISSN: 2358-8829

Essas possibilidades não autorizam generalizações sobre todas as pessoas autistas. Elas evidenciam, contudo, a necessidade de não confundir uma modalidade particular de expressão com a totalidade das competências de um sujeito.

Uma discussão relevante para essa análise é o chamado problema da dupla empatia, desenvolvido por Milton (2012). O autor questiona interpretações que localizam unilateralmente as dificuldades de compreensão social nas pessoas autistas, propondo considerar também os desencontros de compreensão que podem ocorrer entre pessoas com diferentes experiências e disposições perceptivas e comunicacionais.

Essa perspectiva não elimina a possibilidade de dificuldades individuais de comunicação. Sua contribuição consiste em reconhecer que os desencontros comunicacionais podem ser relacionais e envolver expectativas, interpretações e experiências de todos os participantes.

No contexto educacional, essa compreensão implica deslocar a responsabilidade exclusiva pela comunicação para o estudante autista. Professores, colegas e instituições também precisam desenvolver estratégias para tornar as interações mais acessíveis, explícitas e compreensíveis.

A comunicação, nesse sentido, deve ser entendida de maneira ampliada. Embora a fala oral seja uma modalidade importante, ela não esgota as possibilidades de expressão e interação humana. Escrita, gestos, imagens, símbolos, recursos digitais e sistemas de comunicação aumentativa e alternativa podem desempenhar funções fundamentais na expressão de necessidades, preferências, conhecimentos e experiências.

A comunicação aumentativa e alternativa compreende recursos e estratégias que complementam ou oferecem alternativas à fala oral, conforme as necessidades e possibilidades de cada pessoa. Sua utilização pode envolver pranchas de comunicação, símbolos gráficos, dispositivos eletrônicos e outras ferramentas. A escolha desses recursos deve considerar a pessoa, seus contextos de vida e as orientações profissionais pertinentes, sem pressupor que uma única estratégia seja adequada para todos.

O reconhecimento dessas modalidades comunicacionais tem implicações diretas para a educação linguística. Quando a aprendizagem de uma língua ou a participação em uma atividade é avaliada exclusivamente pela produção oral imediata, estudantes podem encontrar barreiras que não correspondem necessariamente àquilo que se pretende avaliar.

ISSN: 2358-8829

Em uma atividade de língua estrangeira, por exemplo, o objetivo pode ser identificar informações em um texto, compreender uma instrução, relacionar imagens e palavras ou produzir sentidos em determinada situação comunicativa. Dependendo do objetivo de aprendizagem, a demonstração do conhecimento pode admitir diferentes formas de resposta, sem comprometer os critérios acadêmicos fundamentais.

Isso não significa eliminar a oralidade do ensino de línguas, quando ela constitui um objetivo pedagógico relevante. Significa distinguir o desenvolvimento de competências linguísticas específicas da exigência indiscriminada de que todos os estudantes demonstrem aprendizagem por uma mesma modalidade comunicativa.

A avaliação inclusiva requer clareza quanto aos objetivos, critérios coerentes e alternativas acessíveis de participação sempre que compatíveis com as competências avaliadas. Dessa maneira, a diversificação das formas de expressão não representa necessariamente redução das exigências pedagógicas, mas pode favorecer uma avaliação mais adequada do conhecimento efetivamente construído.

Outra dimensão importante diz respeito à relação entre linguagem e identidade. Os discursos produzidos sobre o autismo podem posicionar as pessoas autistas como incapazes, dependentes ou socialmente inadequadas, especialmente quando suas diferenças são interpretadas a partir de um ideal único de normalidade.

Por isso, é necessário examinar não apenas os recursos comunicacionais disponíveis, mas também as narrativas pelas quais os sujeitos são representados. A linguagem pode contribuir para a reprodução do estigma, mas também pode favorecer o reconhecimento da autonomia, das experiências e dos direitos das pessoas autistas.

Uma educação linguística inclusiva deve, portanto, considerar simultaneamente as condições materiais de comunicação, as práticas pedagógicas e os discursos que atribuem valor às diferentes formas de expressão. A inclusão comunicacional não se limita a oferecer recursos: envolve reconhecer seus usuários como participantes legítimos da produção de sentidos e das decisões que afetam suas vidas.

Interculturalidade crítica e educação linguística inclusiva

A articulação entre autismo, linguagem e interculturalidade requer uma delimitação conceitual cuidadosa. A interculturalidade possui tradições teóricas e políticas vinculadas, entre outros aspectos, às relações entre povos, grupos culturais, línguas e

ISSN: 2358-8829

identidades, particularmente em contextos marcados por desigualdades históricas e relações coloniais.

Nesse sentido, a experiência autista não deve ser apresentada como uma cultura homogênea nem equiparada automaticamente às experiências de grupos étnicos ou linguísticos. A aproximação proposta neste artigo é fundamentada na possibilidade de examinar, por meio da interculturalidade crítica, os mecanismos de poder que estabelecem hierarquias entre formas de existência, expressão e participação.

Walsh (2009) distingue perspectivas de interculturalidade e desenvolve uma abordagem crítica comprometida com a problematização das estruturas que produzem desigualdades e com a transformação das relações sociais. A interculturalidade crítica, nessa compreensão, não se reduz à celebração das diferenças ou à convivência superficial entre grupos. Ela demanda questionar os processos pelos quais determinadas experiências e conhecimentos são legitimados, enquanto outros são marginalizados.

Essa contribuição permite formular uma questão pertinente à educação de pessoas autistas: de que maneira as instituições educacionais definem as formas legítimas de comunicação, interação e aprendizagem?

Em muitos contextos, determinadas formas de participação são naturalizadas como universais, embora estejam relacionadas a convenções sociais e institucionais específicas. A fala espontânea, o contato visual, a interação rápida e a flexibilidade diante de mudanças podem ser valorizados como indicadores gerais de competência, mesmo quando não constituem requisitos indispensáveis para todos os objetivos pedagógicos.

A problematização dessas expectativas não significa negar a importância das relações sociais ou do desenvolvimento de competências comunicativas. Significa reconhecer que os modos de interação podem variar e que a instituição precisa distinguir as finalidades educativas das convenções que, quando impostas rigidamente, restringem a participação.

A interculturalidade crítica contribui para essa reflexão ao destacar que o reconhecimento da diferença não se efetiva apenas pela aceitação abstrata do outro. Ele requer transformar as condições de participação e examinar as relações de poder que determinam quais vozes são ouvidas, quais experiências são consideradas legítimas e quais sujeitos precisam modificar suas formas de expressão para serem reconhecidos.

Na educação linguística, esse debate ganha relevância porque ensinar e aprender línguas envolve práticas de produção de sentidos, interação e participação social. A

ISSN: 2358-8829

linguagem não é apenas um conteúdo curricular: ela também organiza as relações por meio das quais o conhecimento é construído e compartilhado.

Pennycook (2001) permite compreender o ensino de línguas como prática que deve ser analisada em suas dimensões sociais e políticas. Moita Lopes (2006) reforça a importância de aproximar os estudos da linguagem de questões que atravessam a vida contemporânea, incluindo identidade, diferença e desigualdade.

A partir dessas contribuições, uma educação linguística intercultural e inclusiva precisa questionar tanto os conteúdos ensinados quanto as condições em que os estudantes participam das práticas de linguagem. Isso envolve refletir sobre os materiais didáticos, as modalidades de interação, as expectativas de desempenho e os procedimentos de avaliação.

No ensino de línguas adicionais, por exemplo, a diversidade de experiências pode ser considerada no planejamento de atividades que articulem textos escritos, recursos visuais, áudio, vídeo, organizadores gráficos e diferentes formas de produção de sentidos. A disponibilização de instruções explícitas, a antecipação das etapas de uma tarefa e a possibilidade de respostas em diferentes modalidades, quando pedagogicamente pertinentes, podem favorecer o acesso às atividades.

Essas estratégias não devem ser compreendidas como soluções universais para estudantes autistas. Sua pertinência depende dos objetivos de aprendizagem, das necessidades individuais, das preferências dos estudantes e das condições concretas de cada contexto educacional.

Também é necessário reconhecer que a inclusão não pode ser reduzida à responsabilidade individual do professor. A construção de ambientes comunicacionalmente acessíveis depende de condições institucionais, formação profissional, recursos pedagógicos, planejamento colaborativo e políticas de apoio.

Nessa perspectiva, a interculturalidade crítica contribui para deslocar a inclusão de uma lógica de adaptação unilateral para uma concepção de transformação das relações educativas. Em vez de exigir que o estudante autista corresponda a um padrão único de participação, trata-se de construir condições para que diferentes sujeitos possam participar da aprendizagem sem que suas formas de comunicação sejam automaticamente desvalorizadas.

É importante, contudo, manter a distinção entre reconhecimento da diversidade e relativização de todos os critérios pedagógicos. Uma educação inclusiva continua

ISSN: 2358-8829

comprometida com o desenvolvimento de conhecimentos e competências, mas deve explicitar os objetivos de aprendizagem, oferecer os apoios necessários e evitar que convenções comportamentais funcionem como critérios implícitos de exclusão.

O reconhecimento da diversidade comunicacional também não implica presumir que toda forma de comunicação será imediatamente compreendida por todos os interlocutores. A construção de interações acessíveis exige negociação de sentidos, disponibilidade para escutar, explicitação das expectativas e aprendizagem recíproca.

Desse modo, a aproximação entre interculturalidade crítica, neurodiversidade e educação linguística deve ser compreendida como uma proposta de reflexão sobre relações de poder, reconhecimento e participação. Seu propósito não é equiparar experiências distintas, mas contribuir para uma educação capaz de identificar os mecanismos que hierarquizam formas de comunicação e de criar condições mais equitativas de aprendizagem.

Implicações para uma educação linguística comprometida com a inclusão

A articulação teórica desenvolvida nas seções anteriores permite identificar princípios para a construção de práticas de educação linguística comprometidas com os direitos humanos e com o reconhecimento da diversidade comunicacional de estudantes autistas.

O primeiro princípio consiste em compreender a acessibilidade comunicacional como condição de participação. Para que estudantes possam acompanhar atividades, expressar necessidades, formular perguntas e demonstrar conhecimentos, é necessário considerar as barreiras presentes nas instruções, nos materiais, nas interações e nos procedimentos avaliativos.

Isso pode envolver o emprego de linguagem clara, instruções organizadas em etapas, apoio visual, recursos digitais acessíveis e diferentes possibilidades de resposta. Quando necessário, pode incluir o uso de recursos de comunicação aumentativa e alternativa, articulado ao planejamento pedagógico e aos apoios especializados pertinentes.

A escolha das estratégias deve partir de uma avaliação contextualizada das necessidades do estudante, evitando tanto a ausência de apoios quanto a imposição indiscriminada de adaptações que não correspondam às suas preferências ou condições de participação.

ISSN: 2358-8829

O segundo princípio refere-se à diversificação das formas de ensinar e aprender. O Desenho Universal para a Aprendizagem, sistematizado por Rose, Meyer e Gordon (2014), oferece uma abordagem para o planejamento de ambientes que considerem diferentes formas de engajamento, representação das informações e expressão da aprendizagem.

No ensino de línguas, esse princípio pode ser desenvolvido mediante a combinação de textos, imagens, áudio, recursos audiovisuais, atividades escritas e interações orais. A diversificação permite ampliar as possibilidades de acesso ao conteúdo e de demonstração do conhecimento, sem pressupor que todos os estudantes aprendam da mesma maneira.

Entretanto, o planejamento universal não substitui a necessidade de apoios individualizados. A acessibilidade deve ser compreendida como processo contínuo, orientado pelas necessidades concretas dos estudantes e pelas condições em que as atividades são realizadas.

O terceiro princípio consiste em distinguir os objetivos de aprendizagem das expectativas comportamentais que não são essenciais à atividade. Quando o propósito de uma tarefa é avaliar a compreensão de um texto, por exemplo, a manutenção do contato visual não deve ser transformada automaticamente em critério de desempenho. Quando o objetivo envolve a produção oral em uma língua adicional, por outro lado, é necessário planejar oportunidades de desenvolvimento dessa competência, considerando as necessidades de apoio e as formas possíveis de participação.

Essa distinção contribui para tornar os procedimentos avaliativos mais transparentes e coerentes. A avaliação deve buscar evidências de aprendizagem relacionadas aos objetivos propostos, evitando que características de interação ou autorregulação sejam utilizadas indiscriminadamente como indicadores de conhecimento.

O quarto princípio envolve o reconhecimento da autonomia e da participação dos estudantes autistas nas decisões pedagógicas. Sempre que possível, suas preferências, experiências e formas de comunicação devem ser consideradas na elaboração das atividades e dos apoios. Isso inclui respeitar os modos de expressão disponíveis, evitar presumir incapacidade a partir do diagnóstico e oferecer oportunidades para que os estudantes manifestem suas necessidades e escolhas.

ISSN: 2358-8829

Essa participação é especialmente importante porque práticas aparentemente inclusivas podem se tornar restritivas quando são planejadas sem considerar os sujeitos a quem se destinam. A escuta das pessoas autistas, em suas diferentes formas de comunicação, contribui para que as estratégias educacionais sejam mais pertinentes e respeitosas.

O quinto princípio refere-se à formação docente. A construção de uma educação linguística inclusiva requer conhecimentos sobre diversidade comunicacional, acessibilidade, planejamento pedagógico e avaliação. Também demanda oportunidades para que os professores analisem criticamente suas próprias expectativas sobre participação, competência e aprendizagem.

A formação não deve se limitar à apresentação de características diagnósticas ou a listas de estratégias consideradas universais. Precisa promover a reflexão sobre situações concretas, barreiras institucionais, possibilidades de colaboração e formas de participação dos estudantes.

Nesse processo, o diálogo entre professores, profissionais de apoio, famílias e estudantes pode contribuir para a construção de estratégias contextualizadas. A colaboração, contudo, deve respeitar a autonomia e a privacidade dos sujeitos, evitando que a pessoa autista seja reduzida a objeto de decisões tomadas exclusivamente por terceiros.

Por fim, uma educação linguística inclusiva exige compromisso institucional. Não é razoável atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade por superar barreiras produzidas por currículos inflexíveis, insuficiência de recursos, ausência de formação e falta de apoio especializado.

A acessibilidade comunicacional precisa integrar o planejamento educacional, as políticas institucionais, a elaboração de materiais, a organização dos espaços e os procedimentos de avaliação. A inclusão deve constituir uma responsabilidade coletiva, sustentada por condições concretas de trabalho e por políticas públicas comprometidas com a garantia de direitos.

Esses princípios permitem compreender a educação linguística como espaço de promoção da participação social e de enfrentamento de desigualdades. Ao reconhecer diferentes formas de comunicação e ao questionar padrões que restringem o pertencimento, as instituições educacionais podem ampliar as oportunidades de

ISSN: 2358-8829

aprendizagem e contribuir para o reconhecimento das pessoas autistas como sujeitos de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu as relações entre autismo, linguagem e direitos humanos, buscando compreender como uma educação linguística intercultural e inclusiva pode contribuir para o reconhecimento da diversidade comunicacional e para a ampliação da participação de pessoas autistas nos contextos educativos.

A discussão desenvolvida permite sustentar que as barreiras à inclusão não se encontram exclusivamente nas características individuais dos estudantes. Elas também podem ser produzidas por práticas pedagógicas inflexíveis, expectativas comunicacionais restritivas, critérios de avaliação pouco transparentes e discursos que atribuem valor desigual às diferentes formas de expressão.

A perspectiva da neurodiversidade contribui para questionar a naturalização de um padrão único de funcionamento neurológico, enquanto os estudos críticos da linguagem permitem compreender que as práticas comunicacionais são atravessadas por relações de poder e por convenções sociais. Os direitos humanos, por sua vez, oferecem fundamento para defender que a participação educacional não pode depender da capacidade de cada estudante de corresponder a expectativas uniformes de comportamento e comunicação.

A aproximação com a interculturalidade crítica amplia essa reflexão ao possibilitar o questionamento das hierarquias que determinam quais formas de expressão e participação são reconhecidas como legítimas. Essa aproximação, entretanto, deve preservar as especificidades dos campos envolvidos, sem equiparar a neurodivergência a outras formas de diferença cultural ou presumir a existência de uma experiência autista homogênea.

Defende-se, assim, que uma educação linguística intercultural e inclusiva precisa reconhecer a pluralidade das formas de comunicação, diversificar as possibilidades de participação e estabelecer práticas avaliativas coerentes com os objetivos de aprendizagem. Precisa, igualmente, assegurar os apoios necessários, respeitar as singularidades dos estudantes e promover sua participação nas decisões que afetam seus processos educativos.

No campo do ensino de línguas, essa perspectiva não implica abandonar objetivos de aprendizagem ou desconsiderar o desenvolvimento de competências comunicativas. Significa construir condições para que esses objetivos sejam alcançados por meio de práticas acessíveis, que considerem as necessidades individuais e evitem transformar convenções comportamentais em barreiras desnecessárias.

É importante reconhecer que este estudo possui natureza teórico-reflexiva e não apresenta resultados empíricos que permitam avaliar os efeitos de estratégias específicas. Pesquisas futuras poderão investigar como estudantes autistas, professores e instituições compreendem as práticas de educação linguística inclusiva, bem como examinar experiências concretas de acessibilidade comunicacional e participação.

Conclui-se que a linguagem constitui uma dimensão relevante do exercício dos direitos humanos porque participa das condições pelas quais os sujeitos expressam necessidades, constroem conhecimentos, estabelecem relações e ocupam espaços sociais. Garantir uma educação linguística inclusiva exige, portanto, mais do que disponibilizar recursos ou adaptar atividades isoladas: exige reconhecer os estudantes autistas como sujeitos de direitos e transformar as condições que limitam sua participação.

Uma educação comprometida com a interculturalidade crítica e com os direitos humanos não deve exigir que todos se comuniquem, aprendam e participem de uma única maneira. Deve assegurar condições para que diferentes sujeitos possam construir sentidos, desenvolver conhecimentos e participar da vida coletiva com dignidade, autonomia e reconhecimento.

Palavras-chave: Autismo; Educação linguística; Direitos humanos; Educação inclusiva; Interculturalidade crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do

art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 28 dez. 2012.

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.

GOODLEY, Dan. *Disability studies: an interdisciplinary introduction*. 2. ed. London: SAGE, 2017.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. *Universal design for learning: theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MILTON, Damian E. M. On the ontological status of autism: the "double empathy problem". *Disability & Society*, v. 27, n. 6, p. 883–887, 2012. DOI: https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

WALKER, Nick. *Neuroqueer heresies: notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities*. Fort Worth, TX: Autonomous Press, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. p. 75–96.