

Construindo mundos: Teoria Crítica e complexidade no ensino de Inglês inclusivo

Débora Regina Mattiello ^I  

Leonel Piovezana ^{II}  

Resumo

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino de língua inglesa demanda a problematização dos fundamentos epistemológicos, éticos e políticos que sustentam as práticas pedagógicas. Apesar dos avanços normativos, persistem abordagens normalizadoras, pouco sensíveis às singularidades comunicativas. O estudo objetiva analisar como os aportes do pensamento complexo e da Teoria Crítica podem orientar diretrizes inclusivas nas aulas de língua inglesa. Com abordagem qualitativa fundamentada em revisão bibliográfica narrativa, destacam-se a acessibilidade comunicativa, a multimodalidade, a Comunicação Alternativa e Ampliada e a flexibilização pedagógica como eixos para promover participação, aprendizagem e emancipação. Conclui-se que a inclusão exige transformação estrutural das práticas, formação docente continuada e condições institucionais que possibilitem práticas críticas e multimodais, superando adaptações pontuais e efetivando uma educação comprometida com a diversidade e a emancipação.

Palavras-chave: Autismo; educação inclusiva; inglês; pensamento complexo.

- I. Especialização em Em Língua Inglesa pela Universidade de Uberaba, UNIUBE, Brasil. Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: deboramattiello@unochapeco.edu.br
- II. Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor Titular da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, atuando nos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação e na Coordenação Institucional do PARFOR Equidade. Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: leonel@unochapeco.edu.br.

Building worlds: Critical Theory and complexity in inclusive English language teaching

Abstract

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in English language teaching requires a critical examination of the epistemological, ethical, and political foundations that underpin pedagogical practices. Despite advances in educational policies and legislation, normative and standardizing approaches that are insufficiently responsive to communicative singularities remain prevalent. This study aims to analyze how the contributions of Complex Thinking and Critical Theory can inform inclusive guidelines for English language classes. Adopting a qualitative approach grounded in a narrative literature review, the study highlights communicative accessibility, multimodality, Augmentative and Alternative Communication (AAC), and pedagogical flexibility as key elements for promoting participation, learning, and emancipation. The findings suggest that inclusion requires a structural transformation of educational practices, continuous teacher education, and institutional conditions that enable critical and multimodal pedagogies, moving beyond isolated adaptations toward an education genuinely committed to diversity and emancipation.

Keywords: Autism; inclusive education; english; complex thinking.



Construyendo mundos: Teoría Crítica y complejidad en la enseñanza del Inglés inclusivo

Resumen

La inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la enseñanza de la lengua inglesa requiere problematizar los fundamentos epistemológicos, éticos y políticos que sustentan las prácticas pedagógicas. A pesar de los avances normativos, persisten enfoques normalizadores poco sensibles a las singularidades comunicativas de estos estudiantes. Este estudio tiene como objetivo analizar cómo los aportes del Pensamiento Complejo y de la Teoría Crítica pueden orientar directrices inclusivas para las clases de lengua inglesa. Desde un enfoque cualitativo fundamentado en una revisión bibliográfica narrativa, se destacan la accesibilidad comunicativa, la multimodalidad, la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) y la flexibilización pedagógica como ejes para promover la participación, el aprendizaje y la emancipación. Se concluye que la inclusión exige una transformación estructural de las prácticas educativas, formación docente continua y condiciones institucionales que posibiliten prácticas críticas y multimodales, superando adaptaciones puntuales y consolidando una educación comprometida con la diversidad y la emancipación.

Palabras clave: Autismo; educación inclusiva; inglés; pensamiento complejo.



Introdução

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de língua inglesa ultrapassa a adaptação técnica e curricular, convocando uma problematização dos pressupostos teórico-conceituais, ético-normativos e político-institucionais, que sustentam a pedagogia moderna. Embora o campo normativo tenha avançado, persistem racionalidades pedagógicas normalizadoras que invisibilizam as singularidades comunicativas e cognitivas de sujeitos autistas. O artigo articula o pensamento complexo de Edgar Morin e os aportes da Teoria Crítica para fundamentar uma pedagogia comunicativa inclusiva no ensino de língua inglesa. Discute-se a acessibilidade comunicativa, a multimodalidade, a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e a flexibilização pedagógica como condições ontológicas de participação e aprendizagem. Defende-se a inclusão como compromisso ético-político com a emancipação epistêmica, a autonomia comunicativa e a produção de mundos pedagógicos plurais. Ao articular teoria e implicações pedagógicas, o texto propõe deslocamentos epistemológicos para práticas comunicativas radicalmente inclusivas no ensino de inglês.

É nesse movimento que o pensamento complexo de Edgar Morin (2001) e as contribuições da Teoria Crítica, especialmente Adorno (2011), Nobre (2004) e Veiga-Neto (2022), oferecem perspectivas potentes para compreender a educação como um tecido de relações, atravessado por valores, tensões e múltiplas dimensões da experiência humana. Para Morin (2001), educar é lidar com incertezas, diversidades e interdependências, o que implica superar visões lineares e fragmentadas do processo educativo. Já a Teoria Crítica chama atenção para a necessidade de uma formação que não se limite à adaptação aos sistemas vigentes, mas que contribua para a emancipação, a autonomia e a resistência a formas sutis de exclusão.

No ensino de língua inglesa, essas discussões tornam-se ainda mais significativas. Trata-se de um campo marcado por práticas comunicativas,



produção de sentidos e interação, dimensões fundamentais para estudantes autistas, que frequentemente constroem relações com a linguagem de modos singulares. Nessa perspectiva, a acessibilidade comunicativa, a multimodalidade, o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e a flexibilização pedagógica tornam-se elementos centrais para promover a participação e a aprendizagem, especialmente quando se reconhece que a comunicação vai além da oralidade. Conforme discutem Beukelman e Mirenda (2013), a CAA constitui um conjunto de estratégias, recursos e práticas que ampliam as possibilidades comunicativas de sujeitos com diferentes perfis, favorecendo sua autonomia, interação social e acesso ao currículo. Contudo, tais práticas só alcançam seu potencial inclusivo quando sustentadas por uma visão filosófica e pedagógica que reconhece a diferença como constitutiva da educação.

A problemática deste estudo é compreender como os fundamentos da complexidade (Morin) e da Teoria Crítica (Adorno, Nobre, Veiga-Neto) podem orientar práticas inclusivas nas aulas de língua inglesa para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. O objetivo é mostrar como os aportes do pensamento complexo e da teoria crítica podem orientar diretrizes inclusivas para estudantes com TEA nas aulas de língua inglesa. Argumenta-se que a inclusão não deve ser compreendida apenas como adequação curricular, mas como um compromisso ético-político com a produção de mundos possíveis, conforme discutido por Almeida, Kuhn e Teo (2023). Ao articular fundamentos teóricos e implicações pedagógicas, busca-se oferecer caminhos para uma educação que acolha, reconheça e valorize a singularidade dos estudantes, contribuindo para práticas mais humanas, reflexivas e transformadoras.

Essa pesquisa é um ensaio teórico de natureza qualitativa, fundamentado em revisão bibliográfica narrativa de pesquisas em diferentes bases de dados, como a SciELO, Portal de Periódicos da Capes e no grupo de pesquisa Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina (SULEAR). O texto está estruturado em 4 subtítulos: Educação inclusiva e pensamento



complexo: desafiando a norma, que aborda sobre o tema da complexidade com Morin (2001; 2007); Teoria crítica, emancipação e inclusão que apresenta teóricos como Adorno (2011) e Nobre (2004) discutindo sobre a teoria crítica e seus principais conceitos que percorrem em torno da inclusão; Educação como produção de mundos: inclusão, emancipação e crítica estrutural, o qual discorre sobre esses temas com os aportes teóricos de Almeida, Kuhn, Teo (2023) e Veiga-Neto (2022); e Diretrizes para aulas de inglês para estudantes com autismo, abrangendo autores como Mantoan (2003; 2015), Booth e Ainscow (2012), Kress e van Leeuwen (2006), Van Lier (2004), Vygotsky (1998; 2001), Beukelman e Mirenda (2013).

Educação inclusiva e pensamento complexo: desafiando a norma

Incluir estudantes com Transtorno do Espectro Autista na escola não é apenas uma questão normativa ou de política pública, mas uma interrogação radical sobre o que se entende por educação, linguagem e humanidade. No ensino de língua inglesa, tais interrogações se intensificam, uma vez que a língua estrangeira explicita, de modo particularmente agudo, as fronteiras normativas que definem o que é considerado comunicação legítima. Persistem, contudo, racionalidades pedagógicas centradas na homogeneização e na normalização dos processos de ensino e aprendizagem, produzindo a diferença como déficit e a singularidade como problema.

Pensar a inclusão exige deslocar os fundamentos que sustentam a pedagogia moderna, reconhecendo a complexidade dos regimes de verdade que definem o aprender. À luz de Edgar Morin (2001), o pensamento complexo oferece uma ruptura com a fragmentação epistemológica que organiza o conhecimento escolar, permitindo conceber a educação como tecido de relações. No campo educacional, os paradigmas operam como matrizes silenciosas de organização curricular, de seleção de materiais e de definição de práticas.



A exclusão, nesse contexto, não se produz apenas por ausência de acesso, mas pela racionalidade que sustenta a própria organização da escola. Orientada pelo paradigma da simplicidade, ela tende a estabilizar identidades, classificar desempenhos e converter a diferença em desvio administrável. Conforme problematiza Morin (2001), essa lógica opera pela disjunção e pela redução, fragmentando o conhecimento e instituindo padrões normativos que inviabilizam a complexidade constitutiva dos sujeitos. Pensar a escola a partir dessa perspectiva implica tensionar sua organização fragmentária e questionar os dispositivos que produzem homogeneização curricular e pedagógica. A crítica, portanto, não incide apenas sobre práticas isoladas, mas sobre a racionalidade que sustenta a normalização como princípio estruturante da experiência escolar.

Se o conhecimento, como afirmam Edgar Morin, Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho (2007), constitui-se como processo de tradução e reconstrução, então a aprendizagem não pode ser concebida como assimilação linear de conteúdos, mas como movimento interpretativo situado, atravessado por mediações culturais e históricas. A tese que se sustenta é que a fragmentação disciplinar e a padronização avaliativa decorrem de uma concepção simplificadora do conhecimento, que o trata como representação estável e transmissível, obscurecendo sua natureza contextual e incerta.

Acerca disso, o saber escolar não se limita a organizar conteúdos; ele institui critérios de legitimação que definem o que pode ser reconhecido como aprendizagem válida, segundo Morin, Almeida e Carvalho (2007), todo conhecimento é marcado pelo chamado imprinting cultural, inscrito desde a inserção do sujeito na linguagem e reforçado pelas instituições sociais. A normalização opera precisamente nesse ponto: ao estabilizar expectativas de desempenho e modos legítimos de expressão, transforma determinadas formas de conhecer em padrão, enquanto outras passam a ser interpretadas como insuficientes ou desviantes.



O conceito de conhecimento pertinente, feito por Morin, Almeida e Carvalho (2007), reforça essa inflexão crítica ao evidenciar que a legitimidade do saber não se mede pela acumulação de informações, mas pela capacidade de contextualizar, articular e religar conhecimentos. A pertinência, nesse sentido, adquire estatuto epistemológico e político: ela tensiona a organização escolar fundada na disjunção disciplinar e na fragmentação curricular, ao exigir que o aprender seja compreendido como processo relacional, situado e atravessado por múltiplas dimensões da experiência humana. Sob essa perspectiva, a inclusão deixa de significar adaptação a parâmetros previamente estabilizados e passa a interpelar os próprios critérios que definem o que conta como aprendizagem válida. Contudo, nem sempre a organização escolar e a profissionalidade docente acompanham esse deslocamento. A estrutura curricular fragmentada, os tempos rígidos e as avaliações padronizadas continuam operando segundo a lógica da disjunção criticada por Edgar Morin, limitando a efetivação do conhecimento pertinente. Assim, a noção de pertinência corre o risco de permanecer como princípio discursivo, sem produzir transformações nas formas de legitimação do saber. Sustenta-se, portanto, que assumir a complexidade como fundamento da inclusão implica tensionar não apenas métodos, mas a própria organização institucional e os critérios que regulam o que é reconhecido como aprender.

As implicações dessa perspectiva para a organização escolar são profundas. Um currículo estruturado pela disjunção, que separa conteúdos, tempos e sujeitos, tende a produzir aprendizagens fragmentadas e a reforçar critérios homogêneos de validação. Em contrapartida, a centralidade do conhecimento pertinente exige práticas que integrem dimensões cognitivas, culturais e históricas do saber, reconhecendo a pluralidade de formas de participação. No âmbito da educação inclusiva, isso significa ultrapassar a lógica adaptativa restrita e interrogar os próprios parâmetros que definem o que conta como aprender. A inclusão, nesse registro, não se limita à ampliação de acesso, mas demanda a reconfiguração dos modos de legitimação do



conhecimento e das formas de inteligibilidade que estruturam o espaço escolar. Porém, na realidade escolar, essa reconfiguração raramente se concretiza, pois currículos fragmentados e avaliações padronizadas mantêm critérios homogêneos de validação. Sem tensionar essa racionalidade, a inclusão tende a permanecer formal, sem alterar os fundamentos que definem o que é reconhecido como aprender.

No interior dessa crítica à racionalidade simplificadora, Edgar Morin, em diálogo com Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho (2007), desloca a discussão para a condição humana como categoria estruturante do pensamento complexo. Essa articulação entre unidade e diversidade tenciona diretamente a organização escolar fundada na homogeneização, pois impede que a diferença seja tratada como desvio em relação a um padrão normativo. A diversidade não aparece como variável a ser gerida, mas como condição constitutiva da própria possibilidade de produzir conhecimento.

Ao afirmarem que o conhecimento da condição humana exige integrar dimensões científicas, simbólicas e culturais, Morin, Almeida e Carvalho (2007) desestabilizam a hierarquização disciplinar que fragmenta saberes e restringe formas legítimas de expressão. A escola moderna, organizada por compartimentalização curricular e critérios uniformes de desempenho, reduz a pluralidade humana a métricas de rendimento, operando sob o paradigma da simplicidade que separa o que é inseparável, razão e sensibilidade, cognição e imaginação, indivíduo e coletividade, e converte complexidade em inadequação. Nesse horizonte, a compreensão deixa de ser atributo moral abstrato para assumir estatuto epistemológico e político: reconhecer o outro como sujeito implica tensionar dispositivos pedagógicos de classificação e controle que, ao estabilizar expectativas de aprendizagem, transformam modos singulares de participação em insuficiência e consolidam a normalização como princípio estruturante da experiência escolar.

A normalização, enquanto racionalidade simplificadora que regula o ensino de língua inglesa, estabelece previamente os parâmetros do que é



reconhecido como competência legítima, transformando a diferença em insuficiência e restringindo as possibilidades de expressão linguística. Essa lógica repercute na organização curricular, frequentemente estruturada por sequências lineares e métricas padronizadas de desempenho. Embora deslocar esse modelo implique revisar os critérios de validação do saber linguístico e reconhecer a aprendizagem como processo situado e mediado, na realidade escolar tais mudanças nem sempre são simples de efetivar, pois esbarram em estruturas institucionais rígidas, culturas avaliativas consolidadas e demandas externas por padronização.

Nesse horizonte, o currículo afirma-se como instância ética e política de decisão sobre quais vidas e linguagens se tornam reconhecíveis na escola. Ao romper com a equivalência entre qualidade e homogeneidade, o ensino de inglês pode inscrever-se em um projeto formativo comprometido com a pluralidade constitutiva do ser humano. Como sintetizam Morin, Almeida e Carvalho (2007, p. 103-104), “Se, em algum lugar, se tivesse a audácia e a coragem de começar a fazer uma reforma do ensino, fundada nesses núcleos de conhecimentos, talvez algumas esperanças pudessem existir”. Sustentar essa reforma significa, portanto, reorganizar o ensino não como adaptação à norma, mas como reconfiguração crítica de seus fundamentos.

Teoria crítica, emancipação e inclusão

A inclusão, quando inscrita na racionalidade moderna, tende a operar como categoria normativa que regula a participação social segundo critérios previamente definidos de reconhecimento e pertencimento. Pensá-la a partir da Teoria Crítica implica deslocá-la do plano jurídico-administrativo para o campo das contradições estruturais que produzem, simultaneamente, promessas de integração e mecanismos de exclusão. Nesse horizonte, a contribuição de Marcos Nobre (2004) não se reduz à reconstrução histórica da Escola de Frankfurt, mas explicita o núcleo epistemológico de uma teoria que articula crítica social e possibilidade emancipatória, interrogando as condições



históricas sob as quais a própria ideia de inclusão se torna pensável e também seus limites.

A formulação da Teoria Crítica por Max Horkheimer, especialmente no ensaio Teoria Tradicional e Teoria Crítica (1937), não pode ser dissociada do contexto de ascensão de regimes totalitários e de crise das promessas iluministas que marcaram a primeira metade do século 16. Como observa Nobre (2004), trata-se de uma teoria vinculada a um instituto, a um projeto intelectual e a um período histórico atravessado por formas extremas de autoritarismo. Mais do que um dado circunstancial, esse cenário revela os limites internos da própria racionalidade moderna: a mesma razão que se anunciava como emancipadora mostrou-se capaz de converter-se em instrumento de dominação técnica, administração da vida e supressão da diferença.

É nesse ponto que a Teoria Crítica adquire densidade analítica para o presente. Ao evidenciar que a barbárie não constitui anomalia externa, mas possibilidade imanente às formas modernas de organização social, ela permite compreender como dispositivos contemporâneos de inclusão podem coexistir com novas modalidades de exclusão e controle. A crítica não se dirige apenas a regimes autoritários explícitos, mas à racionalidade que, sob a aparência de neutralidade e progresso, produz hierarquizações, padronizações e critérios seletivos de reconhecimento. Assim, o vínculo entre contexto histórico e elaboração teórica não é meramente descritivo: ele fundamenta uma interrogação permanente sobre as ambivalências da modernidade e suas implicações para os projetos atuais de emancipação.

Nesse contexto, Nobre (2004) destaca que o Instituto de Pesquisa Social buscava promover investigações científicas universitárias fundamentadas na obra de Karl Marx (1818–1883). A Teoria Crítica deriva da análise marxiana da forma mercadoria, que transforma diferenças qualitativas em equivalências mensuráveis, tornando singularidades comparáveis por meio de um denominador abstrato, o valor. Essa lógica de redução à mensurabilidade se estende à educação contemporânea: currículos padronizados, avaliações em



larga escala e indicadores de desempenho convertem saberes e trajetórias em métricas uniformes. Desse modo, a Teoria Crítica evidencia não apenas desigualdades de acesso, mas a racionalidade estrutural que organiza hierarquias e exclusões sociais, políticas e educacionais.

Nesse contexto, Marcos Nobre (2004) ressalta que a crítica não se limita a avaliar o presente pelo que ele pode vir a se tornar, mas examina as contradições internas que já estão latentes na realidade. A partir de uma perspectiva imanente, o olhar crítico identifica as tensões e possibilidades históricas embutidas nas práticas e estruturas sociais, considerando o presente como expressão de tendências em movimento. No campo da educação inclusiva, isso permite perceber não apenas as limitações existentes, mas também os potenciais emancipatórios presentes nas relações pedagógicas, orientando a construção de ambientes mais democráticos e capazes de atender à diversidade de forma efetiva. Entretanto, nem sempre esse potencial se concretiza na escola, seja pelas pressões burocráticas, pelas exigências de padronização, pela precarização das condições de trabalho docente ou pela força de culturas institucionais resistentes à mudança. Nessas circunstâncias, as contradições identificadas pela crítica permanecem latentes, sem se converterem em transformação efetiva das práticas pedagógicas.

De acordo com Nobre (2004), a Teoria Crítica tem como tarefa central elaborar um diagnóstico do presente, considerando tanto as tendências estruturais do modelo social vigente quanto às condições históricas concretas de sua realização. Esse diagnóstico evidencia as contradições internas do sistema, apontando simultaneamente limites que restringem a emancipação humana e possibilidades de transformação. No contexto da educação, ele revela como a racionalidade neoliberal orienta políticas de inclusão, transformando-a muitas vezes em um dispositivo de gestão: o foco desloca-se do reconhecimento das diferenças e da promoção da diversidade para a padronização de sujeitos e saberes em métricas comparáveis, convertendo a inclusão em instrumento de controle, monitoramento e eficiência institucional.



Nesse sentido, a matriz da Teoria Crítica fundamenta-se na análise do capitalismo desenvolvida por Karl Marx. Conforme destaca Nobre (2004), o capitalismo constitui uma forma histórica que organiza a totalidade da vida social em torno do mercado, submetendo relações econômicas, culturais e educacionais à sua lógica. Nesse processo, a educação se torna subsumida à lógica de mercado: a padronização de currículos, avaliações e saberes funciona como efeito da forma-valor, transformando diferenças qualitativas em métricas comparáveis. A inclusão, por sua vez, é muitas vezes apropriada como expansão funcional do sistema, incorporando sujeitos e práticas de forma controlada e previsível, ao invés de promover transformações emancipatórias genuínas.

A partir dessa compreensão, a “perspectiva de emancipação não é um ideal meramente imaginado pelo teórico, mas uma possibilidade real, inscrita na própria lógica social do capitalismo” (Nobre, 2004, p. 31). Trata-se de uma emancipação imanente, que emerge das próprias contradições e tensões internas da sociedade, e não de um horizonte abstrato e externo à realidade concreta. É essa possibilidade que sustenta a Teoria Crítica, permitindo analisar as relações sociais de forma sensível às tensões, limitações e potencialidades presentes. Sem esse enfoque, permanece-se cativo das ilusões produzidas pela lógica capitalista, que naturaliza desigualdades e exclusão, inclusive no campo educacional, tornando invisíveis os espaços em que práticas inclusivas podem efetivamente transformar relações e ampliar a participação social.

Contudo, essa crítica não implica a possibilidade de escapar integralmente do capitalismo, uma vez que a escola e as políticas educacionais estão inseridas em sua dinâmica estrutural. O desafio consiste, portanto, em reconhecer seus limites e contradições para agir estrategicamente em seu interior, utilizando as próprias brechas e recursos do sistema como meios para ampliar direitos, fortalecer práticas inclusivas e tensionar, de forma concreta, as lógicas que produzem exclusão.



Theodor Adorno (2011) enfatiza a importância de uma educação que ultrapasse a mera transmissão de conhecimentos, orientando a formação para a emancipação. Em diálogo com Nobre, essa perspectiva indica que a emancipação não é um ideal abstrato, mas surge imanente às contradições sociais, tornando-se desafio formativo: a educação deve mediar as tensões estruturais para transformar possibilidades latentes em experiências pedagógicas concretas. No contexto da educação inclusiva, isso evidencia como práticas que ampliam o acesso escolar podem ainda produzir exclusão, padronização e controle. Adorno afirma que “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia” (2011, p. 169), mas alerta, conforme Becker, que “a partir de toda a concepção educacional até hoje existente . . . no fundo não somos educados para a emancipação” (2011, p. 169-170). Assim, compreender a realidade estrutural é condição para que a mediação pedagógica não apenas informe, mas forme experiências capazes de desafiar a lógica de dominação.

Segundo Becker, essa limitação se manifesta na persistência do falso conceito de talento, profundamente arraigado nas práticas educacionais. Essa concepção naturaliza diferenças individuais, transformando habilidades em indicadores de mérito e desempenho, e sustenta uma ideologia meritocrática que legitima desigualdades sociais e educacionais. Como afirma Adorno, “não fazemos jus completamente à questão da emancipação ao iniciarmos por superar, por meio do esclarecimento, o falso conceito de talento, determinante em nossa educação” (2011, p. 170). Superar esse obstáculo não significa apenas corrigir práticas pedagógicas, mas confrontar um mecanismo social que classifica, hierarquiza e exclui sujeitos com base em padrões hegemônicos de desempenho. Isso abre espaço para uma aprendizagem mediada pela motivação e pela emancipação do sujeito, orientando a mediação docente para a participação efetiva, o reconhecimento das singularidades e a equidade, em oposição às categorias naturalizadas que reproduzem privilégios e desigualdades.



Nessa linha de raciocínio, Becker defende uma instituição escolar que não reproduza as desigualdades de classe, mas que, desde cedo, promova a superação das barreiras sociais que limitam o desenvolvimento das crianças. Trata-se de uma escola que reconheça a diversidade dos sujeitos e torne possível a inclusão não apenas formal, mas efetiva, por meio de uma oferta formativa amplamente diversificada. Conforme destaca Adorno (2011), isso não significa simplesmente uma “escola para todos”, mas a transformação das estruturas educacionais vigentes, especialmente da organização escolar hierarquizada, substituindo-a por uma formação múltipla e diferenciada em todos os níveis, da educação infantil à universidade e ao mundo do trabalho.

Em outras palavras, Adorno (2011) defende uma educação que enfrente as desigualdades estruturais desde o início da escolarização, possibilitando o desenvolvimento da emancipação ao longo de toda a trajetória formativa do indivíduo. Tal proposta aproxima-se diretamente dos pressupostos da educação inclusiva, ao afirmar que não basta garantir o acesso à escola: é necessário transformar suas práticas, currículos e relações pedagógicas para acolher as diferenças e combater as exclusões historicamente produzidas. Essa exigência torna-se ainda mais relevante diante de um mundo do trabalho marcado por tendências heterônomas, que frequentemente limitam a autonomia dos sujeitos, sobretudo daqueles em situação de vulnerabilidade social.

Entretanto, Adorno (2011) observa que o problema da emancipação se torna particularmente grave quando se considera o campo educacional, pois mesmo na literatura pedagógica “não se encontra mais uma posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor, o que constitui algo verdadeiramente assustador” (Adorno, 2011, p. 172). Em seu lugar, surge o conceito de autenticidade, entendido como “uma série de combinações que sabotam o conceito de emancipação, tanto de modo implícito quanto disfarçado em sua forma aparente” (Adorno, 2011, p. 172). No contexto da inclusão, isso se manifesta em práticas que aparentam valorizar a diversidade, mas que, na prática, mantêm processos de segregação, rotulação ou adaptação superficial.



Becker ilustra essa problemática a partir de sua experiência com o sistema educacional soviético, destacando que, mesmo em um contexto que rompe formalmente com o idealismo alemão, não se implementou uma educação efetivamente emancipadora. Essa permanência evidencia os limites estruturais da racionalidade educacional moderna, marcada por padronização, controle e hierarquização de sujeitos e saberes, que operam independentemente de mudanças ideológicas ou contextuais. A inclusão, assim, corre o risco de se reduzir a uma pseudo-inclusão: formas de acesso ampliadas, mas sem transformação das relações pedagógicas, mantendo práticas que reproduzem exclusão, desigualdade e valorização seletiva do desempenho (Adorno, 2011).

Segundo Adorno (2011), uma educação crítica e inclusiva exige condições que favoreçam autonomia, reflexão, integração entre teoria e prática e a recusa de formas de emancipação ilusória. Essa perspectiva não é abstrata: a racionalidade capitalista e burocrática restringe essas condições ao priorizar eficiência, padronização e resultados mensuráveis, subordinando a ação pedagógica a critérios externos de desempenho. Nesse contexto, o desenvolvimento integral do sujeito e a orientação ética da prática educativa ficam comprometidos, tornando a inclusão um processo funcional ao sistema, em vez de emancipatório.

Adorno (2011) evidencia que ideologias de individualismo e adaptação social podem restringir a autonomia dos sujeitos, mesmo quando a promovem formalmente. Essa lógica sustenta práticas educativas que responsabilizam exclusivamente os estudantes por seu desempenho, reproduzindo desigualdades e exclusão. A meritocracia e o desempenho padronizado funcionam como mecanismos estruturais que naturalizam diferenças, limitando a inclusão e subordinando a educação às exigências da racionalidade social dominante.

Nesse debate, Adorno (2011) distingue autoridade formativa de dominação, ressaltando seu papel na constituição da autonomia genuína. No



contexto educacional, a autoridade pedagógica baseada em conhecimento e experiência pode ser instrumento de inclusão quando orienta, apoia e promove a reflexão crítica, mas torna-se mecanismo de exclusão quando se converte em controle ou padronização, reproduzindo hierarquias e reforçando desigualdades estruturais no acesso e na participação escolar.

De acordo com Adorno (2011) a socialização na primeira infância, se mantida de forma acrítica, pode reproduzir desigualdades e exclusão estrutural, condicionando desde cedo a percepção de autonomia e participação. A emancipação não se constrói pela simples negação da autoridade, mas por um processo dialético de identificação, ruptura e reconstrução crítica, capaz de transformar tendências historicamente naturalizadas em experiências formativas efetivas.

Assim, embora a presença do professor seja indispensável, sua função é dialeticamente orientada à emancipação: formar sujeitos que possam pensar e agir de forma autônoma, tornando gradualmente sua própria atuação supérflua (Adorno, 2011). Essa perspectiva é central para a educação inclusiva, pois desloca o foco da dependência para a construção de autonomia crítica, permitindo que os estudantes se engajem com os conteúdos e práticas de maneira reflexiva e criativa, evitando formas de pseudo-emancipação impostas por padronizações ou lógicas de controle externas.

Adorno (2011) adverte que práticas autoritárias e formas de controle podem gerar uma emancipação apenas aparente, na qual os indivíduos aceitam como naturais as condições sociais impostas, sem desenvolver consciência crítica. No campo educacional, isso se manifesta em inclusão formal, que mantém os estudantes adaptados a padrões excludentes, evidenciando como estruturas de poder e a racionalidade moderna cooptam a inclusão, transformando-a em instrumento de controle e legitimação da desigualdade.

A formação integral deve articular técnica, reflexão crítica e experiências culturais, ampliando a autonomia e os repertórios dos estudantes. Essa abordagem, segundo Adorno (2011), combate a padronização e a reprodução



de desigualdades, permitindo que a emancipação se construa como processo contínuo e dialético, inseparável da análise das estruturas de dominação presentes na sociedade e no próprio sistema educacional.

A afirmação de que “os professores precisam ter clareza quanto a que sua tarefa principal consiste em se tornar supérfluo” (Adorno, 2011, p. 177) sintetiza a concepção de uma educação crítica, emancipadora e inclusiva. Tornar-se supérfluo é um processo dialético: o professor mantém sua presença como mediador, mas progressivamente transfere aos estudantes a capacidade de pensar de forma autônoma, compreender a complexidade social, reconhecer diferenças e resistir a formas de exclusão. Essa dinâmica permite incluir sem gerar dependência, tornando a emancipação genuína e a educação verdadeiramente crítica, em contraste com padrões de controle, padronização e pseudo-inclusão.

É importante destacar as diferenças e as aproximações entre o Pensamento Complexo e a Teoria Crítica, que fundamentam este estudo. A Teoria Crítica, desenvolvida pela Escola de Frankfurt, busca compreender e questionar as desigualdades e contradições presentes na sociedade, mostrando como a escola, muitas vezes, reproduz padrões que transformam as diferenças dos estudantes em dificuldades ou déficits. Já o Pensamento Complexo, proposto por Edgar Morin, volta-se para a compreensão dos fenômenos de forma integrada, valorizando as relações, a diversidade e a singularidade dos sujeitos no contexto educacional. Nesse sentido, essas perspectivas se complementam. Enquanto a Teoria Crítica ajuda a analisar e problematizar as estruturas sociais que podem dificultar a inclusão, o Pensamento Complexo oferece subsídios para pensar práticas pedagógicas mais flexíveis, integradas e sensíveis às particularidades dos estudantes autistas. Assim, a articulação entre essas abordagens permite compreender tanto os desafios sociais da inclusão quanto às possibilidades de construção de práticas educativas mais acolhedoras e significativas.



Educação como produção de mundos: inclusão, emancipação e crítica estrutural

A educação pode ser compreendida como um processo de produção de mundos, no qual ensinar, aprender e pesquisar ultrapassam a mera transmissão de conteúdos, configurando experiências ético-políticas e históricas. Nesse contexto, “cada investigação é um esforço de alargar o entendimento humano sobre o mundo vivido” (Almeida; Kuhn; Teo, 2023, p. 10), indicando que o conhecimento é sempre situado, histórico e mediado por relações sociais. A produção do saber não se limita à interpretação da realidade; é um esforço contínuo de reflexão crítica, ética e social, capaz de imaginar e construir mundos alternativos. A ausência dessa reflexão pode naturalizar desigualdades e reproduzir exclusões estruturais, comprometendo a efetivação da inclusão na educação.

Produzir conhecimento implica articular curiosidade, protagonismo e coletividade, integrando dimensão ética e emancipatória. A ciência, entendida como produção histórica e humana, atravessada por valores, contextos e interpretações, exige reconhecimento da historicidade e contingência do saber, condição essencial para combater padronizações excludentes. “Mais do que a busca de verdades, é, via de regra, interpretação, é construção de novas possibilidades” (Almeida; Kuhn; Teo, 2023, p. 13), fundada no diálogo intersubjetivo e na relação ética com o outro. Reconhecer a pluralidade de sentidos, “compreender a história e a linguagem implica reconhecer múltiplos sentidos, construídos no diálogo com tradições e outros sujeitos” (Almeida; Kuhn; Teo, 2023, p. 20), é central para que as narrativas escolares legitimem a diversidade e promovam equidade, rompendo com discursos padronizadores. A linguagem constitui-se em ecologias semióticas plurais, nas quais diferentes modos de significação participam da construção de sentidos.

Nesse horizonte, a escrita acadêmica se configura como prática formativa, ética e pedagógica, articulando reflexão sobre conhecimento, diversidade e inclusão. Escrever não é apenas produzir um texto final; é um



processo que transforma curiosidade em investigação crítica, permitindo que pesquisadores e docentes compreendam e representem o mundo de formas inovadoras, capazes de analisar estruturas de exclusão e promover práticas inclusivas (Almeida; Kuhn; Teo, 2023). Essa dimensão ética aponta para a construção coletiva de currículos e práticas, fazendo da inclusão um princípio estruturante. Contudo, nem sempre a escola garante aos professores tempo e condições para planejamento coletivo, o que fragiliza a consolidação de propostas efetivamente inclusivas.

A perspectiva marxiana é fundamental para compreender como a racionalidade capitalista e mercantiliza a educação, reduzindo a diversidade a critérios de eficiência, produtividade e padronização, e subordinando o aprendizado à lógica de mercado. A forma-mercadoria, segundo Marx (1975), transforma valores sociais em equivalentes mensuráveis, o que na educação se manifesta na padronização de currículos, na ideologia do desempenho e na naturalização de desigualdades. Reconhecer essa dimensão estrutural permite problematizar o talento como categoria meritocrática, evitando que a inclusão seja apenas formal ou simbólica, e orienta a construção de práticas pedagógicas que favoreçam a emancipação crítica e participação efetiva.

Alfredo Veiga-Neto (2022), em “É preciso ir aos porões”, utiliza as metáforas do porão, piso intermediário e sótão para refletir criticamente sobre escola e pedagogia. O porão remete às exclusões históricas e concepções implícitas que estruturam a educação; o piso intermediário, às práticas pedagógicas cotidianas, que podem reproduzir desigualdades se não forem problematizadas; e o sótão, às utopias, políticas inclusivas e projetos de transformação futura. Permanecer apenas no piso intermediário tende a reproduzir exclusão, enquanto a articulação crítica entre os três níveis permite práticas pedagógicas inclusivas, reflexivas e transformadoras.

Veiga-Neto distingue militância de ativismo pedagógico: a primeira repete normas de forma acrítica; o segundo problematiza continuamente os fundamentos históricos, políticos e epistemológicos da educação. Esse ativismo



crítico é condição para uma inclusão efetiva, não restrita ao acesso formal, pois transforma estruturas e práticas que reproduzem desigualdades, articulando reflexão, ação pedagógica e compromisso ético com a pluralidade de sujeitos e saberes.

O autor também alerta para as pragas da educação, reducionismo, salvacionismo e metodologismo, feridas históricas que limitam o pensar e o agir pedagógico e reforçam a exclusão. Superá-las requer descer aos porões da pedagogia, compreender suas origens e problematizar práticas naturalizadas, abrindo caminho para uma educação realmente inclusiva, crítica e ética. Esse movimento permite configurar arranjos didático-formativos orientados pela equidade, reconhecer limites e contradições, e trazer à superfície saberes e práticas historicamente invisibilizados.

A articulação entre porão, piso intermediário e sótão constitui um caminho dialético para a inclusão crítica. É nessa articulação que práticas pedagógicas inclusivas se tornam efetivas: enfrentam desigualdades, reconhecem singularidades e constroem uma escola democrática, socialmente comprometida e capaz de formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de participar da transformação social. Incluir estudantes com TEA não é apenas ajustar práticas, mas reconfigurar epistemologias e estruturas escolares, afirmando a pluralidade e a dignidade de todos.

Entre a crítica e a complexidade: diretrizes para aulas de inglês para estudantes com autismo

Pensar o ensino de língua inglesa para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige deslocar perspectivas pedagógicas historicamente fundamentadas na homogeneização e padronização dos processos de aprendizagem. A articulação entre a Teoria Crítica e o pensamento complexo oferece um referencial potente para problematizar práticas excludentes e propor diretrizes pedagógicas comprometidas com a inclusão, a diversidade e a emancipação. A educação deve ser compreendida não como transmissão



de conteúdos, mas como espaço de produção de sentidos, reconhecimento das diferenças e construção de mundos possíveis (Almeida; Kuhn; Teo, 2023).

A Teoria Crítica, sistematizada por Horkheimer e retomada por Nobre (2004), permite questionar a racionalidade instrumental que orienta grande parte das práticas escolares, especialmente aquelas que operam por meio da normalização de sujeitos considerados “fora do padrão”. No contexto da educação inclusiva, essa perspectiva desloca o foco do indivíduo para as condições sociais, curriculares e pedagógicas que produzem exclusão, rompendo com abordagens centradas em déficits. No ensino de inglês, compreendido como prática cultural e simbólica, esse deslocamento reafirma que a participação linguística é um direito de todos, não um privilégio restrito aos que se adequam a modelos hegemônicos de aprendizagem.

O pensamento complexo de Morin (2001), em diálogo com Almeida e Carvalho (2007), contribui para compreender a aprendizagem de línguas como processo não linear, multidimensional e atravessado por aspectos cognitivos, afetivos, sociais e sensoriais. Para estudantes com TEA, diferentes modos de aprender, comunicar-se e interagir não representam limitações, mas expressões legítimas da diversidade humana. Aulas de inglês fundamentadas na complexidade demandam flexibilização curricular, abertura a múltiplos percursos de aprendizagem e valorização de distintas formas de participação, conectando teoria e prática pedagógica.

A perspectiva da educação inclusiva reforça essa abordagem ao afirmar que incluir não consiste em adaptar o estudante à escola, mas em transformar a escola para que todos possam aprender (Mantoan, 2003; 2015). Essa transformação envolve revisão de currículos, práticas pedagógicas e concepções de ensino, garantindo participação efetiva dos estudantes com TEA. Instrumentos como o Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2012) destacam que práticas inclusivas são construídas coletivamente e dependem da criação de culturas escolares que valorizem colaboração, pertencimento e reconhecimento das diferenças.



No campo da linguagem, a multimodalidade (Kress & van Leeuwen, 2006) amplia a compreensão da comunicação como prática que vai além da oralidade e da escrita, envolvendo imagens, gestos, sons, movimentos e recursos digitais. Para estudantes com TEA, práticas multimodais ampliam formas de expressão e compreensão, favorecendo a participação efetiva. Complementarmente, a abordagem ecológica da linguagem (Van Lier, 2004) reforça a importância do contexto, da interação e da mediação docente, inspirada na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998; 2001). Para esses estudantes, o professor atua como mediador sensível, criando condições de aprendizagem significativas, respeitando ritmos, interesses e modos singulares de interação.

Um exemplo de aula de inglês inclusiva pode envolver o uso do storytelling multimodal, em que estudantes com TEA criam narrativas combinando imagens, sons, gestos e textos. Essa prática não apenas valoriza diferentes modos de expressão, mas também articula teoria e prática: ao permitir que os alunos construam sentidos próprios, a atividade incorpora o princípio da Teoria Crítica de deslocar o foco da adaptação individual para a transformação das condições pedagógicas, enquanto o pensamento complexo de Morin orienta a atenção à singularidade, à interconexão de elementos cognitivos, afetivos e sociais, e à não linearidade do aprendizado. Assim, a aula deixa de ser mera transmissão de conteúdos e torna-se espaço de produção de sentidos, participação ativa e reconhecimento das diferenças, demonstrando concretamente como inclusão, diversidade e emancipação podem se manifestar na prática pedagógica.

Entre a crítica e a complexidade, delineiam-se diretrizes para aulas de língua inglesa que reconhecem estudantes com TEA como sujeitos de linguagem, direitos e aprendizagem. Essas diretrizes articulam fundamentos teóricos e experiências pedagógicas situadas, promovendo estratégias de ensino que integram conhecimento e ação. Sustentam a construção de uma educação comprometida com emancipação, diversidade e produção de mundos possíveis, na qual a inclusão não é adaptação pontual, mas transformação



estrutural e epistemológica do ensino. Incluir significa complexificar o currículo, a pedagogia e a linguagem.

Comunicação Aumentativa e Alternativa e o direito à participação linguística

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) constitui um conjunto de recursos, estratégias e tecnologias destinadas a ampliar as possibilidades comunicativas de pessoas que apresentam necessidades complexas de comunicação. Conforme Beukelman e Mirenda (2013), a CAA abrange desde sistemas de símbolos gráficos, pranchas de comunicação e recursos visuais até aplicativos digitais e dispositivos eletrônicos capazes de apoiar a expressão, a compreensão e a interação social. Mais do que instrumentos compensatórios, esses recursos representam formas legítimas de linguagem e participação social, ampliando as possibilidades de acesso ao currículo e aos processos educativos.

No contexto do ensino de língua inglesa para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a CAA possibilita que a aprendizagem da língua estrangeira não fique condicionada exclusivamente à oralidade ou à escrita convencional. A utilização de pictogramas, sequências visuais, cartões ilustrados, aplicativos de comunicação e recursos multimodais permite que vocabulários, expressões e situações comunicativas em língua inglesa sejam explorados por diferentes canais semióticos. Dessa forma, estudantes com distintos perfis comunicativos podem participar das atividades pedagógicas, construir sentidos e desenvolver competências linguísticas de maneira significativa.

Sob a perspectiva do pensamento complexo, a CAA contribui para superar visões reducionistas da linguagem que privilegiam apenas determinadas formas de comunicação. Conforme Morin (2001), a compreensão dos fenômenos humanos exige reconhecer a pluralidade, a interdependência e a multidimensionalidade dos processos sociais e educativos. Aplicada ao ensino de línguas, essa perspectiva permite compreender a comunicação



como um fenômeno multifacetado, constituído por palavras, imagens, gestos, sons, expressões corporais e tecnologias assistivas. A aprendizagem deixa de ser concebida como um percurso único e linear, passando a acolher diferentes formas de participação e construção de conhecimento.

Por sua vez, a Teoria Crítica oferece elementos para problematizar os processos de exclusão produzidos quando apenas determinados modos de comunicação são reconhecidos como legítimos. A racionalidade instrumental, criticada por Adorno (2011), tende a transformar padrões linguísticos dominantes em critérios universais de avaliação e participação, convertendo a diferença em deficiência ou insuficiência. Nesse sentido, a CAA pode ser compreendida como prática pedagógica emancipatória, uma vez que amplia as possibilidades de expressão dos estudantes e desafia mecanismos de normalização que restringem o reconhecimento de formas diversas de linguagem.

Assim, a incorporação da Comunicação Aumentativa e Alternativa às aulas de língua inglesa não deve ser entendida como adaptação pontual destinada apenas a determinados estudantes, mas como estratégia pedagógica comprometida com a democratização da comunicação e do acesso ao conhecimento. Ao ampliar os modos de participação linguística, a CAA favorece a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, nos quais a diversidade comunicativa é reconhecida como elemento constitutivo da experiência humana e da aprendizagem.

Interfaces entre Currículo, Capitalismo e Políticas Linguísticas no Ensino Inclusivo

Atendendo às contradições estruturais apontadas pela Teoria Crítica, torna-se imperativo discutir como o ensino contemporâneo de língua inglesa está subsumido à lógica do capitalismo tardio e do neoliberalismo (Marx, 1976; Nobre, 2004). Sob a métrica mercantil, a língua inglesa é vendida e ensinada como uma “ferramenta de empreendedorismo de si”, um insumo de capital



humano voltado para a competição, a eficiência e a inserção em um mercado globalizado hiperprodutivo.

Quando a instituição escolar tenta “incluir” o estudante com TEA sem questionar essa racionalidade, ela produz o fenômeno que Adorno (2011) define como pseudo-inclusão. A pseudo-inclusão confere o acesso formal e geográfico ao espaço escolar, mas mantém o sujeito segregado em suas possibilidades subjetivas, pois o avalia a partir de métricas de rendimento e utilidade mercadológica que o estudante autista frequentemente tensiona ou recusa.

Para que a inclusão saia do “piso intermediário” das técnicas e desça aos “porões” das concepções ideológicas (Veiga-Neto, 2022), é necessário reconfigurar o próprio currículo capitalista de línguas. A tabela a seguir sintetiza os deslocamentos necessários na transição de uma matriz curricular instrumental-neoliberal para uma matriz crítica-complexa:

Quadro 1 – Síntese dos deslocamentos necessários na transição de uma matriz curricular instrumental-neoliberal para uma matriz crítica-complexa.

Dimensão Curricular	Abordagem Instrumental-Neoliberal (Pseudo-Inclusão)	Abordagem Crítica-Complexa (Inclusão Emancipatória)
Objetivo do Ensino	Eficiência comunicativa para o mercado; binarismo de desempenho produtivo.	Emancipação epistêmica; expressão da subjetividade e produção de mundos (Almeida et al., 2023).
Concepção de Língua	Código estável, linear e centrado na oralidade/escrita normativa.	Ecologia semiótica plural, multimodal, incerta e relacional (Morin, 2001; Van Lier, 2004).
Mecanismo de Avaliação	Padronização em larga escala, mensuração do “talento” e classificação do déficit.	Processual, qualitativa, atenta aos percursos singulares de significação e mediação (Vygotsky, 2001).
Papel do Recurso (CAA)	Prótese ou adaptação marginal para corrigir uma inadequação biológica.	Práxis pedagógica instituída; direito à participação linguística e resistência cultural.

Fonte: elaborado pela autora a partir das contribuições de Morin (2001), Vygotsky (2001), Van Lier (2004), Almeida et al. (2023) e das discussões desenvolvidas ao longo deste estudo.

Esse tensionamento curricular evidencia que o verdadeiro ativismo pedagógico (Veiga-Neto, 2022) não se contenta em aplicar apostilas



“adaptadas”, mas redesenha o ambiente para que o sucesso pedagógico não seja medido pela homogeneidade, e sim pela capacidade de a escola reformar seu próprio pensamento (Morin, Almeida & Carvalho, 2007), acolhendo a imprevisibilidade e a pluralidade radical da condição humana.

Considerações finais

Este artigo reflete sobre como os fundamentos do pensamento complexo e da Teoria Crítica podem orientar diretrizes pedagógicas inclusivas no ensino de língua inglesa para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A investigação buscou compreender de que modo esses aportes teóricos permitem deslocar práticas ainda marcadas pela homogeneização, pela normatização e por concepções deficitárias da diferença.

O pensamento complexo oferece subsídios para compreender o ensino-aprendizagem de línguas como fenômeno multidimensional, atravessado por aspectos cognitivos, afetivos, sociais e comunicativos. Ele rompe com abordagens simplificadoras que reduzem estudantes com TEA a categorias fixas, reconhecendo suas singularidades, ritmos e modos próprios de interação. Nesse sentido, práticas pedagógicas fundamentadas na complexidade, como o storytelling multimodal em aulas de inglês, articulam diferentes formas de expressão (oral, gestual, visual e digital), valorizam percursos diversos de aprendizagem e promovem participação ativa, alinhando-se à Teoria Crítica ao questionar normas de desempenho linguístico e padrões hegemônicos de comunicação.

Complementarmente, a Teoria Crítica permite problematizar as bases sociais, históricas e ideológicas que sustentam práticas excludentes. A inclusão não se realiza por ajustes técnicos ou adaptações pontuais, mas exige postura crítica diante das racionalidades que produzem silenciamento e invisibilização. No ensino de inglês, isso implica revisar currículos, avaliações e metodologias, criando espaços onde a linguagem seja reconhecida em suas múltiplas formas e significados.



Entretanto, embora o pensamento complexo de Edgar Morin e a Teoria Crítica ofereçam horizontes potentes para a transformação do ensino, sua incorporação no cotidiano escolar encontra limites concretos. Professores frequentemente atuam sob condições de trabalho marcadas por turmas numerosas, carga horária elevada, currículos prescritos e pressões avaliativas externas, o que restringe a possibilidade de desenvolver práticas multimodais, reflexivas e colaborativas de modo sistemático. Além disso, a formação inicial e continuada nem sempre aprofunda tais referenciais teóricos, produzindo um hiato entre o discurso acadêmico e a prática docente. Assim, a efetivação desses aportes exige não apenas adesão conceitual, mas políticas institucionais que garantam tempo, formação e condições materiais para que a inclusão crítica se concretize para além do plano normativo.

Os resultados teóricos indicam que práticas comunicativas acessíveis devem apoiar-se em uma concepção ampliada de linguagem, incorporando multimodalidade, mediação docente sensível e construção coletiva de significados. O currículo deixa de ser apenas um conjunto de conteúdos prescritos e passa a constituir-se como espaço de participação social e produção de sentidos, alinhado à educação como produção de mundos possíveis (Almeida; Kuhn; Teo, 2023).

Assim, a inclusão, no contexto do ensino de inglês, assume caráter ético-político: não se trata de adequar o estudante à norma, mas de transformar a escola, os currículos e as práticas pedagógicas para que todos possam participar, aprender e significar o mundo a partir de suas singularidades. O compromisso com a diversidade e a emancipação exige formação docente contínua, reflexão crítica e abertura ao novo, articulando teoria e prática em cada decisão pedagógica.

Entre as contribuições destacadas, à Comunicação Aumentativa e Alternativa mostrou-se particularmente relevante para a construção de práticas inclusivas no ensino de língua inglesa, ao ampliar as possibilidades de participação, interação e produção de sentidos por estudantes com diferentes



perfis comunicativos, reafirmando a linguagem como direito e condição de emancipação.

Por se tratar de um ensaio teórico de natureza qualitativa, fundamentado em revisão bibliográfica narrativa, este estudo não apresenta modelos prontos ou prescritos. Seu principal contributo reside na problematização crítica e na proposição de fundamentos teóricos que orientem práticas mais humanas, comunicativas e inclusivas. Espera-se que essas reflexões inspirem novos estudos empíricos e professores a construírem, no cotidiano escolar, ações pedagógicas que acolham a diversidade, valorizem singularidades e contribuam para a transformação educativa, reafirmando a necessidade de uma reforma do pensamento e do ensino, conforme Morin, Almeida e Carvalho (2007). Porque, no fim das contas, uma escola verdadeiramente inclusiva não apenas ensina conteúdos, mas forma cidadãos capazes de imaginar, criar e transformar o mundo que os cerca.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco; KUHN Martin; TEO, Carla Rosane Paz Arruda. (Orgs.). **A pesquisa na Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação**: produzir conhecimentos e mundos. Chapecó, SC: Argos, 2023.

BEUKELMAN, David. R.; MIRENDA, Pat. **Augmentative & Alternative Communication**: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs. 4th ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2013.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação/Centro de Estudos em Educação Inclusiva, 3 ed., 2012.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. 2nd ed. London: Routledge, 2006.



MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA** - Revista da Pró Inclusão/ Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial, v. 6, p. 11-14, 2015. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciarpara-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca/>. Acesso em: 19/12/2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. (Orgs.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez: 2007.

MARX, Karl. **Capital**, v. 1. Harmondsworth, England: Penguin, 1976.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

VAN LIER, Leo. **The ecology and semiotics of language learning**: a sociocultural perspective. Boston: Kluwer Academic, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões**. Revista Brasileira de Educação, v.17, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.





Como citar

MATTIELLO, Débora Regina; PIOVEZANA, Leonel. Construindo mundos: Teoria Crítica e complexidade no ensino de Inglês inclusivo. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-31, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.55698>.

Submetido em: 30 de abril de 2026

Aceito em: 23 de julho de 2026

Publicado em: 16 de setembro de 2026

CRediT

Reconhecimentos	Não se aplica
Financiamento	MATTIELLO, D. R. declara possuir bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
Conflicto de interesses	Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética	Não se aplica
Contribuição dos autores	MATTIELLO, D. R. declara ter realizado conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, redação - rascunho original, redação -revisão e edição PIOVEZANA, L. declara ter realizado supervisão, validação, visualização, redação -revisão e edição.

Equipe Editorial

Editora de seção:	Quenizia Vieira Lopes
Membro da equipe de produção:	Ana Luiza Marques Pedraçoli
Assistente de editoração:	Gislaine Franco de Moura
Layout e Diagramação:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

