



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ANA PAULA NEVES RODRIGUES

**CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O  
ENSINO DE ESPANHOL A ALUNOS COM TRANSTORNO  
DO ESPECTRO AUTISTA**

---

Londrina  
2020

ANA PAULA NEVES RODRIGUES

**CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O  
ENSINO DE ESPANHOL A ALUNOS COM TRANSTORNO  
DO ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho de Conclusão Final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira

Coorientadora: Amanda Pérez Montañez

Londrina  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Rodrigues, Ana Paula Neves.

Caderno de orientações pedagógicas para o ensino de espanhol a alunos com transtorno do espectro autista / Ana Paula Neves Rodrigues. - Londrina, 2020. 102 f. : il.

Orientador: Cláudia Cristina Ferreira.

Coorientador: Amanda Pérez Montañez.

Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2020. Inclui bibliografia.

1. Processo de ensino e aprendizagem - Tese. 2. Língua Espanhola - Tese. 3. Espectro Autista - Tese. 4. Caderno de Orientações pedagógicas - Tese. I. Ferreira, Cláudia Cristina. II. Montañez, Amanda Pérez. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. IV. Título.

CDU 37

ANA PAULA NEVES RODRIGUES

**CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE  
ESPANHOL A ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA**

Trabalho de Conclusão Final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Cristina  
Ferreira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Coorientadora: Profa. Dra. Amanda Pérez  
Montañez  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Isabel Gretel Maria Eres Fernández  
Universidade de São Paulo - USP

---

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 28 de fevereiro de 2020.

A Sophi.

## AGRADECIMENTOS

À minha menina que tão cedo aprendeu a esperar. Minha fiel companheira e verdadeiro amor, Ana Sophia (Sophi).

Ao Alessandro pelo apoio e incentivo aos estudos.

À Vilma (minha mãe), que à sua maneira e diante de tantas dificuldades, possibilitou minha chegada a essa nova etapa, à senhora, que narra aos amigos e familiares minhas conquistas, que mais parecem suas pelo brilho no olhar.

Agradeço à minha família, pelo revezamento de cuidados com a minha pequena e encorajamento a prosseguir, Maikon (meu irmão), Gi, Jukinha, Vera, João e Juliana, obrigada.

Ao meu saudoso irmão (Baco).

Agradeço, com a mesma intensidade, às minhas amigas: Laís, Jéssica e Amanda, pela amizade e pelos momentos de descontração, um agradecimento especial à Wéllen e à Vivi pelas orientações.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira que compartilhou tempo, conhecimento, livros, gargalhadas e carinho.

Aos professores da banca, Isabel Gretel Maria Eres Fernández e Juliana Reichert Assunção Tonelli, pela disposição.

À professora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli e ao colega de mestrado Lucas Correa Guiotti, membros da banca do III Trabalhos em Desenvolvimento (TREM) do MEPEM/UEL, muito obrigada pelas observações.

À Coordenação do MEPEM/UEL e à Secretaria de Pós-Graduação da UEL.

Aos meus alunos e ex-alunos, em especial os que fazem parte do Transtorno do Espectro Autista, que tanto me ensinaram e seguem ensinando.

Todos aprendem, no seu tempo e à sua maneira, mas aprendem.

“Há muitas pessoas de visão perfeita que nada  
vêm...  
O ato de ver não é coisa natural.  
Precisa ser aprendido!”  
Rubem Alves

RODRIGUES, Ana Paula Neves. **Caderno de orientações pedagógicas para o ensino de espanhol a alunos com transtorno do espectro autista**. 2020. 104 f. Trabalho de Conclusão (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RESUMO

A partir de revisões bibliográficas e reflexões acerca da prática docente, o presente trabalho tem por objetivo dialogar sobre e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola, no contexto de educação especial, fomentando a inclusão (VITALIANO, 2013; BRASIL, 2018) de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) nas aulas de língua espanhola. Para isso, primeiramente, apresentamos um percurso histórico que nos orientou sobre as características do espectro autista (ASPERGER, 1944; BLEULER, 1911; KANNER, 1943; KUPFER, 2000). Posteriormente, discutimos sobre a necessidade do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira (BRASIL, 2001; BRASIL, 2018; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; ROCHA; TONELLI, 2013) e suas contribuições para aprendizes com TEA. Como resultado acreditamos ser necessário investir na formação dos professores de língua espanhola para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, beneficiando tanto professores como alunos. Neste sentido, nossa contribuição é a elaboração de um produto educacional: caderno de orientações pedagógicas intitulado: Construir, Desconstruir e Reconstruir: Orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista, que contempla conteúdo histórico, teórico e pedagógico (ABUJADI, 2016; GAIATO, 2018; GRANDIN, 2018; ORRÚ, 2012) para auxiliar nesse contexto educacional, direcionado, especialmente, aos professores de língua espanhola, cujo ambiente escolar inclua alunos com transtorno do espectro autista. Almejamos, com a elaboração do caderno de orientações pedagógicas, agregar conhecimento instrucional aos docentes de língua espanhola e proporcionar mais interações sociais aos alunos do TEA com o ensino de uma língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Processo de ensino e aprendizagem. Língua espanhola. Espectro autista. Caderno de orientações pedagógicas.

RODRIGUES, Ana Paula Neves. **Book of pedagogical guidelines for teaching Spanish to students with autism spectrum disorders**. 2020. 104 p. Conclusion Work (Professional Master in Modern Foreign Languages) - Londrina State University, Londrina, 2020.

## **ABSTRACT**

Based on bibliographic reviews and reflections on teaching practice, this study aims to discuss and contribute to the process of teaching and learning the Spanish language, in the context of special education, fostering inclusion (VITALIANO, 2013; BRASIL, 2018) of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Spanish language classes. For this, first, we present a historical path that guided us about the characteristics of the autistic spectrum (ASPERGER, 1944; BLEULER, 1911; KANNER, 1943; KUPFER, 2000). Subsequently, we discussed the need for teaching and learning a foreign language (BRASIL, 2001; BRASIL, 2018; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; ROCHA; TONELLI, 2013) and their contributions to learners with ASD. As a result, we believe it is necessary to invest in the training of Spanish-speaking teachers for the development of the teaching and learning process, benefiting both teachers and students. In this sense, our contribution is the elaboration of an educational product: pedagogical guidance notebook entitled: Build, Deconstruct and Rebuild: Guidelines on teaching Spanish to learners with autism spectrum disorder, which includes historical, theoretical and pedagogical content (ABUJADI, 2016; GAIATO, 2018; GRANDIN, 2018; ORRÚ, 2012) to assist in this educational context, especially aimed at Spanish-speaking teachers, whose school environment includes students with autism spectrum disorder. With the elaboration of the pedagogical guidance book, we aim to add instructional knowledge to Spanish-speaking teachers and provide more social interactions to TEA students with the teaching of a foreign language.

**Keywords:** Teaching and learning process. Spanish language. Autistic spectrum. Pedagogical guidance notebook.

RODRIGUES, Ana Paula Neves. **Cuaderno de orientación pedagógica para la enseñanza de español a alumnos con trastorno del espectro autista**. 2020. 104 p. Trabajo de Conclusión (Máster Profesional en Letras Extranjeras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RESUMEN

Basado en revisiones bibliográficas y reflexiones sobre la práctica docente, el presente trabajo tiene como objetivo dialogar y contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española en el contexto de la educación especial, promoviendo la inclusión (VITALIANO, 2013; BRASIL, 2018) de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en clases de español. Para ello, primero presentamos un camino histórico que nos guio en las características del espectro autista (ASPERGER, 1944; BLEULER, 1911; KANNER, 1943; KUPFER, 2000). Posteriormente, discutimos la necesidad de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (BRASIL, 2001; BRASIL, 2018; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; ROCHA; TONELLI, 2013) y sus contribuciones a aprendices con TEA. Como resultado, creemos que es necesario invertir en la formación de profesores de lengua española, para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, beneficiando tanto profesores como alumnos. En este sentido, nuestra contribución es la elaboración de un producto educativo: cuaderno de orientaciones pedagógicas denominado Construir, Deconstruir y Reconstruir: Orientaciones sobre la enseñanza del español a los estudiantes con trastorno del espectro autista, que incluye contenidos históricos, teóricos y pedagógicos (ABUJADI, 2016; GAIATO, 2018; GRANDIN, 2018; ORRÚ, 2012) para ayudar en este contexto educativo, dirigido especialmente a profesores de lengua española, cuyo entorno escolar incluye estudiantes con trastorno del espectro autista. Nuestro objetivo, con la elaboración del Cuaderno de orientaciones pedagógicas es añadir conocimientos didácticos a los profesores de español y proporcionar más interacciones sociales a los estudiantes de TEA con la enseñanza de una lengua extranjera.

**Palabras clave:** Proceso de enseñanza y aprendizaje. Lengua española. Espectro autista. Cuaderno de Orientaciones Pedagógicas.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Apae	Associação de Pais e Amigos Excepcionais de Londrina
AAP	Associação Americana de Psiquiatria
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Celem	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
COP	Caderno de Orientações Pedagógicas
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição
Esap	Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação
LDB	Lei de Diretriz e Bases da Educação Básica
LE	Língua Espanhola
LEM	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol
MEPLEM	Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas
MP	Medida Provisória
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
Paee	Professor de Apoio Educacional Especializado
PNE	Plano Nacional de Educação
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SEED – PR	Secretaria de Estado de Educação do Paraná
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Austistic and Related Communication Handicapped Children
UEL	Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>PERCURSO DA PESQUISA.....</b>	<b>15</b>
<b>PERGUNTAS DE PESQUISA E OBJETIVO.....</b>	<b>19</b>
<b>1 CAPÍTULO 1 - PERCURSO HISTÓRICO DO ESPECTRO AUTISTA.....</b>	<b>21</b>
1.1 AS VARIANTES DO TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA AO LONGO DAS ALTERNÂNCIAS DO DSM .....	29
<b>2 CAPÍTULO 2 - A INCLUSÃO DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....</b>	<b>33</b>
<b>3 CAPÍTULO 3 - LÍNGUA ESTRANGEIRA: PEÇA AUXILIADORA NO PROCESSO DE INCLUSÃO.....</b>	<b>37</b>
<b>4 CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA: RELACIONANDO O TEA A EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E EDUCACIONAIS .....</b>	<b>46</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>56</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>65</b>
APÊNDICE A Produto educacional: caderno de orientações pedagógicas: construir, desconstruir e reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista .....	65

## INTRODUÇÃO

Sua cabeça, então, é um cômodo onde vinte rádios, todos sincronizados em estações diferentes, berram vozes e música. Não há como desligá-los ou controlar o volume. Esse lugar não possui portas ou janelas, e o alívio só chega quando se está cansado demais para continuar acordado. Para piorar a situação, outro editor até então não identificado também desapareceu sem dar satisfações – o que controlava seus sentidos. (MITCHELL, 2013)

A presente pesquisa do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a partir de revisões bibliográficas e reflexões acerca da minha prática docente, tem por objetivo dialogar sobre e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola, no contexto de educação especial, fomentando a inclusão (VITALIANO, 2013; BRASIL, 2018) de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de língua espanhola.

Como realização final, elaboramos um produto educacional: Caderno de Orientações pedagógicas intitulado: *Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista*. Essa produção é destinada aos professores da disciplina curricular de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol (LEM – Espanhol), que tenham em seu contexto de ensino alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que o *Caderno de Orientações Pedagógicas* aborda os aspectos históricos, sociais e de aprendizagem de alunos com TEA.

Nesse sentido, pesquisamos maneiras de auxiliar o professor de língua espanhola que tenha em sala de aula alunos com TEA. Direcionamos nossa pesquisa às escolas particulares, inicialmente, pela experiência pessoal da pesquisadora, em ter em sala alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), vendo-se sem suporte e orientações para proceder no desenvolvimento social e de aprendizagem.

Outra razão que nos limitou a observar apenas salas de aula de escolas particulares foi o fato de não haver ensino regular de língua espanhola em escolas públicas da cidade de Londrina. A decisão de não ofertar o ensino de língua espanhola nas escolas públicas ocorreu a partir da Medida Provisória – MP nº 746/2016, a qual instaurou uma reformulação na composição curricular e na organização do Ensino

Médio Nacional.

Com a aprovação da Medida, o Ministério da Educação (MEC) determinou o inglês como a única língua estrangeira que deve ser ensinada obrigatoriamente na educação básica brasileira, revogando a Lei nº 11.161/2005 e, conseqüentemente, a obrigatoriedade da oferta do espanhol.

Na cidade de Londrina, seguimos sem a língua espanhola na grade curricular das escolas públicas, no entanto, outros municípios trabalham para implementação da língua, segundo informações contidas no site da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, campus de Apucarana, já foram instaurados acordos junto a prefeitura, sob a gestão de Júnior da Femac, para efetivação do ensino de Espanhol na matriz curricular da cidade de Apucarana.

Limitamos a nossa pesquisa ao Ensino Fundamental I, 5º ano, por entendermos a necessidade emergente de preparar os alunos para uma nova fase, como destacado na *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*<sup>1</sup>,

[...] é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes [...] os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde a transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais [...] (BRASIL, 2018, p. 60).

Neste momento, é papel da escola trabalhar a formação integral, “balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos”, em todas as etapas da educação, dialogando com a “diversidade de formação e vivências”, [...] os sistemas e redes de ensino devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, 2018, p. 62):

[...] requer compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2018, p. 16)

No tocante ao ensino de espanhol, o comprometimento e o conhecimento a respeito de alunos com NEE é fundamental para que a inclusão, de fato, ocorra. A

---

<sup>1</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE)

educação constitui direito da pessoa com NEE em todos os níveis da vida, conforme estabelece o capítulo IV, da *Lei 13.146, Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Sendo assim, acreditamos que quanto antes o acolhimento ocorrer, e de forma adequada, as possibilidades de desenvolvimento intelectual, social e físico do aluno de NEE serão melhores.

As sugestões apresentadas no Caderno de Orientações Pedagógicas, doravante COP, podem ser utilizadas em outras línguas estrangeiras, desde que alterações sejam realizadas referentes ao conteúdo, ao contexto de ensino e aprendizagem, além das especificidades de cada aluno ou grupo de alunos.

As atividades propostas no COP são direcionadas ao ensino de espanhol como língua estrangeira, no contexto de escolas particulares que tenham matriculados alunos com TEA, com ausência de professores de apoio especializados em Educação Especial. Contudo, não há restrições à utilização das orientações aqui apresentadas, quando houver na escola um professor de apoio especializado, o nosso material poderá ser usado como ferramenta complementar, agregando informação a respeito do assunto.

## PERCURSO DA PESQUISA

A nossa trajetória acadêmica e experiência profissional motivaram-nos a realizar a presente pesquisa, a qual intitulamos, Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista, trata-se de um caderno de orientações pedagógicas para o ensino de espanhol a alunos com transtorno do espectro autista. Esclarecemos que a escolha por esse título deu-se por considerarmos que o processo educacional é uma contínua (Des)construção e (Re)construção dos saberes e a todo momento devemos rever a nossa prática. Quando se trata de alunos com NEE, (Des)construir padrões pré-estabelecidos é essencial para o desenvolvimento integral, afinal todos aprendem à sua maneira e em seu tempo. O importante é que no final do processo todos aprendem!

O processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras faz-se presente em diferentes contextos, sendo assim, acreditamos que alunos com NEE, da mesma forma, devem ser oportunizados no transcurso de aprendizagem de outras línguas e culturas. Entretanto, esse grupo apresenta algumas particularidades que precisam ser

levadas em consideração para o êxito do processo de aprendizagem. Com intuito de alcançar alunos com necessidades educacionais especiais, mas especificamente alunos do TEA, apoiamo-nos na tabela<sup>2</sup>, disponível no DSM – 5<sup>3</sup> (2013), que traz a classificação de níveis de gravidade, visto que, de acordo com o nível, o aluno do TEA necessitará determinada abordagem.

Do mesmo modo amparamo-nos em diferentes pesquisadores, em especial, no médico psiquiatra infantil especializado em autismo Carlos Abujadi, que pesquisa o funcionamento do cérebro do autista em diferentes situações, inclusive no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

Conjuntamente, contemplamos as abordagens de Grandin (2018) esclarecendo sua vivência com o TEA, e expondo as diversas alternâncias que ocorreram ao longo das edições do DSM, a começar pela primeira publicação em 1952, até a 5ª edição em 2013.

Finalmente, buscamos por diferentes definições, mas nos debruçamos nos escritos disponíveis no livro *O que me faz pular* (HIGASHIDA, 2007). Ainda na introdução, com as impressões de Mitchell (2013) encontramos, talvez, a mais apropriada das definições não científica sobre que é estar com TEA. Contemplamos o olhar sensível de Mitchell para a condição do jovem Naoki Higashida, uma criança que, após treze anos de silêncio, auxiliado por sua mãe e com adaptações feitas por uma professora (focada no eixo da oralidade), conseguiu comunicar-se com o mundo exterior. Nossa pesquisa caminha de mãos dadas com teorias, vivências de pessoas com TEA e práticas pessoais desta pesquisadora.

Para a construção do COP valemo-nos de algumas propostas de atividades de aprendizagem adaptadas, de nível fundamental I, (5º ano), alicerçadas na tabela do DSM -V (2013), manual de diagnóstico que nos apresenta as três classificações de níveis de gravidade do TEA, e qual a necessidade específica de cada nível, posto que, conforme seja o nível de gravidade do aluno será necessário uma proposta de adaptação que resguarde sua necessidade. Alterações deverão ser feitas pelo

---

<sup>2</sup> A Tabela de Níveis de Gravidade está disponível no COP, página 7.

<sup>3</sup> O DSM – 5, oficialmente publicado em 18 de maio de 2013, é a mais nova edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana*. A publicação é o resultado de um processo de doze anos de estudos, revisões e pesquisas de campo realizados por centenas de profissionais divididos em diferentes grupos de trabalho. O objetivo final foi o de garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica. (ARAÚJO, A.; NETO, F. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais – o DSM – 5. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, São Paulo, v. 16, no 1, p. 67-82, 1 abr. 2014).

professor após o contato com a ficha escolar do discente, uma vez que cada aprendiz é um ser único e que ao propor e adaptar atividades deverá refletir sobre idade, ano escolar, além do nível de socialização.

Neste estudo, contemplamos estudantes com laudo definitivo de TEA e que façam parte do nível de gravidade 1, “exigindo apoio”<sup>4</sup>, e nível 2, “exigindo apoio substancial”<sup>5</sup>.

Não contemplamos o nível de gravidade 3, “exigindo apoio muito substancial”<sup>6</sup>, por não nos sentirmos preparados para essa abordagem e por tratar-se de um nível de gravidade intenso de autismo que necessita de apoio permanente.

Nosso estudo é voltado, especialmente, aos professores de língua espanhola (formação das pesquisadoras), entretanto poderá ser utilizado por outras disciplinas, desde que adaptados os pressupostos curriculares.

Em relação ao nível 3 de gravidade do TEA, convivi<sup>7</sup> com alunos que estão nesse nível apenas na Associação de Pais dos Amigos Excepcionais de Londrina (Apae), local que me proporcionou adquirir muito aprendizado sobre a importância do bem-estar das crianças com TEA. Pude perceber, nesse espaço, que os alunos de nível de gravidade 3 carecem de apoio contínuo para necessidades básicas (uso de fraldas e suporte na alimentação), além de terem reações agressivas quando são contrariados, retirados de sua rotina ou por alguma influência externa.

---

<sup>4</sup> O portador de TEA com nível de gravidade 1 necessita de apoio para aprendizagem. Na ausência de apoio pode apresentar déficits na comunicação social, dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros e apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 52.)

<sup>5</sup> Déficit graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 52.)

<sup>6</sup> Déficit graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 52.)

<sup>7</sup> Como se trata de uma pesquisa realizada em parceria com a minha orientadora professora doutora Cláudia Cristina Ferreira, apresentamos tempos verbais em terceira pessoa; contudo, nos momentos em que concentro sobre situações vivenciadas por mim, utilizo tempos verbais em primeira pessoa, como o momento relatado anteriormente.

Sabemos que os documentos oficiais sobre inclusão destacam o direito à escola regular, sendo assim, crianças com TEA, de nível de gravidade 3, poderão ocupar os ambientes regulares. Contudo, apesar da legalidade, não me sinto instruída para preparar ou adaptar uma aula de língua espanhola a qual atenda à necessidade dessa criança, sem o auxílio de um professor de apoio especializado; todavia os níveis de gravidade 1 e 2 são menos hostis, apesar de requererem apoio e adaptações.

Entendemos e consideramos que o conhecimento histórico, social e cultural relacionado à língua espanhola<sup>8</sup> permeia a instrução em toda e qualquer instituição e auxilia na inclusão social. Atualmente, a língua espanhola é lecionada, no que concerne à rede regular de ensino, por meio dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM)<sup>9</sup> e de instituições privadas.

Para atingir esses objetivos e responder as perguntas de pesquisa, organizamos o trabalho em quatro capítulos:

Capítulo 1: Percurso histórico do Transtorno do Espectro Autista e As variantes do Transtorno do Espectro Autista ao longo das alternâncias do DSM;

Capítulo 2: A inclusão do ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras;

Capítulo 3: Língua Estrangeira: Peça auxiliadora no processo de inclusão;

Capítulo 4: Metodologia: Relacionando o TEA a experiências profissionais e educacionais;

Informamos que, para concretizar a presente pesquisa, seguimos três etapas metodológicas, são elas: observação do cenário escolar, como professora de espanhol e como estagiária de pedagogia, levantamento bibliográfico relacionado às

---

<sup>8</sup> A oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa, isto é, prerrogativa de escolha dada à Comunidade Escolar, da Disciplina Curricular de LEM-Espanhol no Ensino Médio era assegurada pela Lei Federal nº11.161/2005, de 05 de agosto de 2005, contudo após a chamada “Reforma do Ensino Médio” via Medida Provisória nº746/2016, de 22 de setembro de 2016 e posteriormente transformada na Lei Federal nº13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, alterou-se a própria LDB nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em que foi instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, estabelecendo de forma contraditória, apenas uma LEM, ou seja, já definida como de oferta obrigatória, portanto, sem prerrogativa de escolha à Comunidade Escolar, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

<sup>9</sup> O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) foi criado através da Resolução nº3546/86, de 15 de agosto de 1986, e desde então os estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica do estado do Paraná ofertam de forma extracurricular outras línguas estrangeiras. Atualmente o CELEM é regido pela Resolução nº3904/2008, de 24 de agosto de 2008, e pela Instrução nº024/2017, de 04 de dezembro de 2017, ambas da SUED/SEED-PR. Essa última o define como “um espaço pedagógico para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e Língua Brasileira de Sinais (Libras) e que deverá estar integrado às instâncias pedagógicas e administrativas da instituição de ensino onde funciona.” (PARANÁ, 2017, p. 02).

temáticas laureadas e elaboração do caderno de orientações pedagógicas.

A última parte, cuja conclusão nos leva a refletir sobre o trabalho realizado, respondendo às perguntas de pesquisa e discutindo o objetivo proposto por meio de considerações relacionadas à pesquisa como um todo. Além disso, apontamos para lacunas e necessidades de outras pesquisas e/ou aprofundamento em relação ao tema.

## PERGUNTAS DE PESQUISA E OBJETIVO

Avistamos, na pesquisa bibliográfica, a possibilidade de reunir as informações e os dados que nos serviram de base para a construção da investigação proposta a partir da temática laureada, espectro autista e embasados, inicialmente, por um questionamento referente à análise do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Todo o conhecimento adquirido nas leituras iniciais da bibliografia e que nos ajudaram a consolidar nossas justificativas sobre a relevância da nossa pesquisa ocasionaram também, algumas inquietações. Dúvidas e questões que nortearam nosso trabalho e nos ajudaram no caminho de construção do nosso saber. Dentre alguns questionamentos, destacamos os seguintes:

O professor de língua espanhola, a partir da formação inicial, está preparado para trabalhar em sala de aula com alunos do TEA? Tendo em vista o escasso conhecimento sobre o TEA pelos graduandos em LE, realizamos um segundo questionamento;

Como auxiliar o professor de Língua Espanhola que se encontra despreparado?

Tendo por norte esses questionamentos, apresentamos o principal objetivo desta pesquisa de mestrado que é dialogar e contribuir com o contexto de educação especial (GAIATO, 2018; ORRÚ, 2010, VITALIANO, 2013) e ensino e aprendizagem de língua espanhola, fomentando a inclusão de alunos do TEA.

Classificamos este estudo como de natureza qualitativa (WOLCOTT, 1992) por entender (I) a realidade como aberta a múltiplas interpretações, (II) o pesquisador como indivíduo que carrega suas ideologias historicamente situadas e (III) que influenciam seu olhar sistemático sobre um objeto de investigação, neste caso, informações a respeito do TEA.

A pesquisa qualitativa não emprega instrumental estatístico e, por

consequente, não objetiva enumerar ou medir eventos, “[...] trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.” (MAANEN, 1979, p. 520).

Finalizamos apresentando o *Caderno de Orientações Pedagógicas*, subdividido em: O que é o TEA? As diferentes variantes do TEA; Adaptações necessárias para o atendimento do TEA em sala de aula; Práticas Educacionais nas aulas de Língua Espanhola; Atividade para as aulas de língua espanhola com orientações didáticas ao atendimento do TEA.

## CAPÍTULO 1 - PERCURSO HISTÓRICO DO ESPECTRO AUTISTA

De repente, as informações sensoriais do ambiente onde você vive também invadem sua mente, sem filtro de qualidade e em quantidade esmagadora. Cores e formas flutuam e exigem sua atenção. O amaciante de seu suéter tem um cheiro tão forte quanto o de um purificador de ar borrifando direto em suas narinas. Aquele jeans confortável agora parece arranhar como palha de aço. Sua orientação espacial e sua sensibilidade proprioceptiva também estão comprometidas, então o chão balança como uma barca no mar agitado, e você não tem mais noção de onde os braços e pés estão em relação ao resto do corpo. Você pode sentir os ossos do crânio, os músculos faciais e o maxilar: sua cabeça está enfiada num capacete de motocicleta apertado de mais, o que pode ou não explicar por que o ar condicionado soa tão ensurdecedor quanto uma furadeira elétrica, mas seu pai, que está logo ali na sua frente, parece falar com você por um telefone celular, de dentro de um metrô lotado, em cantões fluente. (MITCHELL, 2013)

Autismo, palavra “ de origem grega (autós), que significa fica por si mesmo. É um termo usado dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo” (ORRÚ, 2010, p. 17).

A origem da palavra elucida bem uma característica do TEA: “ficar por si mesmo”. Aparentemente quando passamos dias, meses, anos, observando e estudando sobre o TEA, essa é a principal característica que notamos ou lemos a respeito desse grupo, mas com o passar dos anos e dos ensinamentos, percebemos que essa é apenas, uma dentre a imensidão de outras particularidades e, ao mesmo tempo, posso afirmar a partir de algumas vivências, que muitos indivíduos do TEA relacionam-se dentro de suas possibilidades, não querem estar sós, principalmente quando voltamos nossos olhos para os menores, as crianças.

Bleuler (1911), Kanner (1943) e Asperger (1944) configuram as principais leituras referentes ao percurso histórico do autismo, uma vez que são pioneiros nesse campo investigativo.

Ainda que a primeira e principal referência sobre autismo venha de Kanner, as autoras Santos, M. A., Santos, M. F. S (2012, p. 365), destacam que o termo autismo foi substantivado por ele, porém, já havia sido usado pela primeira vez por Bleuler, trinta e três anos antes, em 1911, de forma a qualificar um dos sintomas da esquizofrenia. Até esse momento, autismo era utilizado como adjetivo para qualificar

peças com essa doença e não substantivado como uma síndrome em especial, com todas as características pertinentes a ela.

No ano de 1938, Leo Kanner, médico especializado em psiquiatria pediátrica, professor associado do Johns Hopkins Hospital, realizou pesquisa com uma série de crianças com comportamentos semelhantes que, para ele, diferiam de todos os quadros já descritos pela psiquiatria. As faixas etárias dos participantes variavam e nenhum deles havia atingido idade superior a onze anos (KANNER, 1938).

O cientista buscou analisar, também, os antecedentes educacionais dos pais das crianças. Ademais do comportamento das crianças, o médico fazia importantes inferências sobre a conduta dos pais, perante a sua perspectiva. Os pais eram apontados como responsáveis pelo autismo do filho.

Em todo o grupo são raros os pais e mães que são realmente calorosos. Na maioria dos casos, os pais, avós e colaterais são pessoas muito preocupadas com coisas abstratas, sejam elas de natureza científica, literária ou artística e limitadas no interesse autêntico que têm para as pessoas. Mesmo nos casamentos mais felizes permanecem relações mais frias e formais (KANNER, 1943, p. 264, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Kanner, refletindo sobre as informações acima quarenta e cinco anos após as primeiras pesquisas de observação com crianças que indicavam comportamentos autísticos, questionou, até que ponto o tipo de relações parentais precoces justificaria os distúrbios apresentados, inclusive afirmou em diferentes pesquisas por meio de artigos, tal possibilidade, conforme explanado por Ferreira e Oliveira (2004),

[...] os pais, e mais particularmente as mães, são a fonte de base da patogênese (teoria psicogenética do autismo) [...] a criança é dotada de uma incapacidade inata para entrar em relação com as pessoas e é influenciada desfavoravelmente pelo comportamento e atitudes paternas, posição que coloca no mesmo patamar um distúrbio inato da relação da criança e uma personalidade desordenada dos pais. Diante desse panorama, Kanner vai defender a idéia de que o Autismo Infantil Precoce se constitui quando a criança e os pais apresentam transtornos, e é dessa relação específica entre pais de personalidades particulares e crianças com um distúrbio inato que vai se desenvolver o autismo. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2004, p. 33-34).

[...] o autismo era definido enquanto uma perturbação afetiva cujo agente desencadeador era o mal relacionamento mãe-filho [...] ainda que o ambiente familiar fosse compreendido como “doente”, havia uma ênfase na figura

---

<sup>10</sup> *Texto original: Dans tout le groupe, il n’y avait qu’un très petit nombre de père et de mère aimants. Pour la plupart, les parents, grands-parents et collatéraux sont des personnes hautement préoccupées par des abstractions scientifiques, littéraires ou artistiques et limitées dans leur intérêt authentiquement populaire. Même quelquesuns des mariages les plus heureux ne furent rien moins que tièdes et une affaire formelle.*

materna definida ora como “rígida e perfeccionista” ora como “indiferente” e “emocionalmente fria”. (CASTELA, 2013, p. 11).

Segundo Ferreira e Oliveira (2004) e Castela (2013), compreendemos que por muitos anos os pais, em especial a figura materna, foram considerados os principais motivos para o desenvolvimento do autismo. Acreditamos ser importante destacar essas afirmações em nossa pesquisa, uma vez que após anos de estudos e já sabendo que as afirmações trazidas anteriormente não mais classificam os pais como responsáveis pelo espectro, é possível, ainda, escutar essas mesmas deduções por parte de muitos educadores que desconhecem pesquisas atuais relacionadas ao TEA. Em síntese, nem o pai e nem a mãe são a causa do autismo em seus filhos. Artigas-Pallarés e Paula (2012, p. 571) apresentam que Kanner, em 1950, se sentindo indignado com a situação escreve o livro intitulado: “ Em defesa das mães. Como criar os filhos, apesar dos psicólogos mais zelosos”,

[...] não existe suficiente refúgios para os bombardeios verbais que chovem sobre os pais contemporâneos[...] em qualquer ocasião rapidamente reagia quando escutava palavras e frases destinadas a confundir e assustar sem limites: “complexo de Édipo”<sup>11</sup>; complexo de inferioridade, rejeição materna, repressão [...] (ARTIGAS-PALLARÉS; PAULA, 2012, p. 571, tradução nossa).<sup>12</sup>

Enfatizamos que a análise com os pais surgiram após quase 45 anos (1983) de pesquisas já iniciadas, levando em conta que os primeiros estudos sobre esse tema iniciaram em 1938 com a observação de algumas crianças com comportamentos semelhantes, que para Kanner diferiam de todos os quadros já descritos pela psiquiatria.

O termo autismo veio após sete anos das observações iniciadas no ano de 1938, sendo utilizado de forma concreta e trazendo sentido ao que realmente viria a ser esse diagnóstico. Em 1943, Kanner apresentou um relatório preliminar que descrevia o material clínico extraído das observações e acompanhamento das crianças que foram atendidas na cidade de Baltimor, no Hospital Johns Hopkins.

<sup>11</sup> O Complexo de Édipo foi um conceito criado por Sigmund Freud [...] Este conceito essencial e universal da psicanálise desperta na criança sentimentos opostos, de amor e ódio, direcionados para aqueles que lhe são mais próximos, os pais. Disponível em: <https://www.infoescola.com/psicologia/complexo-de-edipo/>. Acesso em: 04 mar. 2019.

<sup>12</sup> Texto original: [...] no existen suficientes refugios para los bombardeos verbales que llueven sobre los padres contemporâneos [...] en cualquier ocasión reaccionaba rápidamente cuando escuchaba palabras y frases destinadas a confundir y asustar sin fin: “complejo de Edipo”<sup>16</sup>, complejo de inferioridad, rechazo materno, represión [...]. (ARTIGAS-PALLARÉS e PAULA, 2012, p. 571).

“Distúrbios autísticos de contato afetivo”<sup>13</sup> foi o nome dado à pesquisa desenvolvida por Kanner, publicada na *Nervous Child*, apresentando à sociedade a palavra autismo e as características que vinham atreladas à terminologia.

Até esse momento, ninguém compreendia e determinava quais eram os limites entre o autismo e outros transtornos, lembramos que o autismo era considerado um dos sintomas da esquizofrenia.

Considerando que o conhecimento sobre o autismo estava emergindo, era preciso não confundir-lo com outros problemas, de outro modo, a investigação e o progresso no conhecimento do transtorno seriam prejudicados.

Com essa finalidade, Kanner apresentou critérios que definiam o autismo precoce com os seguintes sintomas fundamentais: isolamento profundo, relação intensa com os objetos, conservação de uma fisionomia inteligente e pensativa, alteração na comunicação verbal manifestada por um mutismo ou por um tipo de linguagem desprovido de intenção comunicativa, obsessão de manter a identidade que segundo o autor era expressada pelo desejo de viver em um mundo estático, em que não aceitam mudanças.

Dentre as crianças examinadas por Kanner, um deles ficou conhecido como “Case 1”

[...] Caso 1. Donald foi visto pela primeira vez em outubro de 1938, aos 5 anos de idade. Antes da chegada da família para o atendimento, o pai enviou uma história datilografada de trinta e três páginas que, embora repleta de detalhes muito obsessivos, dava conta excelente do passado de Donald. O garoto nasceu em 8 de setembro de 1933, pesava quase 7 quilos no nascimento, foi amamentado com suplementação alimentar, até o final do oitavo mês. “Comer”, dizia o relatório, “sempre foi um problema para ele. Ele nunca demonstrou um apetite normal. Ver crianças comendo doces e sorvetes nunca foi uma tentação para ele”. Ele andou aos 13 meses. Com um ano de idade “ele podia cantarolar e cantar muitas melodias com precisão”. Antes de completar 2 anos de idade, ele tinha “uma memória incomum para rostos e nomes [...] foi encorajado pela família a aprender e recitar poemas curtos, e até aprendeu o Salmo XXII [...] (KANNER, 1938, p. 217, tradução nossa)<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Título “Distúrbios autísticos de contato afetivo”, tradução da autora, título original *Autistic Disturbances of affective contact* (*Nervous Child*, v. 2, n. 3, p.217 -230, 1942 -1943). Disponível em: [http://www.neurodiversity.com/library\\_kanner\\_1943.pdf](http://www.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf). Acesso em: 07 nov. 2018.

<sup>14</sup> Texto original: Case 1. Donald T. was first seen in October 1938, at the age of 5 years, 1 month. Before the family’s arrival from their hometown, the father sent a thirty-three-page typewritten history that, though filled with much obsessive detail, gave an excellent account of Donald’s background. Donald was born at full term on September 8, 1933. He weighed nearly 7 pounds at birth. He was breast fed, with supplementary feeding, until the end of the eighth month; there were frequent changes of formulas. “Eating,” the report said, “has always been a problem with him. He has never been a temptation to him.” Dentition proceeded satisfactorily. He walked at 13 months. At the age of 1 year “he could hum and song many tunes accurately.” Before he was 2 years old, he had “an unusual memory for faces and names, knew the names of a great number of houses” in his

Os pontos que podem ser considerados desfavoráveis para quem convive com o TEA, é a questão afetiva. No “Case 1”, assegurando-nos da narrativa dos pais transcritas por Kanner, Donald era uma criança que não parecia perceber as mudanças, ou seja, pessoas indo e vindo não o afetavam, essa variabilidade parecia não o incomodar, da mesma forma era em relação aos pais, não esboçava emoção ao vê- los.

A partir das contemplações de Kanner, Donald T., parecia ser uma criança constantemente feliz e ocupada, sempre que alguém se intrometia em seu universo alterando de alguma forma o que estava realizando, reagia com antipatia. Outro fato expressivo, no momento em que ocorriam as observações, entrevistas e sondagens trazidas pelos pais, verificaram o quanto aquela criança era inesgotável em trazer variações, “quantos dias em uma semana, anos em um século, horas em um dia, horas em meio dia, semanas em um século, séculos em meio milénio”. (ZHANG, 2009, tradução nossa, Documento eletrônico)<sup>15</sup>.

Ressaltamos que a maioria desses acontecimentos ocorreram antes mesmo de Donald T. completar dois anos de idade. Observamos uma memória sensacional para uma criança de menos de 5 anos, sendo que esses acontecimentos foram relatados pelos pais. Uma vez que Donald iniciou o tratamento com 5 anos de idade, conforme observado nas pesquisas de Kanner, o pesquisador somente teve contato com ele em 1938, assim os sucessos que ocorreram antes disso vieram das transcrições trazidas pelos pais, como já destacado anteriormente.

Após seis anos das primeiras investigações de Kanner, o psiquiatra e pesquisador, também austríaco, Friedrich Hans Asperger desenvolveu um trabalho de averiguação, publicado na língua alemã em 1944, que descrevia quatro crianças surpreendentemente similares às crianças descritas por Kanner, entretanto por ter sido escrita em sua língua materna, Asperger teve suas deduções restringidas. O pesquisador esboçou em suas investigações as principais características dessa síndrome e descreveu esses indivíduos da seguinte maneira, conforme retratado por

---

home town. “He was encouraged by the family in learning and reciting short poems, and, even learned the Twenty third Psalm and twenty-five questions and answers of de Presbyterian Catechism.” (KANNER, 1938, p. 217).

<sup>15</sup> “How many days in a week, years in a century, hours in a day, hours in half a day, weeks in a century, centuries in half a millennium”. (ZHANG, 2009).

Klin (2006),

[...] as crianças apresentaram uma notável pobreza na comunicação não-verbal, que envolvia tanto gestos como tom afetivo de voz, empatia pobre e uma tendência a intelectualizar as emoções, uma inclinação a ter uma fala prolixa, em monólogo e às vezes incoerente, uma linguagem tendendo ao formalismo [...] e incoordenação motora [...] ao contrário de Kanner essas crianças não eram tão retraídas e alheias [...] (KLIN, 2006, p.3-11).

De acordo com Klin (2006), podemos observar as diferenças de um TEA para outro: enquanto um estudo traz uma criança com memória extraordinária, porém sem interação social, em outra pesquisa vemos pobreza na comunicação não verbal, mas sem grandes problemas de socialização.

Assim como Kanner divulgou seus casos em 1943, Asperger, no ano seguinte, 1944 apresenta sua tese com o caso das quatro crianças acompanhadas por ele na Clínica Infantil da Universidade de Viena.

A médica psiquiatra doutora Lorna Wing retoma os estudos levados a cabo por Asperger, desacreditando em suas pesquisas o mito da “mãe fria”, que havia sido disseminado por Kanner, a partir de suas primeiras pesquisas. Lembramos que, posteriormente, ele reconsiderou sobre o mito, chegando a escrever um livro contrariamente às suas primeiras considerações.

Segundo noticiado pelo jornal *The Guardian*, a doutora Lorna teve um interesse especial ao investigar sobre o autismo quando sua filha Susie, com três anos de idade foi diagnosticada com a síndrome. A psiquiatra foi uma das fundadoras da *National Autistic Society*, instituição que, atualmente, presta importantes serviços à comunidade autista, dentre eles disponibiliza fóruns com importantes discussões, como: “Permita-me apresentar ...eu mesmo!; Suicídio no autismo; Adultos autistas, etc...” no *site* da fundação é possível acompanhar diferentes eventos que ocorreram na cidade de Londres: maratonas, prêmios profissionais do autismo, caminhadas para angariação de fundos, além de divulgação sobre o espectro autista.

Em 1981, a doutora Lorna Wing divulgou as pesquisas do psiquiatra Hans Asperger em língua inglesa, além de buscar uma categorização mais aperfeiçoada. “[...] em 1981, ela cunhou o termo síndrome de Asperger, um subgrupo de autismo sem dificuldades de aprendizagem, pensado para incluir Albert Einstein” (RHODES, 2011, Documento eletrônico).

Wing apoiou uma das categorizações do autismo, a síndrome de Asperger, entretanto, considerou pertinente a volta atrás retomando a uma única categoria:

espectro autista para todos os níveis da doença, assim como descrito na última publicação do DSM no ano de 2013.

[...] não é possível desenhar linhas entre subgrupos, eu sinto que é mais seguro usar o espectro autista que é baseado em uma coisa consistente – problemas com o instinto social [...] precisamos ver cada criança como um indivíduo, ajudando-os a entender suas habilidades, dificuldades, comportamentos e emoções”. (WING, 2011 apud RHODES, 2011, Documento eletrônico).

Ao pesquisar sobre as pesquisas realizadas Hans Asperger encontramos em poucas o tema autismo. Contudo, os autores Josep Artigas–Pallarés e Isabel Paula (2012) afirmam que algumas características comportamentais de Asperger eram similares à de seus pacientes,

[...] Asperger compartilhou algumas características da síndrome descrita por ele [...] é bem documentado que ele era um menino solitário, com dificuldade em fazer amigos, dotado de uma linguagem muito desenvolvida e altamente conhecedor do trabalho do poeta alemão Franz Grillparzer cuja poesia frequentemente recita diante de seus companheiros perplexos e altruísta. Fotografias tiradas durante seu período de relevância profissional geralmente mostram-lhe com uma expressão calorosa, extremamente interessada em seu trabalho, corado por um olhar intenso. (ARTIGAS- PALLARÉS; PAULA, 2012, p. 574a. Tradução Nossa)<sup>16</sup>.

Destacamos que as pesquisas de Hans Asperger foram realizadas na Áustria em um período condenável da história, quando acontecia a Segunda Guerra Mundial. Os autores citam outros pontos demonstrando que o pesquisador caminhava em direção contrária ao pensamento implantado pelo Nazismo naquela época,

[...] Asperger não era apenas um grande médico, mas também foi um defensor apaixonado pela integração social e trabalhista de pessoas que tinham as características que ele tinha descrito. É admirável que em uma sociedade governada pelas ideias eugênicas do nazismo, Asperger enfatizou o valor social desses cidadãos, coincidindo com Kanner em sua abordagem humanista para o tratamento de pacientes. Portanto, ele afirmou sem rodeios que os professores funcionariam melhor e obteriam os melhores resultados se tomassem partido deles. Ele defendeu uma educação baseada na compreensão. Na época, Asperger já possuía algo que hoje parece surpreender muitos profissionais dedicados à educação, como a defesa de que as crianças com o transtorno que ele descreveu aprendem mais quando

---

<sup>16</sup> Texto original: Asperger compartiera algunas características propias del síndrome por él descrito. Por lo que se ha podido rescatar sobre su biografía, está bien documentado que era un chico solitario, con dificultad para hacer amigos, dotado de un lenguaje muy desarrollado y sumamente conocedor de la obra del poeta alemán Franz Grillparzer cuyas poesías frecuentemente recitaba ante sus perplejos y desinteresados compañeros. Las fotografías tomadas durante su período de relevancia profesional lo suelen mostrar con una expresión cándida, franca y sumamente interesada en su trabajo, rematada por una mirada intensa (ARTIGAS-PALLARES; PAULA, 2012, p. 574a).

guiadas por seus interesses. (ARTIGAS-PALLARÉS; PAULA, 2012, p. 574b. Tradução Nossa).<sup>17</sup>

Essa informação pode ser reconsiderada, visto que em maio do ano de dois mil e dezoito, o jornal Nexo levantou polêmica em relação ao laudo que algumas pessoas ainda carregam, Síndrome de Asperger, homenagem ao precursor dos estudos sobre a síndrome, Hans Asperger, a partir das investigações do historiador Herwig Czach e ao lançamento do livro “Crianças de Asperger: As origens do autismo na Viena Nazista”,

[...] dentre as descobertas feitas pelos historiadores em seus trabalhos recentes, está, por exemplo, o fato de que Asperger atuou de forma próxima às autoridades nazistas, tendo sido responsável pelo envio de crianças à clínica Am Spiegelgrund, onde quase 800 crianças foram mortas por não serem consideradas “dignas de viver” [...] o envolvimento de Asperger nas práticas de eutanásia infantil protagonizadas por nazistas confronta a imagem do médico que se tinha até então. (RONCOLATO, 2018. Documento eletrônico).

A questão aqui destacada talvez não seja tema principal desta pesquisa, cujo propósito é de conhecer o percurso histórico do autismo até a atualidade e auxiliar professores de língua espanhola com um caderno de orientações pedagógicas sobre o autismo. Porém, acreditamos que, assim como trazido pela historiadora Edith Sheffer, “quando se dá o nome de uma personalidade a algo, você deveria pesquisar o indivíduo que está emprestando o nome”. Vemos nessa afirmação o laço histórico por trás de um nome, ainda mais, quando se trata do público ao qual foi destinado, nesse caso crianças que recebiam o laudo do TEA, ainda muito jovens, sem saber que outras crianças em momento histórico diferente, ao receber esse laudo automaticamente recebiam uma sentença de morte. Veremos, adiante, que a síndrome de Asperger já não mais será utilizada em novos laudos, uma vez que, a partir da revisão do *Manual Diagnóstico no DSM-5*, todos receberam laudos similares, ou seja, TEA – Transtorno do Espectro Autista.

---

<sup>17</sup> Texto original: Asperger no sólo era un gran clínico, sino que era un defensor apasionado de la integración social y laboral de las personas que tenían las características que había descrito. No deja de ser admirable que, en una sociedad regida por las ideas eugenésicas del nazismo, Asperger destacara el valor social de estos ciudadanos, coincidiendo con Kanner en su enfoque humanista del tratamiento a los pacientes. Por ello, afirmaba con contundencia que los maestros trabajarían mejor y conseguirían los mejores resultados si se ponían de su lado. Abogaba por una educación basada en la comprensión. En su época, Asperger ya sostenía algo que hoy parece sorprender a muchos profesionales dedicados a la educación, como es defender que los niños con el trastorno que describió aprenden más y mejor cuando son guiados por sus intereses especiales (ARTIGAS-PALLARES; PAULA, 2012, p. 574b).

## 1.1 AS VARIANTES DO TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA AO LONGO DAS ALTERNÂNCIAS DO DSM

Após tantos anos de pesquisa na Nosologia<sup>18</sup>, ramo da medicina que se dedica à classificação das doenças, atualmente dispomos do DSM<sup>19</sup>, um dos documentos utilizados para especificação de transtornos mentais. Em sua edição mais contemporânea verifica-se:

O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM), da American Psychiatric Association, é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos [...] O DSM se propõe a servir como um guia prático, funcional e flexível para organizar informações que podem auxiliar o diagnóstico preciso e o tratamento de transtornos mentais [...] ferramenta para clínicos, um recurso essencial para a formação de estudantes e profissionais e uma referência para pesquisadores da área. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, Ebook).

No livro, ‘O Cérebro Autista’, apresenta-se a perspectiva de Grandin (2018) indicando as diversas alternâncias que ocorreram ao longo das edições do DSM, a começar pela sua primeira publicação em 1952 até a 5ª edição em 2013.

De acordo com as observações trazidas por Grandin (2018), as características tratadas como pertinentes para diagnosticar uma criança com autismo mostraram-se variáveis, transformando-se a cada edição do DSM, à medida que a AAP<sup>20</sup>, tentava definir com precisão o que era o autismo.

Segundo Grandin (2018), em 1987, na terceira revisão do DSM, intitulado DSM–III–R, houve alteração no nome do diagnóstico “de autismo infantil para transtorno autista” como, também, ampliou as características para oito sintomas, dessa forma, elevou o número de diagnósticos.

No ano de 1994, cinquenta anos após os primeiros estudos científicos de Kanner, no DSM-IV incluíram a síndrome de Asperger. Com essa inserção reposicionaram o autismo como um espectro<sup>21</sup>,

<sup>18</sup> Nosologia – ramo da medicina que estuda e classifica as doenças. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/nosologia/>. Acesso em: 04 mar. 2019.

<sup>19</sup> DSM–Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Disponível em: <https://dsm.psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596>. Acesso em: 09 dez. 2018.

<sup>20</sup> AAP – Associação Americana de Psiquiatria. (GRANDIN, 2018, p. 20).

<sup>21</sup> ESPECTRO - Conjunto, gama ou leque (aplicado a uma variedade de coisas ou de opções). Disponível em: <https://www.lexico.pt/espectro/>. Acesso em: 23 jan. 2019.

[...] a Síndrome de Asperger não era tecnicamente uma forma de autismo, segundo o DSM -IV; era um dos cinco transtornos listados como TGD<sup>22</sup>, junto com o transtorno autista, síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância. Mas rapidamente adquiriu a reputação de “autismo de alto funcionamento” [...]. (GRANDIN, 2018, p. 23).

Analisando cada nova edição dos DSMs, após sessenta anos de pesquisas, ainda não era possível um agrupamento exato para o diagnóstico de autismo.

Com o desenvolver das pesquisas e estudos sobre o tema, no ano de 2000, o DSM-IV (em uma nova revisão) usa novas siglas para a possível identificação de autismo: TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento), TEA (Transtorno do Espectro Autista), unindo as siglas anteriores para o diagnóstico o SOE (Sem outra especificação). Conforme constata Grandin (2018), podemos ter vários níveis do espectro numa mesma classificação.

[...] os que faziam diagnósticos usavam alternativamente transtorno global do desenvolvimento e transtorno do espectro autista (ou TEA). Em uma ponta do espectro podem-se encontrar os gravemente incapacitados. Na outra, um Einstein ou um Steve Jobs [...]. (GRANDIN, 2018, p. 23).

Os médicos, nos anos 2000, utilizavam como glossário para o diagnóstico, TGD-SOE<sup>23</sup>, sendo considerado um diagnóstico padrão, ocasionando em inúmeras descrições incorretas. Após a revisão para o DSM-IV-TR foi adicionado a síndrome de Asperger, TGD-SOE e TEA<sup>24</sup> na classificação dos espectros. Apesar de a Associação Americana de Psiquiatria decretar o autismo como um transtorno geral e que engloba todos os níveis de gravidade, o diagnóstico será sempre impreciso, conforme observado por Grandin (2018).

O primeiro conjunto de padrões do DSM-III tentou corrigir esta falta de diagnóstico preciso para o autismo e as edições seguintes revisaram esses padrões, buscando a exatidão nessa análise. Consoante a Grandin, (2018), “não acho que a última tentativa com o DSM-5 – ajude muito a esclarecer a confusão”.

Na última edição do DSM-5, digamos que se revelou uma nova forma de direcionamento,

---

22 TGD – O autismo infantil em uma categoria mais ampla denominada: Transtornos globais do desenvolvimento (GRANDIN, 2018, p. 21).

23 TGD-SOE – Transtorno Global do Desenvolvimento - Sem Outra Especificação

24 TGD-SOE e TEA – Transtorno Global do Desenvolvimento – Sem Outra Especificação e Transtorno do Espectro Autista.

[...] Nota: indivíduos com um diagnóstico do DSM- IV bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação **devem receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista.**

Indivíduos com déficits acentuados na comunicação social, cujos sintomas, porém, não atendam, de outra forma, critérios de transtorno do espectro autista, devem ser avaliados em relação a transtorno da comunicação social (pragmática). Especificar se: com ou sem comprometimento intelectual concomitante com ou sem comprometimento da linguagem concomitante associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental (nota para codificação: usar código adicional para identificar a condição médica ou genética associada.) Associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental (nota para codificação: usar código[s] adicional[is] para identificar o[s] transtorno[s] do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental associado[s].) Com catatonia (consultar os critérios para definição de catatonia associados a outro transtorno mental, p. 119-120) (nota para codificação: usar o código adicional 293.89 [f06.1] de catatonia associada a transtorno do espectro autista para indicar a presença de catatonia comórbida). (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 92 – grifo nosso).

Conclui-se, na passagem do DSM-5, que os diagnósticos de transtorno autista, transtorno de Asperger ou Transtorno Global do Desenvolvimento, baseados no DSM-IV, devem receber novo diagnóstico, sendo esse exclusivamente TEA,

Fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, Ebook).

Nessa nova edição reconhecem-se as vulnerabilidades subjacentes comuns a um grupo maior de transtornos; desta forma, houve nova reorganização na estrutura organizacional, com intuito de estimular novas perspectivas clínicas, assim ocorreu com a terminologia do transtorno do espectro autista, sendo, atualmente, a configuração vigente para laudos de autismo.

Todas as apresentações realizadas nos DSMs, ao longo de sessenta e seis anos, refletem o esforço de se caracterizar corretamente o transtorno e mesmo com tanto tempo de pesquisa permanece impreciso.

Percebemos, ao longo desse tempo, o quão recente podemos considerar as pesquisas sobre autismo, sendo que a parte lexical continua sofrendo variação, visto que, a cada nova averiguação das características do espectro autista, conversões são consideradas e expõem muitos pontos a serem elucidados.

A temática sobre o autismo é um rico desafio às diversas áreas de produção científica e ao investigar descortinamos a delicadeza do assunto. Andrade (2005, p. 103) expõe que

[...] aqueles que desbravam esta específica clínica sentem o quanto o “terreno” é frágil, á medida que os próprios alicerces teóricos disponíveis chegam a divergir, dando a sensação de que, quando os diversos profissionais falam desta “síndrome”, nem sempre estão se referindo ao mesmo objeto de estudo.

Recorremos a Kupfer (2000, p. 44) com uma breve reflexão: “o autista do neurologista não é o mesmo autista do psicanalista”. Assim, atrevemos-nos a pensar que não será o mesmo no campo educacional. Portanto, devem ocorrer abordagens distintas e da mesma maneira não devemos enclausulá-los em uma única caixa, como se todos se tratassem da mesma pessoa. Sendo assim, poderemos amparar-nos nas características disponíveis no DSM, mas não nos esquecendo da delicadeza do assunto e da pesquisa em contínuo andamento.

## CAPÍTULO 2 - A INCLUSÃO DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Nossa pesquisa está pautada no ensino de espanhol para alunos com TEA, porém não podemos nos esquecer que a língua espanhola já não faz parte do currículo de ensino, uma vez que o documento normativo da educação básica brasileira, atualmente, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que regulamenta a Lei de Diretriz e Bases da Educação Básica (LDB) e essa defini o espanhol como língua optativa.

[...] os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de: [...] IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º, p. 476, 2017).

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que todos tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). No papel de professores, aprovando ou não o texto do documento, devemos tê-lo como norteador.

Ao discutir a relevância de que todas as pessoas sejam alcançadas no ensino de uma nova língua, voltamos nosso olhar sobre a realidade do ensino da LE no Brasil, o qual é contemplado em contextos de escolas particulares ou por meio do Centro de Línguas estrangeiras (CELEM).

Se retornarmos ao ano de 2005, sobre a liderança do então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, em conjunto com o Ministro da Educação, Fernando Haddad, foi estabelecida a oferta obrigatória da Língua Espanhola no currículos plenos do ensino médio e de caráter facultativo no ensino fundamental, no prazo de cinco anos, a partir do momento inicial de implantação da lei. Vejamos os artigos contidos na lei:

Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos

currículos plenos do ensino médio.

§ 1o O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2o É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries.

Art. 2o A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3o Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola

Art. 4o A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5o Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada. (BRASIL, 2005).

Art. 6o A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7o Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. (BRASIL, 2005, P.1)

Vale lembrar que o processo de implantação deveria ser concluído pelos estabelecimentos de ensino em cinco anos após publicação da lei, ou seja, em 05 de agosto de 2010. Contudo, ao analisarmos diferentes pesquisas realizadas a partir do sancionamento da lei 11.161/2005, poucas mudanças efetivas ocorreram em relação à aprendizagem do espanhol.

Muitos estudos apontam que mesmo havendo a aprovação da lei em 2005, houve falta de clareza no texto, conseqüentemente, poucas mudanças foram vistas em relação à oferta da Língua espanhola nas escolas públicas brasileiras, ou seja, poucas instituições ofertaram essa disciplina em seu currículo escolar; como resultado seguimos com a oferta apenas via CELEM.

Segundo pesquisa realizada pela professora doutora Amanda Pérez Montañés, no período de setembro de 2010 a dezembro de 2011, apenas uma escola na cidade de Londrina ofertava a Língua Espanhola no currículo:

[...] das 41 escolas visitadas até o momento, só a Escola Estadual Celia Moraes de Oliveira, como já assinalamos, tem o espanhol na grade curricular. O fato revela que na prática não se está cumprindo com o estabelecido na Lei Federal nº. 11.161, artigo 2º, onde afirma: “A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos”. (BRASIL, 2005, p. 1). Sendo assim, o parâmetro a seguir para a implantação do espanhol nas escolas estaduais de Ensino Médio é via CELEM, como já era feito por algumas escolas no Estado de Paraná antes da promulgação da lei. Dessa forma entende-se que o ensino da língua espanhola deve sair do contexto do CELEM para incorporar-se ao currículo de ensino das escolas públicas, já que dessa forma passaria a ser obrigatória sua oferta no horário regular das aulas (MONTAÑÉS, 2012, p.46).

Outros pesquisadores seguiram comprovando que a Lei 11.161/2005, cujo prazo final de implantação era 2010, não foi verdadeiramente praticada por instituições de ensino estaduais. Observamos, a partir dos escritos de Xavier e Zorzo-Veloso, em 2014, que o cenário imaginado para o ensino de LE não havia se materializado.

A promulgação da Lei 11.161, que torna obrigatória a oferta do idioma espanhol na educação básica brasileira, trouxe muitas discussões, notícias e mudanças nas políticas de linguagem para o cenário educacional deste país. Talvez não tantas mudanças quanto alguns pensavam, previam e até alarmavam. Muitos foram os cálculos de quantos professores seriam necessários no Brasil para 2010, o ano limite para a lei ser posta em prática. Ao longo dos anos, percebemos que a marcha é um pouco mais lenta do que pensávamos, se considerarmos que três anos se passaram desde o prazo final<sup>25</sup> (XAVIER; ZORZO-VELOSO, 2014, p. 75). Tradução nossa

No ano de 2016, o então presidente Michel Temer decretou a Medida Provisória - MP nº 746/2016, a qual instaura uma nova reformulação da composição curricular e da organização do Ensino Médio Nacional, transformando-se, posteriormente, com aprovação no Congresso Nacional, na Lei 13415/17 que desconsidera uma série de políticas educacionais vigentes até o momento. A Lei da Reforma do Ensino Médio não só revoga a lei anteriormente citada, como também outras leis e decretos, conforme mencionado no início da própria lei:

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017).

Com a aprovação da Lei, o MEC determinou o inglês como a única e exclusiva língua estrangeira que deve ser ensinada obrigatoriamente na educação básica

---

<sup>25</sup> La promulgación de la Ley 11.161, que hace obligatoria la oferta de la asignatura de lengua española en la educación básica brasileña a traído al escenario educativo de este país muchas discusiones, novedades y cambios en las políticas lingüísticas. Quizás no tantos cambios como algunos pensaban, predecían e incluso alarmaban. Muchos fueron los cálculos de cuantos profesores se necesitarían en Brasil para 2010, año límite para que la ley se pusiese en práctica. Pasados los años percibimos que la marcha va un poco más lenta de lo que pensávamos, si consideramos que ya se pasaron tres años de la fecha límite

brasileira, revogando a Lei nº 11.161 e, conseqüentemente, a obrigatoriedade da oferta do espanhol. Por mais que tenhamos a menção ao oferecimento de outras línguas estrangeiras na Lei, conforme destacado na BNCC, “[...] preferencialmente a língua espanhola [...]”, acreditamos que tudo que é optativo, infelizmente, não se realiza na prática por parte dos nossos governantes.

Mediante todas as mudanças ocorridas desde a criação da lei 11.161 de 2005, faz-se necessário que analisemos as transformações dentro do ensino da língua espanhola no Brasil, uma vez que as alterações ocorridas até o momento afetam negativamente a muitos profissionais graduados nessa área, que trabalham e se dedicam a pesquisas e a tudo que envolva o ensino.

Por mais que a realidade não ajude os professores de língua espanhola em nosso país, o que observamos são profissionais mesmo que desamparados por leis e com campo de trabalho restrito, seguem pesquisando, buscando novos conhecimentos, com um único intuito de contribuir no processo de ensino e aprendizagem dessa língua.

Encontramos inúmeras pesquisas relacionadas ao ensino do espanhol, demonstrando que mesmo sem apoio político, há professores pesquisadores que insistem na busca por atualização de conhecimento, com o objetivo de manter-se renovados, para contribuir com alunos de diferentes âmbitos. Nesta pesquisa, procuramos conhecer um pouco mais da educação especial e nos preparar para atender alunos com TEA, pois nosso maior e principal interesse é que ninguém seja excluído da oportunidade de conhecer uma nova língua e toda a rica cultura que a envolve.

Cabe ressaltar que observamos junto a essas mudanças a anulação da figura do professor, do pesquisador, do aluno, os principais atores do processo de educação estão coagidos a aceitar essas mudanças curriculares, sem ter voz e visibilidade. Percebemos que as políticas linguísticas, em sua maioria, são frutos de acordos político-econômicos, os quais têm outras prioridades que não a formação do aluno cidadão crítico capaz de atuar em sociedade. Compete a nós, professores, refletir sobre essas questões dentro de sala de aula com nossos alunos, sempre encontrando maneiras de além de transmitir os conteúdos do currículo, transmitir valores éticos e morais para nossos alunos para que um dia eles consigam, realmente, transformar nosso país.

### CAPÍTULO 3 - LÍNGUA ESTRANGEIRA: PEÇA AUXILIADORA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Você não consegue mais entender sua língua materna, ou qualquer outra: de agora em diante todas são estrangeiras. Até sua noção de tempo se foi, o que o deixa incapaz de distinguir um minuto de uma hora, como se estivesse eternamente sepultado num poema de Emily Dickinson ou ficasse preso em um filme de ficção científica sobre viagens no tempo. No entanto, poesia e filmes acabam; sua nova realidade, não. O autismo é uma condição para a vida inteira. (MITCHELL, 2013)

Iniciamos o capítulo reiterando que a LE, na atualidade, não faz parte do currículo educacional da cidade Londrina, sendo ofertada, somente, através do CELEM e em escolas de âmbito particular.

Sendo assim, realizamos diferentes consultas na BNCC, documento normativo. Observamos que as áreas do conhecimento na formação geral básica contempladas no documento são:

[...] Língua Portuguesa; Matemática; Conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política; arte; educação física, história do Brasil e do mundo, história e cultura afro-brasileira e indígena; sociologia e filosofia e língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, 2018, p. 478).

No caso da inclusão da LE, em redes públicas<sup>26</sup> e privadas que oferecem aulas de outros idiomas, que não estão contemplados no documento, deverá ocorrer adequação a partir das propostas da BNCC.

Dito isso, discorreremos sobre a inclusão escolar, que é tema recorrente (ROCHA; TONELLI, 2013; PEREIRA; DIAS; PINHEIRO, 2016) em pesquisas de âmbito universitário, quando aprofundada para o processo de inclusão da esfera do TEA, percebe-se uma fragilidade considerável em relação ao ensino e aprendizagem desses alunos, pensando que as limitações linguísticas de alunos com TEA constituem um grande desafio para a aquisição da linguagem, de modo geral, a língua

<sup>26</sup> Fato que já vem acontecendo, por exemplo: no estado do Paraná no Município do Apucarana, com início previsto, para o ano de 2020, a rede municipal passará a ofertar o ensino de LE, nas séries iniciais. SILVA, Aline de Oliveira. 30 jul 2019. Disponível em: <http://www.unespar.edu.br/noticias/proposta-da-unespar-de-apucarana-ensino-de-espanhol-na-rede-municipal-sera-implementado-a-partir-de-2020>. Acesso em: 15 de ago. 2019.

estrangeira.

É pertinente considerar a necessidade de qualificação, por não haver formação direcionada (BRASIL, 2007, p. 63) para os professores de LE com intuito que efetivem a inclusão desses alunos. Enfatizando aos docentes a necessidade de pesquisar, refletir e discutir práticas educativas, ferramentas e métodos de trabalho em sala de aula de línguas com alunos com NEE, com uma única intenção, caminhar rumo a inclusão.

Para enfatizar a relevância da língua estrangeira na inclusão escolar do aluno de educação especial, Rocha; Tonelli (2013) destaca que:

[...] o ensino de LEs (línguas estrangeiras) tem sido atualmente apontado como uma forma de inclusão, o que, naturalmente, nos expõe aos mais diferentes tipos de aprendizagem [...]. (SCHNEIDER; CROMBIE, 2003; NIJAKOWSKA, 2010 apud ROCHA; TONELLI, 2013, p. 30).

Terry Davis, o então secretário geral<sup>27</sup> do Conselho da Europa, em discurso para marcar o Dia Europeu das Línguas salienta em sua fala que:

[...] a aprendizagem de línguas é uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade multicultural, pacífica, tolerante e inclusiva. A experiência de aprender uma nova língua abre espaço a outras culturas e a consciência da diversidade linguística e cultural, promovendo a tolerância das pessoas com um estilo de vida diferente. (DAVIS, 2015 apud BARBOSA, 2018, p. 286).

No entender de Davis, a língua estrangeira serve como uma ferramenta para a tolerância e inclusão, então, afirmamos que a aprendizagem de uma nova língua, quando estruturada de forma adequada para atender alunos com NEE, auxilia no processo de inclusão e enobrece o respeito às diferenças. Ainda expõe sobre os benefícios no valor cultural, uma vez que os indivíduos com TEA sentem dificuldades em aceitar ou entender aquilo que não faz parte da sua realidade diária e ao conhecer os valores culturais de uma nova língua e de uma nova cultura transpassam essa barreira em seu processo de inclusão e ainda leva os demais a refletir sobre o respeito ao que é diferente.

As Diretrizes Curriculares para as Línguas Estrangeiras Modernas trazem a discussão para o panorama brasileiro, onde destaca que é necessário levar em consideração os desafios da educação superior diante das transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de

---

<sup>27</sup> Atualmente, está à frente da secretaria geral do Conselho da Europa a Croata Marija Pejcinovic.

exercício profissional” (BRASIL, 2001). E sublinha-se que “a universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade [...]” (BRASIL, 2001, p. 29).

O professor de LE ao longo do exercício da docência, naturalmente, encontrará um aluno com NEE em sua sala de aula e nesse novo desafio deverá ter claro a necessidade de oferecer a ele as mesmas oportunidades em educação que seus companheiros que não tenham dificuldades relativas ao TEA ou uma NEE; “[...] identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo como a aprendizagem da língua [...] contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado [...]” (BRASIL, 2018, p. 248).

São muitos os benefícios ao educando na aprendizagem de uma nova língua, mas é indispensável formação complementar a grande maioria dos professores, para que o aprendizado contemple a todos da turma.

A formação adequada para o atendimento dos alunos que fazem parte do núcleo da educação especial permitirá que compreendamos as suas singularidades e melhor os atendamos durante o processo de aprendizagem.

Vale destacar que os alunos do TEA apresentam características especiais no desenvolvimento da linguagem, que ocorre de maneira atípica. A ecolalia (repetição da fala do outro), a inversão pronominal e a inflexibilidade interacional são características deste processo (SAAD; GOLDFELD, 2009). O professor só conseguirá atender de forma integral a esse aluno a partir de conhecimento prévio e isso não é abordado no curso LE.

Outro aspecto relacionado às questões linguísticas de aprendizagem dos estudantes com TEA são problemas semânticos<sup>28</sup> e pragmáticos<sup>29</sup>, os quais são manifestados por atraso da linguagem e incluem dificuldades de categorização de acordo com a similaridade funcional, de generalização do uso de uma expressão em contextos arbitrários e de ambiguidade lexical.

[...] a criança com autismo tem capacidade de aprender, porém o faz de maneira diferente. Entender as dificuldades que cada criança traz consigo e

---

<sup>28</sup> Semântica: significado das palavras e da interpretação das frases ou dos enunciados. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/semantica/>. Acesso em: 22 de jun. 2019.

<sup>29</sup> Pragmática: estudo dos mecanismos de interação entre o falante e o ouvinte, principalmente a influência do contexto e do uso concreto da língua no processo de comunicação. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/semantica/>. Acesso em: 22 de jun. 2019.

ensiná-la a partir disso é o maior desafio de um educador, que pode fazer uma diferença incrível na vida de uma criança com autismo. (GAIATO, 2018, p.118).

Considerando as abordagens apresentadas anteriormente, o docente pode favorecer e incentivar o aprendizado por meio de ferramentas tecnológicas que auxiliam no recurso de imagens, a saber: data show, tv e computador, geralmente já fornecidos nas escolas. Entretanto, já existem outras ferramentas tecnológicas mais atuais que contribuem diretamente na aprendizagem de crianças autistas em aulas de línguas estrangeiras, como é o caso do *E-Block* da Companhia Positivo<sup>30</sup>, contudo se trata de um aparelho com custo maior e que nem sempre é adquirido pelas instituições. Sabendo que nem sempre será possível dispor dessas ferramentas tecnológicas, sugerimos que o professor “[...] dê regras claras – se possível com imagens, pois o apoio visual ajuda muito a criança com autismo a entender o que é esperado dela [...] use recursos visuais” (GAIATO, 2018, p.120).

Nas aulas de LE, é comum que os alunos sofram certo grau de tensão, causada pela insegurança de um estranho código de comunicação. Essa aflição tende a ser maior em alunos com TEA, devido a suas limitações para se comunicar. Assim sendo, reiteramos a necessidade de um ambiente bem estruturado que disponha de instrumentos diversos que auxiliem o docente no atendimento a esse discente.

Diante disso, quando o trabalho se apresenta adequadamente preparado, estruturado e contextualizado, o rendimento será promissor. Todavia, quando o planejamento de aula se encontra fraturado, com palavras ou temas soltos, o educando se depara com dificuldade para compreender, aceitar e até mesmo gostar da língua em estudo.

Lembramos que alguns alunos com TEA apresentam empenho específico em uma determinada área, ou seja, quando a língua estrangeira faz parte do seu universo de interesse, ele responde com mais facilidade aos estímulos em sala (ROCHA; TONELLI, 2013); no entanto, caso não seja seu tema de interesse, exigirá do professor um planejamento ainda mais organizado, direcionado e que evidencie a relevância daquela aula, ainda assim, em alguns casos é necessário expor a rotina da aula, pois isso direcionará e acalmará o aluno sobre o que ocorrerá no dia.

---

<sup>30</sup> E-block – blocos coloridos que interagem com o software e respondem aos estímulos e perguntas apresentadas por software em vários níveis. As imagens, músicas, animações e jogos estimulam a colaboração fazendo do aprendizado uma experiência social concreta. Disponível em: <https://www.positivoteceduc.com.br/solucao/e-blocks-exportacao/>. Acesso em: 26 jun. 2019.

[...] deixe claro qual é o objetivo central da atividade. Simplifique as folhas. Retire estímulos secundários e deixe só o item principal [...] ajude a criança a realizar toda a tarefa. Se precisar dê ajuda física, segurando na mão para garantir sucesso. (GAIATO, 2018, p.119).

O fato de o aluno ter ou não conhecimento da LE não eliminará dele a tensão, isso só ocorrerá caso o professor, por meio de prévia observação, busque um método de aprendizagem que se adeque à situação, ou seja, quando o aluno desconhece a língua, é interessante trabalhar com rotinas, buscando apresentar o passo a passo do que irá acontecer e de forma alguma expor o aluno. Por outro lado, quando o aluno já conhece a LE, convém que o professor investigue em que grau esse aluno está inserido e a partir daí trabalhe com material que se adéque ao seu nível de conhecimento.

Os alunos com TEA, em geral, têm boa memória quando o tema é de interesse deles. Em uma aula de LE é importante trabalhar com vários recursos visuais, principalmente quando se trata de crianças, pois facilita a aprendizagem e auxilia aos demais no processo de aprendizagem.

[...] A questão da relação com a língua é essencial na posição autística. O sujeito autista fica refém do significante, no sentido de que está fascinado pelo real do significante e dele não se descola. Há aí um gozo muito primitivo, mas que não se aparelha à palavra [...]. (NOMINÉ, 2012, p. 30).

Conforme destacado por Nominé (2012), o autista está fascinado pelo real. Trabalhar com algo não palpável e que não seja possível visualizar pode interferir significativamente na compreensão. Sempre que o professor de LE deseje utilizar fábulas, lendas, contos fantásticos, entre outros, não pode se esquecer da necessidade do apoio visual, de contextualizar ao aluno do que se trata cada uma delas; caso contrário, a produção e a compreensão leitora ficarão descompassadas.

O COP, nossa proposta de produto educacional, enfoca o eixo da oralidade, além da utilização de recursos visuais; lembrando que recursos visuais exercem forte apelo sobre alunos autistas em razão de a visão ser o principal sentido, devendo ser o primeiro a ser estimulado. Sendo assim, existindo a possibilidade, unimos os dois sentidos, oralidade e visual, buscando possibilitar a compreensão do aluno.

Outro recurso indispensável no momento da aprendizagem é a demonstração, fazendo-se necessário exibir como produzir repetitivamente. Para Barbosa (2009, p.13), “[...] as repetições aliadas com representações visuais são uma constante

necessidade nesse tipo de criança, sendo uma estratégia que permite uma melhor aquisição de conhecimento”.

Nota-se que para que ocorra toda essa estruturação exige-se conhecimento prévio do docente, além de empenho singular relacionado ao TEA; por conseguinte, percebemos a necessidade de docentes bem preparados:

[...] enfatizamos a importância de que a atividade pedagógica seja conduzida por professores bem formados e preparados, que apresentem as competências esperadas para atuarem de forma satisfatória nessa área do conhecimento. (TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010, p. 67).

Tonelli e Cristóvão (2010), defendem a inserção da língua estrangeira como proposta educacional que forma o cidadão, além de incluí-lo:

[...] no conceito de uso da língua em práticas sociais diversas, acreditamos que o trabalho com LIC deva centrar-se em atividades de uso da linguagem em diferentes situações sócio discursivas em que o aprendiz possa (re) significar informações, experiências, valores e sentidos. A implementação de uma proposta educacional como essa demanda, entre muitos fatores, **um profissional qualificado**. Essa qualificação deve, a nosso ver, contemplar dimensões da formação docente voltada para a formação de cidadãos e para a inclusão. (TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010, p. 67, grifo nosso).

Nos escritos da BNCC, a priorização ao ensinar e aprender uma nova língua está na “função social”, fator fundamental para aluno com TEA, já que uma das características do espectro é, justamente, a dificuldade de relacionar-se com o outro, com aquilo que é diferente do que está acostumado, ao mesmo tempo, ao aprender uma nova língua, inserimo-nos no mundo do outro, de algo desconhecido, onde somos aproximados e socializados a questões culturais dessemelhantes às nossas.

[...] entendemos que o professor de LIC deva: dominar a língua a ser ensinada/aprendida; considerar os contextos em que atua para poder transformar sua prática docente; exercer sua profissão bem fundamentado em bases teóricas, sem desconsiderar que prática e teoria estão intimamente imbricadas; **dominar métodos e abordagens que sejam coerentes com as necessidades dos educandos; agir de forma crítica e reflexiva nos contextos em que se encontra** (TONELLI; CRISTÓVÃO; 2010 p. 68, grifo nosso).

Muitos estudantes com TEA têm conhecimento de tópicos específicos e uma memória excepcional, mas essas qualidades tendem a permanecer apagadas pelo fato de terem problemas para entender aspectos do contexto educacional, os quais os demais estudantes conseguem de forma natural. Portanto, caberá ao professor

dominar o conhecimento sobre o espectro com a finalidade de trazer cor ao que estiver desbotado, papel desafiador ao educador.

De acordo com Kostiuk, “toda educação determina, de uma maneira ou de outra, o desenvolvimento da personalidade da criança, deixando nela um vestígio.” (KOSTIUK, 2005, p. 57 apud SIGNOR, 2013, p. 46).

Acreditamos que se o profissional da educação não estiver aparelhado e não souber lidar com as características pertinentes a esse perfil, poderá criar barreiras dificultando a aquisição de uma nova língua, além de provocar o indesejado, a exclusão do aluno, caminho oposto ao que é recomendado aos professores de língua estrangeira:

[...] as decisões curriculares e didático-pedagógicas [...] o planejamento do trabalho das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação das desigualdades [...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos alunos são diferentes. (BRASIL, 2018, p.17).

Sigamos enfatizando sobre a relevância de um planejamento (em todas as áreas educacionais) com foco na equidade, destacando o compromisso de rever a situação de exclusão histórica e o compromisso com alunos com deficiência, “reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº13.146/2015) (BRASIL, 2018, p.18).

Como sabemos não há formação específica para atendimento especializado do aluno com TEA no currículo da graduação em LE da Universidade Estadual de Londrina, apenas uma disciplina intitulada Educação Especial Inclusiva com carga horária de 60 horas no segundo ano da graduação, em que vemos, de forma geral, aspectos históricos dessa situação, sendo assim, a busca pessoal pelo conhecimento sobre o tema é indispensável, uma vez que o processo de aprendizagem de uma pessoa típica será diferente do processo de aprendizagem de uma pessoa com NEE.

Se contemplarmos a essencialidade da linguagem no processo de aprendizagem de uma nova língua, talvez eliminamos todos os outros benefícios que o aluno terá ao ser inserido na aquisição de um novo conhecimento, considerando que ao aprendermos uma nova língua somos inseridos em uma nova cultura. Aprender sobre uma língua é automaticamente compreender sobre algo novo que

difere de tudo o vivenciado em sua cultura particular.

O homem não é uma árvore imobilizada na terra por suas raízes; o homem tem dois pés que permitem que ele se mova. Dito de outra forma: nenhuma sociedade é estática e nem monocultural e uma educação intercultural significa ensinar o aprendiz a olhar para o outro com uma perspectiva diferente para entender como ela se sente e como ela vive para respeitar a sua diferença. (SOLER-ESPIAUBA, 2004, p. 169, tradução nossa).<sup>31</sup>

Conforme a reflexão de Soler-Espiauba (2004), vemos como a língua poderá ser ferramenta de inclusão em todos os aspectos, pois acreditamos que os conhecimentos adquiridos na aprendizagem de uma nova língua promovem o respeito, a compreensão e nos sensibilizam junto ao dessemelhante, transformando a língua estrangeira em ponte integradora entre o conhecido e o desconhecido.

O PCN da língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 38) ressalta que

O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto para mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.

O ensino da LE para crianças com TEA pede professores capacitados nas especificidades singulares referentes ao aprendizado desse público. É necessário que se faça uso de metodologias apropriadas e da criação de um ambiente de sala de aula que envolva o aluno com TEA e o incite a querer desenvolver progressivamente novas descobertas relacionadas à língua espanhola.

Para Vygotsky (1996), o processo de aprendizagem das crianças é dependente da interação social. Neste processo, descrito como Zona de Desenvolvimento Proximal é necessário que o professor tenha em si a consciência de que agirá como agente mediador desse aprendizado, assim, o professor deverá agir de modo que auxilie esses alunos no desenvolvimento de novas habilidades e na aquisição de novos conceitos linguísticos e culturas pertinentes à língua estrangeira. Lembrando que no caso específico do TEA torna-se, imprescindível que este processo aconteça

---

<sup>31</sup> Texto original: El hombre no es un árbol inmovilizado en tierra por sus raíces; el hombre posee dos pies que le permiten desplazarse. Dicho de otra manera: ninguna sociedad es estática ni monocultural y una educación intercultural supone enseñar al aprendiz a mirar al otro con una óptica diferente para comprender cómo siente y cómo vive para respetar su diferencia. (SOLER- ESPIAUBA, 2004, p. 169).

no tempo e dentro das possibilidades do aluno respeitando as condições inerentes a ele.

Além da necessidade de uma formação flexível e que prepare o profissional para agir frente às carências educacionais e singulares desses alunos, é preciso que as metodologias utilizadas pelo docente sejam repensadas, considerando que cada aluno deverá ter uma abordagem específica. Por isso, insistimos na urgência da busca por novos conhecimentos por parte dos docentes, frente à heterogeneidade presente no atual sistema educacional.

Pretendemos contribuir com orientações didáticas, práticas pedagógicas e informações sobre o TEA e algumas adaptações fundamentais para que o atendimento seja efetivo nas aulas de LE. Utilizamos, como instrumento, o Caderno de Orientações Pedagógicas. O COP, que é nossa proposta de produto educacional, prioriza o eixo da oralidade, além de considerar os recursos visuais como apoio.

## CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA: RELACIONANDO O TEA A EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E EDUCACIONAIS

Neste capítulo, abordamos as questões sobre os aspectos metodológicos e a natureza da pesquisa. Igualmente, relacionamos nossa vivência sobre a prática no que tange ao TEA como ponto de partida desta pesquisa.

Compreendemos que podemos definir pesquisa como um processo racional e sistemático que tem por objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Acreditamos que a pesquisa é iniciada ou requerida quando não se dispõe de informações suficientes para responder ao problema. Para Gil, (2006, p.17) .

[...] a pesquisa pode ser classificada em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática, a primeira pela própria satisfação de conhecer, a última do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficaz [...]

Avistamos, na pesquisa bibliográfica, a possibilidade de reunir as informações e os dados que nos serviram de base para a construção da investigação proposta a partir da temática laureada, espectro autista e embasados, inicialmente, por um questionamento referente à análise do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Quadro 1 – Pergunta 1

<b>PERGUNTA</b>
O professor de língua espanhola, a partir da formação inicial, está preparado para trabalhar em sala de aula com alunos com TEA?
A partir de análise realizada no portal da Universidade Estadual de Londrina, no ícone Letras-Espanhol, página do Colegiado de Letras Estrangeiras Modernas, observamos apenas no 2º ano uma disciplina intitulada Educação para a Inclusão, com carga horária de 60 horas, sendo assim, acreditamos que existe um despreparo do professor, quando desafiado a trabalhar com o TEA.

Fonte: a autora.

Tendo em vista o escasso conhecimento sobre o TEA por graduandos em LE, realizamos um novo questionamento.

## Quadro 2 – Pergunta 2

<b>NOVO QUESTIONAMENTO</b>
Como auxiliar o professor de Língua Espanhola que se encontra despreparado?
Assim decidimos pela elaboração de um Caderno de Orientações Pedagógicas que de forma simples e clara dialogasse com o professor e que se adequasse ou possibilitasse modificações de acordo com as necessidades de sala de aula e perfil do aluno. O COP foi pensando para auxiliar ao professor desde o primeiro momento em sala, ou seja, já no início da aula, auxiliando na estruturação de sala, em adequação de rotina, reconhecimento de emoções, adequação de atividade e, por último, o exemplo de uma atividade com orientações didáticas que direcionem o professor sobre como trabalhar com o TEA.

Fonte: a autora

Classificamos este estudo de natureza qualitativa (WOLCOTT, 1992) por entender: (I) a realidade como aberta a múltiplas interpretações, (II) o pesquisador como indivíduo que carrega suas ideologias historicamente situadas e (III) que influenciam seu olhar sistemático sobre um objeto de investigação, neste caso, informações a respeito do TEA.

A pesquisa qualitativa não emprega instrumental estatístico e, por conseguinte, não objetiva enumerar ou medir eventos; “[...] trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.” (MAANEN, 1979, p. 520).

Previamente, empreendemos o levantamento bibliográfico buscando teóricos que nos embasassem na escrita e no desenvolvimento deste trabalho. Para isso, utilizamos buscas em bancos de dados, inicialmente revistas inseridas na biblioteca digital da Universidade Estadual de Londrina que nos auxiliaram tanto na elaboração da pesquisa propriamente dita, quanto para fundamentarmos o Caderno de Orientações Pedagógicas, que trata o contexto histórico sobre o TEA, adaptações para o atendimento, práticas educacionais e orientações didáticas no atendimento ao aluno com TEA, nas aulas de LE. Apresentamos, a seguir, para que o leitor consiga visualizar, como ocorreram, as buscas iniciais relacionadas ao assunto contemplado, como se deu a organização e separação dos materiais.

Quadro 3 - Consultas em Bancos de Dados – Revistas Universidade Estadual de Londrina

BASE REFERENCIAL	REVISTA	Nº DE PESQUISA ENCONTRADA	AUTORES	TÍTULO	PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO	ÁREA DA PESQUISA
Biblioteca UEL – Acervos Digitais	Educação em Análise <sup>32</sup>	0	0	0	0	0
	Entretextos <sup>33</sup>	0	0	0	0	0
	Estudos interdisciplinares em Psicologia <sup>34</sup>	0	0	0	0	0
	Informação e Informação <sup>35</sup>	0	0	0	0	0

<sup>32</sup> **EDUCAÇÃO EM ANÁLISE** - A **Revista Educação em Análise** é um periódico semestral eletrônico *on-line* em *Open Access*. É uma iniciativa conjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Publica, após processo de avaliação entre pares, artigos científicos inéditos, ensaios e resenhas originais sobre temáticas educacionais, nos idiomas português, espanhol e inglês. (REVISTA EDUCAÇÃO EM ANÁLISE. Londrina: UEL, 2016-2019. Semestral. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/index>. Acesso em: 10 set. 2018

<sup>33</sup> **ENTRETEXTOS** - A **Revista Entretextos** é uma publicação eletrônica, com periodicidade semestral, dos discentes do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Publica, em fluxo contínuo, artigos, resenhas e entrevistas das áreas de Linguagem & Significação e Linguagem & Educação. Do volume 1 ao volume 5, as publicações foram somente impressas. A partir do volume 6 (2006), a revista passa a ser exclusivamente digital. No ano de 2010, ela é incorporada ao sistema de publicação eletrônica SEER da Universidade Estadual de Londrina. No momento, estamos trabalhando para que todas as edições anteriores migrem para a plataforma SEER, otimizando os trabalhos de consulta. (REVISTA ENTRETEXTOS. Londrina: UEL, 2006-2019. Semestral. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/index>.) Acesso em: 10 set. 2018

<sup>34</sup> **ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM PSICOLOGIA** - A **Revista Estudos Interdisciplinares em Psicologia** (ISSN 2236-6407) é uma publicação do Departamento de Psicologia e Psicanálise da UEL. Veicula informações científicas na área de Psicologia e sua interface com outras áreas do conhecimento. Publica relatos de pesquisas originais, artigos com pesquisas de campo e pesquisas teóricas, bem como sugestões práticas implicadas no fazer profissional do psicólogo e resenhas de obras recentes na área da psicologia. (REVISTA ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM PSICOLOGIA. Londrina: UEL, 2010-2020. Semestral. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip>. Acesso em: 10 set. 2018

<sup>35</sup> **INFORMAÇÃO E INFORMAÇÃO** - A **Revista Informação & Informação**, iniciada em 1996, é um periódico científico eletrônico do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), disponível em *Open Access*, no sistema SEER (Serviço de Editoração Eletrônica de Revistas). Assim, **Informação & Informação** tem como objetivo disseminar a informação científica na área da Ciência da Informação e difundir o diálogo intelectual entre pesquisadores, profissionais e estudantes que atuam em diferentes regiões do país e no exterior. (REVISTA INFORMAÇÃO & INFORMAÇÃO. Londrina: UEL, 2001 – 2020. Trimestral. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/index>. Acesso em: 10 set. 2018

		2		Análise por Microarranjo no Probando com Transtorno do Espectro Autista com CNV de perda em 15q11-13 e CNV de ganho em 6p27 e 22q11.23 - Múltiplos autores <sup>37</sup>	Não encontrado	Ciências Biológicas e da Saúde
	Semina: Ciências Biológicas e da Saúde <sup>36</sup>			O uso da ferramenta de análise cromossômica por microarranjo (CMA) para auxílio no diagnóstico do transtorno do espectro autista - Múltiplos autores <sup>38</sup>		
	Semina: Ciências Sociais e Humanas <sup>39</sup>	0	0	0		

<sup>36</sup> SEMINA: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE - A **Revista Semina: Ciências Biológicas e da Saúde** é uma publicação semestral de divulgação científica e tecnológica vinculada à Universidade Estadual de Londrina. Publica artigos originais, comunicações e resenhas voltados à Ciências Biológicas e da Saúde. (REVISTA SEMINA: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE. Londrina: UEL, 1978-2020. Semestral. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminabio>. Acesso em: 10 set. 2018

<sup>37</sup> AUTORES ARTIGO - Análise por Microarranjo no Probando com Transtorno do Espectro Autista com CNV de perda em 15q11-13 e CNV de ganho em 6p27 e 22q11.23. Lilian de Souza Teodoro, Gustavo Rios Nascimento, Irene Plaza Pinto, Aldaíres Vieira de Melo, Marc Alexandre Duarte Gigonzac, Cláudio Carlos da Silva, Lysa Bernardes Minasi, Aparecido Divino da Cruz

<sup>38</sup> AUTORES ARTIGO - O uso da ferramenta de análise cromossômica por microarranjo (CMA) para auxílio no diagnóstico do transtorno do espectro autista

Samara Socorro Silva Pereira, Gustavo Rios Nascimento, Irene Plaza Pinto, Marc Alexandre Gigonzac, Aparecido Divino da Cruz, Lysa Bernardes Minasi, Alex Silva da Cruz, Cláudio Carlos da Silva.

<sup>39</sup> SEMINA: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS – A **Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas** é uma publicação semestral de divulgação científica e tecnológica vinculada à Universidade Estadual de Londrina. Publica artigos originais e artigos de revisão, comunicações e resenhas de pesquisadores doutores e doutorandos. Mestrandos e graduandos podem publicar em co-autoria com doutores. Qualis CAPES - 2013- 2016: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo: B5; Antropologia / Arqueologia: B4; Ciência Política e Relações Internacionais: B4; Ciências Agrárias I: B4; Comunicação e Informação: B5; Educação: B4; Ensino: B5; Interdisciplinar: B4; Linguística e Literatura: C; Matemática / Probabilidade e Estatística: C; Psicologia: B3; Sociologia: B5 (REVISTA SEMINA: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS. Londrina: UEL, 1984-2019. Semestral. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc>. Acesso em: 10 set. 2018

	Signum <sup>40</sup>	1	BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo; DEISSLE R, Lorena Grace do Vale.	O Caráter Contemporâneo da Língua Portuguesa no Universo Multilíngue de um Sujeito com Síndrome do X-Frágil		
--	----------------------	---	---	---	--	--

Fonte: a autora.

Buscamos, na opção consulta, pela temática autismo, autismo educação e autismo e educação. Todas as revistas indicadas no quadro apresentado fazem parte do acervo da biblioteca digital Portal Periódicos Digital da Universidade Estadual de Londrina.

Constatamos um total de 29 revistas, sendo que concentramos as buscas em revistas dirigidas para a área de educação, linguística e saúde; e as que norteavam para outras temáticas como por exemplo geografia, história, fisioterapia, literatura, economia, fotografia não foram verificadas, uma vez que buscamos por informações que tratassem sobre o que é autismo, autistas no contexto escolar com foco específico para o ensino de línguas estrangeiras.

Nessa situação não foi necessário utilizar filtro, dado que há pouco material sobre o assunto. Das sete revistas separadas e analisadas no acervo da biblioteca digital, Portal Periódicos Digital da Universidade Estadual de Londrina, apenas duas apresentaram investigações relacionadas ao TEA. A revista Semina: Ciências Biológicas e da Saúde apresentou dois artigos: o primeiro intitulado - "Análise por Microarranjo no Probando com Transtorno do Espectro Autista com CNV de perda em 15q11-13 e CNV de ganho em 6p27 e 22q11.23, múltiplos autores, leva data de 2017, o segundo artigo, que também publicado na revista Semina, que se refere a 'O uso da ferramenta de análise cromossômica por microarranjo (CMA) para auxílio no diagnóstico do transtorno do espectro autista', consta período 2017 . No artigo publicado na revista Signum, denominado 'O Caráter Contemporâneo da Língua Portuguesa no Universo Multilíngue de um Sujeito com Síndrome do X-Frágil', consta

<sup>40</sup> SIGNUM - A Signum: Estudos da Linguagem - ISSN 2237-4846 (online) - é uma publicação quadrimestral editada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Tem por objetivo a divulgação de trabalhos inéditos (artigos e resenhas) nas áreas de descrição e análise lingüísticas, estudos do texto/discurso, ensino/aprendizagem e formação do professor de línguas portuguesa, línguas estrangeiras e de outras linguagens.(REVISTA SIGNUM: ESTUDOS DA LINGUAGEM. Londrina: UEL, 1998-2019. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum>. Acesso em: 10 set. 2018

data de publicação 2016.

Similarmente, realizamos busca no banco de dados do Google Acadêmico. Os critérios escolhidos neste caso como filtro foram dois: autismo língua estrangeira e autismo e língua estrangeira espanhol. O motivo de não ter escolhido como filtro apenas o termo autismo foi pela apresentação de número elevado de artigos.

Filtramos por data, buscando por pesquisas nos últimos 8 anos, de 2010 a 2018. Outro fator decisivo no momento das escolhas foi analisar os títulos dos artigos e verificar se encontrávamos a palavra autismo, além de verificar se havia concordância com o desejado, ou seja, temas voltados para educação, estreitando para o ensino de língua estrangeira, com olhar mais apurado para língua espanhola, área de formação da pesquisadora e foco da nossa pesquisa, porém, não descartamos pesquisas na mesma área, mas que fossem voltadas para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Quando os títulos não apresentavam a palavra autismo, buscamos observar no resumo inicial os termos: autismo, autista, espectro autista, autismo língua estrangeira que destacava sobre a temática, para também utilizar como critério de escolha.

Mesmo tendo utilizado o filtro no momento da busca, muitos artigos que não eram relacionados ao assunto autismo língua estrangeira ou até mesmo a área da educação, acabaram por fazer parte das inúmeras pesquisas indicadas nos bancos de dados, sendo assim, fizemos uma análise rápida dos resumos e corpo do texto, verificando sua relevância para o objeto da nossa pesquisa, encontrando correspondência, as catalogamos junto com as demais pesquisas.

Acessamos outras bases de dados, porém apresentamos apenas um exemplo para que o leitor possa visualizar como foi realizada parte da busca. Ademais de bases de dados *on-line*, utilizamos livros físicos, direcionados à educação de indivíduos com TEA.

Empreendemos uma caminhada pelo viés da prática reflexiva, uma vez que a todo momento trazíamos os anseios pessoais que nos motivaram a pesquisar nesse campo. Esta pesquisa objetiva apresentar como se deu a construção do Caderno Orientações Pedagógicas.

Reforçamos que para concretizar a presente pesquisa seguimos três etapas metodológicas, são elas: observação do cenário escolar (iniciado logo após a conclusão da graduação e até a atualidade), levantamento bibliográfico relacionado

às temáticas laureadas e a elaboração do Caderno de Orientações Pedagógicas, o qual explana sobre práticas pedagógicas, informações sobre o TEA e algumas adaptações necessárias para que o atendimento seja efetivo nas aulas de LE. O COP, que é nossa proposta de produto educacional, focará o eixo da oralidade além de valorizar o visual, incentivando a utilização de recursos visuais (imagens).

Dito isto, nesta seção apresentamos o percurso metodológico da pesquisa. Iniciamos descrevendo a natureza para que o leitor possa compreender em qual segmento do universo da pesquisa nosso trabalho se enquadra.

Para Mcclloch (2011, p. 249) a investigação é documental posto que concebemos as referências bibliográficas examinadas como documentos que podem ser compreendidos como “[...] registro[s] de um evento ou processo”. Nesse caso, registros de um percurso/investigação histórico do autismo.

Optamos pela pesquisa bibliográfica, inicialmente, por não estarmos inseridos no contexto escolar, sem a possibilidade de aplicar qualquer atividade prática, sendo assim, analisar os estudos já realizados e refletir sobre a prática, nos viabilizou explorar sobre a criação do COP.

Conforme o que relatamos anteriormente e a partir das práticas docentes, atuações profissionais, experiências acadêmicas e leituras, apresentaremos características do aluno espectro autista e viabilizaremos ferramentas com o COP destinado a professores que possuem aprendizes que apresentam espectro autista.

O COP foi pensando para auxiliar o professor desde o primeiro momento em sala, ou seja, já no início da aula, auxiliando na estruturação da sala, na adaptação da rotina, reconhecimento de emoções, adequação de atividade e por último, o exemplo de uma atividade com orientações didáticas que direcionem o professor sobre como trabalhar com o aluno com TEA.

Analisamos livros didáticos da LE voltados para alunos do Ensino fundamental I, Nível de 5º ano, apenas como parâmetro de estruturação e buscamos apoio na BNCC, nas competências específicas para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Voltamos a destacar que o espanhol não é contemplada nesse documento, sendo assim, adaptamos os direcionamentos apresentados.

Definimos o eixo da oralidade por possibilitar o “trabalho e a construção de laços afetivos e convívio social” (BRASIL, 2018, p. 205) que constitui aspecto relevante na configuração e na exploração das práticas na aprendizagem de uma nova língua, além de buscar auxiliar o aluno com TEA no desenvolvimento da comunicação.

Com base nas pesquisas, definimos a unidade temática: a relevância da Língua Espanhola no cotidiano da sociedade brasileira intercultural e partimos para o objeto de Conhecimento: vocabulário relativos ao Mercosul – uso da Língua Espanhola, e em sequência nas habilidades: relacionar a influência do Mercosul e o uso da língua Espanhola. Chegando na prática, o aluno apreciará a necessidade da Língua Espanhola no Mercosul.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, objetivamos contribuir com o ensino e a aprendizagem da Língua Espanhola, contudo, associamos a esse desejo o fato de aprendermos mais sobre o TEA, uma vez que, em raras situações, o docente não terá um aluno do TEA em sua sala de aula.

Os TEA originam-se com alterações precoces e fundamentais no processo de socialização, levando a uma cascata de impactos no desenvolvimento das atividades cotidianas e de aprendizagem do indivíduo, como dificuldades de relacionamento social, de comunicação, entre outros comprometimentos.

Muitas áreas do funcionamento cognitivo estão frequentemente preservadas e, às vezes, os indivíduos com essas condições exibem habilidades surpreendentes e até prodigiosas, com alguns sendo considerados gênios. O diagnóstico precoce, juntamente com o atendimento de uma equipe profissional multidisciplinar, resultará em benefícios e na reabilitação global, avanços na genética, neurobiologia e neuroimagem (descritos em outros artigos) vêm ampliando conjuntamente a compreensão sobre a natureza dessa condição.

O aluno com TEA é capaz e muito inteligente e recomenda-se que seja incluído no processo de ensino regular. O contato com outras pessoas é peça fundamental para o desenvolvimento da socialização e interação com o mundo que o cerca. Neste sentido, será significativo o ganho social que esse indivíduo terá durante o processo de ensino e aprendizagem que a LE proporcionará aos alunos.

Percebemos, a partir de diferentes teóricos, os ganhos linguísticos, culturais e, sobretudo, sociais na vida do estudante ao aprender uma nova língua. Como já destacado em leis, documentos oficiais e normativas, alunos com NEE têm os mesmos direitos que os demais e caberá à instituição, juntamente com seu corpo docente, trabalhar com equidade, possibilitando a esses estudantes a socialização e o acolhimento em todos os espaços.

Ao concluir esta pesquisa, esperamos que nossos estudos possam contribuir com professores na compreensão sobre o TEA, como conviver e ensinar um aluno do espectro e colaborar para que ele tenha a oportunidade de ser inserido ao “mundo” da LE, cultura diversa e rica.

Por fim, deixamos como contribuição ao ensino de LE um Caderno de

Orientações Pedagógicas. Esperamos que, de alguma forma, esse material possa auxiliar o professor em seu labor. Reiteramos que a formação auxiliar é fundamental ao docente, sendo assim, motivamos os leitores deste trabalho a darem continuidade às pesquisas, otimizando o ambiente educacional de pessoas com NEE, em especial as pessoas com TEA.

## REFERÊNCIAS

- ABUJADI, C. **O cérebro autista**. São Paulo: SAT5CT, 2019. 14m10seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dCCGVMZ6al&t=3s>. Acesso em: 04 set. 2019.
- AFFONSO, A. L. V. ; VITALIANO, C. R. . Procedimentos pedagógicos para inclusão de alunos com espectro autista em classe comum: um estudo bibliográfico. In: XXIII Encontro Anual de Iniciação Científica EAIC, 2014, Londrina. **Anais do XXIII EAIC**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014. v. 1. p. 1- 5.
- ALANA. Espaço Alana. **“O brincar que abraça a diferença!** 12 jun. 2019. Disponível em: <https://alana.org.br/noticias/>. Acesso em: 04 set. 2019.
- ALEXANDROFF, M. C. O Papel das emoções na constituição do sujeito. **Instituto Sedes Sapientiae**, São Paulo , v. 20, n. 20, p. 35-56, 2012 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v20n20/05.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=QL4rDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT13&ots=nQ2DuEt6G\\_&sig=wwva5ldnPVdnwAND8XM-pdgzK-8&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=QL4rDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT13&ots=nQ2DuEt6G_&sig=wwva5ldnPVdnwAND8XM-pdgzK-8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 23 jun. 2019.
- ANDERSEN, E. L. Recursos educacionais multimidiáticos para o estímulo à leitura na educação infantil. **Eletrônica**, Porto Alegre, v.9, n. 2, p.326 -335, jul – dez. 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/>. Acesso em: 11 dez. 2017
- ANDRADE, F. W. C. **Brilhando através das nuvens negras: há subjetividade na linguagem da “criança autista”?** Tese de Doutorado, Psicologia Cognitiva, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, PE, 2005.
- AP, 2014 **Autor conta como filmes da Disney ajudaram filho autista a expressar sentimentos**. Disponível em: <http://delas.ig.com.br/filhos/2014-03-27/autor-conta-como-filmes-da-disney-ajudaram-filho-autista-a-expressar-sentimentos.html> Acesso em: 06 maio. 2017.
- ARAÚJO, ÁLVARO; NETO, F. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais – o DSM – 5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 16, no 1, p. 67-82, 1 abr. 2014.
- ARTIGAS-PALLARÉS, J; PAULA, I. *El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger*. **Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría**, Madrid, v.32. n115, p.567 – 587, jul./sep. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2650/265024527008.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019
- ASPERGER, H. **Autistischen Psychopathen im Kindesalter**. 1943. Disponível em: [http://autismus-biberach.com/Asperger\\_Hans-\\_Autistischen\\_Psychopathen.pdf](http://autismus-biberach.com/Asperger_Hans-_Autistischen_Psychopathen.pdf).

Acesso em: 03 set. 2019.

ASPERGER, H. *Autistic psychopathy in childhood*. In: FRITH, U. (1991). **Autism and Asperger syndrome**, United Kingdom: Cambridge University Press, 1944, p. 37-92.

ASPERGER, H. *Problems of infantile autism*. **Communication**, 1979, p. 45-52.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B. Conceito e classificação das síndromes autísticas. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B e cols. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1997, p.3-13.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B; KUCZNSKI, E.; GABRIEL, M. R.; ROCCA, C. C. **Escala de avaliação de traços autísticos (ATA)**: validade e confiabilidade de uma escala para a detenção de condutas autísticas. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 1999.

BLEULER, E. *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*. In: G. Aschaffenburg (ed.). **Handbuch der Psychiatrie**. Spezieller Teil. 4.ed. Abteilung, 1. Hälfte. Leipzig und Wien: Franz Deuticke, 1911.

BARBOSA, H. F. A. **Análise de recurso a novas tecnologias no ensino de autistas**. Instituto Politécnico do Porto. Instituto Superior de Engenharia do Porto. 2009, p. 13. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7591115-Analise-do-recurso-a-novas-tecnologias-no-ensino-de-autistas.html>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BARBOSA, R. B. F. **A aquisição da língua estrangeira em crianças autistas**. 2014. 12 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

BARBOSA, R. B. F. **Aprendizagem da língua estrangeira em crianças surdas**. *Braz. J. of Develop.* Curitiba, v. 4, n. 1, p. 285 -297, jan./mar.2018.

BARREIRA, C.; CAVALCANTI, J.. O Ensino Precoce de Língua Estrangeira e a Literatura para a Infância: diálogo de encantamento. **Revista Saber e Educar**, 2009, v.14, p. 1-5.

BARROS, I. B. do R.; DEISSLER, Lorena Grace do Vale. O Caráter Contemporâneo da Língua Portuguesa no Universo Multilíngue de um Sujeito com Síndrome do X-Frágil. **Signum: Estud. Ling.** Londrina, v. 1, n. 19, p.216-240, jun. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 28 Julho 2010

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Leis Diretrizes e Bases (LDB). Diário Oficial da União. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-20>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social,

Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jul. 2001, Seção 1e, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2017.

BRASIL, **Decreto-lei nº 11.161**, de 05 de Agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/8/2005, Página 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html>. Acesso em: 28 Julho 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) . Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF, MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 23 de setembro de 2016. Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 23 jun. 2019

BRASIL. **Lei nº 13415**, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/143152243/lei-n-13415-de-16-de-fevereiro-de-2017?ref=serp-featured>. Acesso em: 20 ago. 2018

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: 20 ago. 2018

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 19 ago. 2018

BUENO, J. G. S; MELETTI, S. M. F. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Contrapontos** (UNIVALI) (Cessou em 2008. Cont. ISSN 1984-7114 *Contrapontos* (Online), v. 11, p. 65-80, 2011.

BUENO, J. G. S; MELETTI, S. M. F. As políticas de escolarização de alunos com deficiência na educação infantil: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Cadernos ANPAE**, 2011, v. 10, p. 1-13.

CANCHA DEPORTIVA. **Historia Del Fútbol: origen, reglas, medidas, tipos, y mucho mas**. Disponível em: <http://conocelahistoria.com/c-deportes/historia-del-futbol/>. Acesso em: 04 set. 2019.

CARVALHO, G. M. M. de; AVELAR, Telma Costa de. Aquisição de linguagem e autismo: um reflexo no espelho. **Rev. Latinoam. Psicopatol. Fundam.** [online].

2002, vol.5, n.3, p.11-27. ISSN 1415-4714. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141547142002000300011&script=sci\\_abstract&tIng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141547142002000300011&script=sci_abstract&tIng=pt). Acesso em: 03 set. 2019.

CASTELA, C. A. **Representações sociais e atitudes face ao autismo**. 2013, 100 f. Dissertação (Mestrado) . Universidade do Algarve, Portugal, 2013.

CORRÊA NETTO. **A Comunicação Alternativa e a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman**: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde. 286 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

CRIANDO COM APEGO. **Fichas das emoções para imprimir**. Disponível em:  
<http://www.criandocomapego.com/fichas-das-emocoes-para-imprimir/>. Acesso em: 03 set. 2019.

DIVERSA. **Qual lei dá direito a um profissional de apoio a um aluno com deficiência?** Disponível em: <https://diversa.org.br/forum/qual-lei-direito-profissional-apoio-aluno-deficiencia/>. Acesso em: 03 set. 2019.

DONVAN J.; ZUCKER C. **Autism's First Child, The Atlantic**. Magazine U.S, out. 2010. Disponível em:  
<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2010/10/autisms-first-child/308227/>  
 Acesso em: 02 maio. 2017.

EDUCAR. **26 de marzo Día del Mercosur: compartir un mate, compartir culturas**. Disponível em: <https://www.educ.ar/recursos/150205/26-de-marzo-dia-del-mercosur-compartir-un-mate-compartir-culturas>. Acesso em: 03 set. 2019.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA S. M.. **João, uma criança com olhar de estrela - o autismo**: um estudo de caso. 2004. 346 f. Tese (Doutorado Linguística) Universidade Federal do Pernambuco, Recife.

FERREIRA S. M. F; PRAXEDES, M. S. M. **O discurso das políticas de educação especial na revista Nova Escola**. Linhas (Florianópolis. Online), v. 16, p. 144-172, 2015.

FISHER, P. Professora autista que falava seis idiomas aos dez anos, desenvolve método de alfabetização. **Revista o Globo**, 28 out. 2014. Disponível em:  
<https://oglobo.globo.com/rio/bairros/professora-autista-que-falava-seis-idiomas-aos-10-anos-desenvolve-metodo-de-alfabetizacao-14355992>. Acesso em: 06 maio. 2017.

FRITH, Uta (Editor). **Autism and Asperger Syndrome**. Reino Unido: Cambridge University Press, 1979. Disponível em:  
[https://books.google.com.br/books?id=HoRX8s8V8WYC&dq=Asperger,+H.+\(1979\).%22Problems+of+infantile+autism.+Communication%22,+13,+45-52.&hl=pt-BR&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.br/books?id=HoRX8s8V8WYC&dq=Asperger,+H.+(1979).%22Problems+of+infantile+autism.+Communication%22,+13,+45-52.&hl=pt-BR&source=gbs_navlinks_s) Acesso em: 03 set. 2019.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. autismo**: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. – São Paulo: Versos, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GRANDIN, T. **O cérebro autista**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

GRATISPNG. **Perturbações Do Espectro Do Autismo, Distúrbio De Comunicação, Transtorno Mental**. Disponível em: <https://www.gratispng.com/png-6w6r39/>. Acesso em: 03 set. 2019.

HIGASHIDA, N. **O que me faz pular**. Tradução de Rogério Durst. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2014. Disponível em: <http://www.elisaandreoli.com.br/wp-content/uploads/2015/10/O-que-me-faz-pular-Naoki-Higashida.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.

KANNER, L. ***Austistic Disturbances os Affective Contact***. 1938. Disponível em: [https://www.rescuepost.com/files/library\\_kanner\\_1943.pdf](https://www.rescuepost.com/files/library_kanner_1943.pdf). Acesso em: 23 jun. 2019.

KANNER, L.; EISENBERG, L. ***Notes on the follow-up studies of autistic children***. *Psychopathology of Childhood*, 1955, p. 227-239.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. (Org.). **Autismo**. São Paulo: Escuta. (Original publicado em 1943), 1997, p. 11-170.

KANNER, L. ***Autistic disturbances of affective contact***. *Nervous Child*. 1943, 2, p. 217-250.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira Psiquiatria**. Vol. 28 suppl.1. São Paulo, 2006.

KUPFER, M. C. M. **Notas sobre o Diagnóstico Diferencial da Psicose e do Autismo na Infância**. Instituto de Psicologia de São Paulo – USP, 2000, vol. 11, n. 1, p. 85- 105.

LLENAS, A. ***El Monstruo de Colores***. 2012. Disponível em: <http://www.annellenas.com/ilustracion-editorial/el-monstruo-de-colores.html#.XVUzD-hKjIV>. Acesso em: 03 set. 2019.

LOPES, B. A. Autismo e Culpabilização das mães: Uma leitura de Leo Kanner e Bruno Bettelheim. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13thWomen's Worlds Congress (**Anais Eletrônicos**), Florianópolis, 2017.

Disponível em:

[http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503543977\\_arquivo\\_autismo-e-culpabilizacao-das-maes-uma-leitura-de-leo-kanner-bruno-bettelheim.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503543977_arquivo_autismo-e-culpabilizacao-das-maes-uma-leitura-de-leo-kanner-bruno-bettelheim.pdf). Acesso em: 03 set. 2019.

MAANEN, J. V. *Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface*. In: ***Administrative Science Quarterly***, vol. 24, no. 4, Decemern1979a, p. 520-526.

MATTOS, L. K. de; NUERNBERG, A. H. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil**. Educação

ESPECIAL, Santa Maria, v. 24, n. 39, p.129-142, jan/abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989/1720>. Acesso em: 08 dez. 2017.

MCCULLOCH, G. *Historical and documentary research in education*. In: COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. New York, NY: Routledge, 2011, p. 248-255.

MELETTI, S. M. F. **Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná**. Educação e Realidade, v. 39, p. 789-809, 2014.

MELETTI, S. M. F.; OLIVEIRA, F. N.; PERALTA, T. P.; COSTA, V. K. Diferenças e diferentes nas interações entre crianças: reflexões acerca do preconceito. In: OLIVERIA, F. N.; BAZON, F. V. M. (Org.). **(Re) Significando o Lúdico**: as situações de interações lúdicas como espaço de reflexão. Londrina: EDUEL, 2009, p. 123-140.

MENEGOLLA, M. SANT' ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MERCOSUL. **En pocas palabras**. Disponível em: <https://www.mercosur.int/quienes-somos/en-pocas-palabras/>. Acesso em: 03 set. 2019. [Vídeo].

MERCOSUL. **Países del MERCOSUR**. Disponível em: <https://www.mercosur.int/quienes-somos/paises-del-mercosur/>. Acesso em: 03 set. 2019.

MERCOSUL. **Mercosul**: ¡un lugar para vivir!. Disponível em: <https://www.mercosur.int/ciudadanos/estudiar/escolar/>. Acesso em: 03 set. 2019.

MITCHELL, D. Introdução. In: HIGASHIDA, N. **O que me faz pular**. Tradução de Rogério Durst. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2014.

MONTANÉS, A. P. **Políticas para o ensino do espanhol como língua estrangeira na cidade de londrina - PR**: relatos de experiência. Londrina: UEL, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech12/arqtxt/PDF/amandapmontanez.pdf>. Acesso em 01 dez. 2019.

NOMINÉ, B. O que nos ensinam os autistas. **A peste**, São Paulo, v. 4, nº 2, p. 27-39, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/apeste/article/viewFile/22112/16221>. Acesso em: 07 jun. 2017.

ORRÚ, S. E. Contribuições da abordagem histórico – cultural na educação de alunos autistas. **Humanidades Médicas**, Sep – Dic 2010, v. 10, n 3, p. 1 – 18, Camaguey, sep/dez, 2010.

PAVEL, O. **Leo Kanner – The Founder of Autism Studies in USA**. Disponível em: [file:///C:/Users/dell/Downloads/articoloL.Kanner%20\(2\)..](file:///C:/Users/dell/Downloads/articoloL.Kanner%20(2)..). Acesso em: 05 mar. 2019.

ROCHA, E. P. da; TONELLI, J. R. A. **O autista na sala de aula de língua inglesa**:

um dilema ou um mundo de oportunidades? Revista Eletrônica Pro – Docência/UEL, nº3, vol.1, jan-jun. 2013.

RONCOLATO, M. **Quem foi Asperger**. E a luta contra o uso do seu nome em uma síndrome. 22 maio 2018. Disponível em:

<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/05/22/Quem-foi-Asperger.-E-a-luta-contra-o-uso-do-seu-nome-em-uma-s%C3%ADndrome>. Acesso em: 04 mar. 2019.

SAAD, A. G. de Fa.; GOLDFELD, M. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. **Revista de Atualização Científica**, 2009 jul./set. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pfono/v21n3/13.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

SALLUZZI, E. G., **La enseñanza de ELE y el Síndrome de Asperger**. *Individuación de las problemáticas y de las necesidades de un alumnado especial: propuesta didáctica*. Máster Estudios Filológicos Superiores: investigación y aplicaciones profesionales, Valladolid. 2014.

Disponível em: [https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8051/1/TFM\\_F\\_2014\\_16.pdf](https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8051/1/TFM_F_2014_16.pdf)  
Acesso em: 08 jun. 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis, 2014.

SANTOS, M.A. & SANTOS, M. F. S. **Representações sociais de professores sobre o autismo infantil**. **Psicologia & Sociedade**, 24 (2), 364-372, 2012.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/13.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.

SCOTTON, A. L. O.; VITALIANO, C. R. Uma reflexão do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de crianças autistas. 2014- 2015. In: XXIV Encontro Anual de Iniciação Científica, 2015, Londrina. **Anais do XXIV EAIC**. Londrina: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UEL. v. 1. p. 1-5.

SEED-PR. Instrução Normativa nº 024/2017, de 04 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre os critérios para implantação e funcionamento de cursos no Centro de Línguas Estrangeira Modernas (CELEM) da rede pública estadual de ensino do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED- PR, 2017. 40 p. Disponível em:

[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao242017\\_sued\\_seed.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao242017_sued_seed.pdf). Acesso em: 20 fev. 2019.

SIGNOR, R. de C. F. **O sentido do diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade para a constituição do sujeito/aprendiz**.

Florianópolis, SC, 2013. p.359. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122807/323389.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 jun. 2017.

SILVA, A. de O. **Proposta da Unespar de Apucarana, ensino de espanhol na rede municipal será implementado a partir de 2020**. 2019. Disponível em:

<http://www.unespar.edu.br/noticias/proposta-da-unespar-de-apucarana-ensino-de-espanhol-na-rede-municipal-sera-implementado-a-partir-de-2020>. Acesso em: 03

set. 2019.

SILVA, M. C. V. ; MELETTI, S. M. F. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR). **Revista Educação Especial (Online)**, v. 25, p. 417-434, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6531>. Acesso em: 03 set. 2019.

SILVA, M. V. da. (Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica. **Revista Diálogos (RevDia)**, “Edição comemorativa pelo Qualis B2”, v. 6, n. 2, mai.-ago., 2018.

SOLER-ESPIAUBA, D. *La diversidad cultural, elemento didáctico en aula de ELE. De la boina al turbante*. **Revista Electrónica de didáctica**, España, p. 1-12, mar. 2014. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:99ca2b42-e156-45e2-8ab2-6b1fb94bb520/2004-redele-0-28soler-pdf.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

SOUZA, D. M.; SILVA J. D.; SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral. **Inclusão Escolar de Criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Disponível em: <http://docplayer.com.br/20202529-Inclusao-escolar-de-crianca-com-transtorno-do-espectro-autista-tea.html>. Acesso em: 03 set. 2018.

STELZER, F. G. Uma pequena história do autismo. São Leopoldo/RS: Associação Mantenedora Pandorga, 2010. **Cadernos Pandorga de Autismo**, v.1. Disponível em: <http://www.pandorgautismo.org/includes/downloads/publicacoes/Pandorga-Caderno1.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. Ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

STOTZ-INGENLATH, G. **Epistemoogical aspects os Eugen Bleuler´s conception os schizophrenia**. 1911. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1009919309015>. Acesso em: 23 jun. 2019.

TOLEZANI, M. **Atividades interativas para pessoas com autismo**. Disponível em: <https://www.inspiradospeloautismo.com.br/a-abordagem/atividades-interativas-para-pessoas-com-autismo/>. Acesso em: 03 set. 2019.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças**. Revista Colidoscópio/Unisinos, vol. 8 jan-abr., 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159/15>. Acesso em: 06 maio. 2017.

VEER, R. V.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 3. ed. Tradução Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 1999.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: Celia Regina Vitaliano. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010, v. 1, p. 51-114.

VITALIANO, C. R.; NOZI, G. S.; VIOTO, J. R. B. **Grupo de estudos sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: contribuindo para formação de professores. Revista Cocar (UEPA), v. 7, p. 6-14, 2013.

VITALIANO, C. R. *et al.* Relatos de professores de Educação Infantil sobre suas dificuldades e necessidades de formação para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: LUGLE, Andreia Maria Cavaminami *et al.* (Org.). **Estágio, Formação e Trabalho Docente**: experiências das jornadas/cursos do FOPE/PRODOCÊNCIA. Londrina: UEL - CAPES, 2014a, v. 1, p. 260-271.

VITALIANO, C. R. **Espectro Autista**: orientações para professores. 2014B. (Curso de curta duração ministrado/Extensão).

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento**: Símios, Homem Primitivo e Criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

XAVIER, D. L. S.; ZORZO-VELOSO, Valdirene F. *Políticas públicas para la enseñanza de español en Brasil: consideraciones sobre el contexto del estado de Paraná*. FERREIRA, C. C. (org). **Conjecturas, diálogos y perspectivas: sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais**. Londrina: Midiograf, 2014.

WALTER, C. C. de F.; TOGASHI, C. M.; NUNES, Leila Regina d' Oliveira de Paula. O PECS – adaptado utilizado por alunos com autismo no sistema regular de ensino. In: NUNES, Leila Regina d' Oliveira de Paula; SUPLINO, Marise; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. (Org.). **Ensaio sobre autismo e deficiência múltiplas**. Marília. ABPEE, Marquezine e Manzini, 2013.

WOLCOTT, H. F. *Posturing in qualitative research*. In: LECOMPTE, M., N. D.; Millroy, W. L.; PREISSLE, J. (Eds.). **The handbook of qualitative research in Education**. San Diego, CA: Academic Press, 1992, p. 3-52.

ZHANG, A. A. Autismo: Leo Kanner. **The Cockroach Catcher Blog**. 14 Abr. 2009. Disponível em: <http://cockroachcatcher.blogspot.com/2009/04/autism-leo-kanner.html>. Acesso em: 04 mar. 2019.

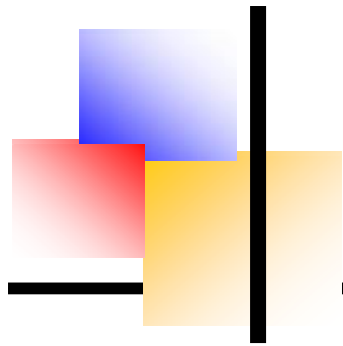
## **APÊNDICE**

**APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO DE ORIENTAÇÕES  
PEDAGÓGICAS: CONSTRUIR, DESCONSTRUIR E RECONSTRUIR:  
ORIENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL A  
APRENDIZES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

**CONSTRUIR, DESCONSTRUIR E RECONSTRUIR:  
ORIENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL A  
APRENDIZES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**



**ANA PAULA NEVES RODRIGUES**



## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

### PRESENTACIÓN

De acuerdo con mis prácticas, actuaciones profesionales, experiencias académicas y lecturas, presentaremos características del estudiante del Trastorno del Espectro Autista (TEA) y habilitaremos herramientas con el apoyo de un Cuaderno de Orientaciones Pedagógicas (COP) – dirigidas a Profesores de la disciplina curricular de Lengua Española, con orientaciones referentes al TEA, adaptaciones relevantes en el aula y orientaciones didácticas, al público que incluye el TEA, matriculados en el 5° año de la enseñanza fundamental, de la red de educación privada.

Llega a tus manos un COP, se destina especialmente a los profesores de lengua española, este material sirve como orientaciones, con la necesidad de ser adaptado siempre que ocurran cambios en el contexto del profesor.

La presente disertación tiene como objetivo el diálogo y contribuir al contexto de la educación especial y la enseñanza y el aprendizaje del idioma español, fomentando la inclusión de los estudiantes del espectro autista.

Con este fin, inicialmente presentamos un recorrido histórico que nos guía sobre las características del espectro autista. A esto se añade el debate sobre la necesidad de enseñanza, aprendizaje y sus aportaciones a aprendices de espectro autista. Como consideraciones preliminares, hemos constatado que es necesario invertir en la formación de los estudiantes de los cursos de graduación de Letras Español y otros que no abarcan la educación especial en sus currículos de formación, una vez que, en las graduaciones de lenguas extranjeras, se ve de forma general el camino histórico de la educación especial, no profundizando el tratamiento inclusivo, tampoco las diferentes deficiencias, síndromes, el espectro autista y otras más. En este sentido, nuestra aportación en el COP tiene el intuito de ofrecer información al respecto del TEA, adaptaciones pedagógicas y prácticas educacionales para el atendimento de alumnos del TEA, buscando sobre todo contribuir en el contexto educativo.

En la parte de las propuestas o adaptaciones pedagógicas nos basaremos en las teorías que destacan el aprendizaje del TEA con el recurso de las imágenes,



## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

pues creemos que el recurso de la imagen es un auxiliar para la comprensión de algo que no forma parte del cotidiano, y así pasa cuando aprendemos una nueva lengua, es una inmersión en una nueva cultura, algo para cual no fuimos preparados, y cuando se trata del cerebro autista aún menos.

Escogemos para la actividad, juntamente con las orientaciones didácticas, el eje de la oralidad, con el intuito de incitar el alumno qué hable en la nueva lengua, objetivando la construcción de lazos afectivos y de convivencia social.

Creemos que una clase no se trata sólo del contenido. Conocer el estudiante y preparar un ambiente acogedor, hará toda la diferencia en el éxito de su aprendizaje. Dicho esto, presentaremos en el COP situaciones que preceden a una clase.

Enseñaremos algunos ejemplos y orientaciones de ambientes adecuados para un alumno del TEA.

Abordaremos la relevancia de una planificación estructurada que contenga elementos dirigidos al alumno con NEE, en este caso especial, al TEA.

Hablaremos de la importancia del establecimiento de la rutina al comienzo de cada clase y ofrecemos como ejemplo una imagen con rutinas preestablecidas.

Discutiremos el valor de identificar las emociones en el estudiante, una vez que las personas del TEA no identifican sus propios sentimientos, interfiriendo, algunas veces, negativamente en el aprendizaje.

Por último, disponemos de algunas actividades en LE, con orientaciones al alumno del TEA. La elección del objetivo tuvo como parámetro la Base Nacional Común Curricular (BNCC).

Autora

## ÍNDICE

1. O que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA)? .....	05
2. As diferentes variantes ao aluno com TEA: mentes brilhantes .....	10
3. Adaptações necessárias para o atendimento ao aluno com TEA em sala de aula.....	15
4. Práticas Educacionais nas aulas deLíngua Espanhola .....	21
5. Atividades em Espanhol com orientações didáticas relacionadas às necessidades do aluno com TEA.....	32

## 1. O que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Professor(a) você só poderá acolher seu aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) se compreender do que se trata esse espectro.

O TEA, configura-se como um espectro de distúrbio da infância, que abarca quadros que são distintos entre si, mas que apresentam sintomatologia em comum, algumas características que poderemos encontrar em indivíduos que façam parte do espectro são: desvantagens na interação social, *déficits* verbais e não verbais na comunicação, deficiente de linguagem (podendo variar de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada), carência na reciprocidade socioemocional (capacidade de envolvimento com outros e compartilhamento de ideias e sentimentos), linguagem utilizada mais para solicitar ou rotular do que para comentar, dificuldade em compartilhar sentimento ou conversar.

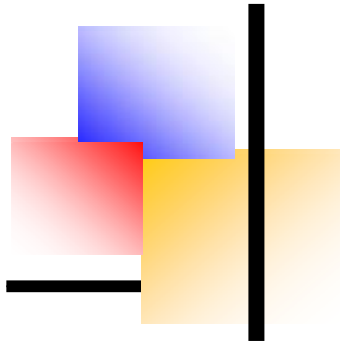
Outro aspecto do TEA é o de como ele conserva as informações cotidianamente. Diferente de uma pessoa típica, ele pensa através de imagens:

[...] o ser humano guarda a informação em seu cérebro através de conceitos e símbolos. Tudo recebe uma definição e cada ideia se inter-relaciona com outra. Nosso raciocínio é abstrato e nos dá a capacidade de entender tudo, incluso aquilo que não podemos ver, como é Deus, o bem e o mal [...] para os autistas, as informações são guardadas através de imagens (como fotografias) e os conceitos ou definições alcançam por generalização, quer dizer, assimilando diferentes imagens de um mesmo conceito que geram uma série de características similares que permitem estabelecer uma definição pela relação entre elas. (FERNÁNDEZ, p.12. Documento eletrônico. Tradução nossa)<sup>41</sup>.

Diante disso, em sala de aula quando estiver ocorrendo uma explicação, frisamos o valor da imagem para o autista, pois esse recurso facilitará a aprendizagem, não somente do aluno com necessidades educacionais especiais, mas de forma geral contribuirá na aprendizagem dos demais, sendo assim, no caso do autista, é uma

---

<sup>41</sup> Texto original: el ser humano guarda la información en su cerebro a través de conceptos y símbolos. Todo recibe una definición y cada idea se interrelaciona con otra. Nuestro razonamiento es abstracto y nos da la capacidad de entender todo aquello que incluso no podemos ver, como lo es Dios, el bien y el mal [...] para el caso de los autistas, la información la guarda en imágenes ( como fotografías) y los conceptos o definiciones lo logran por generalización, es decir, por la asimilación de múltiples imágenes de un mismo concepto se generan una serie de características similares que le permiten establecer una definición por la relación entre ellas [...] Disponible en: Manual para padres de niños autistas - [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/manual\\_autismo.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/manual_autismo.pdf). Acceso en: 03 de set. 2019



## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

necessidade, para os outros servirá como um reforço.

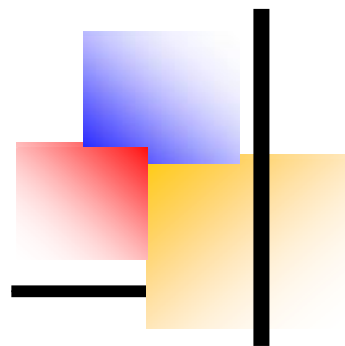
Todas as características apresentadas anteriormente (desvantagens na interação social, *déficits* verbais e não verbais na comunicação, deficiência de linguagem, carência na reciprocidade socioemocional, dificuldade em compartilhar sentimento ou conversar), referentes ao TEA, poderão acentuar-se ou não, resultará do nível de gravidade do TEA em que a criança esteja, ou seja, existem casos severos, moderados e leves. Abaixo deixaremos um quadro expositivo dos níveis de autismo. A partir do grau é possível observar o que poderá acometer a criança com TEA. O quadro a seguir foi adaptado pela autora e está disponível integralmente no manual diagnóstico (DSM – 5, p.52, 2014).

Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista		
Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos
<b>Nível 3</b> “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal[...] grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem dos outros [...] raramente inicia as interações.	[...] extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/ repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. <b>Grande sofrimento</b> / dificuldade para mudar o foco ou as ações.
<b>Nível 2</b> “Exigindo apoio substancial”	Carências graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal [...] limitação em dar início a interações sociais [...] fala frases simples [...] interesses especiais reduzidos.	[...] dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/ repetitivos <b>aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual</b> e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. <b>Sofrimento</b> e/ ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
<b>Nível 1</b> “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, deficiência na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais [...] apresenta falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente mal sucedidas.	[...] interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. <b>Dificuldade</b> em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: adaptado DSM (DSM -5 , 2014, p. 96 – grifo nosso)

Visto que existem três níveis de gravidade, cada um deles exigindo uma categoria de apoio, em especial na comunicação social em que as mudanças poderão levá-los até mesmo a um **grande sofrimento**. Nos fundamentaremos nas informações do quadro para refletir, enquanto professores de língua espanhola, como resguardá-los do sofrimento. Isso só será possível caso conheçamos os níveis de gravidade e como o aluno poderá ser afetado e projetemos estratégias para reduzir o sofrimento do aluno, uma vez que o quadro disponível no DSM -5 nos instrui sobre os comportamentos e processo de comunicação do educando com TEA.



## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

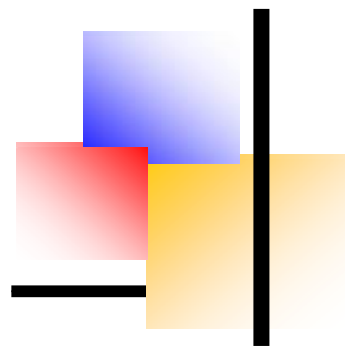
Dito isso, acreditamos que quando o professor tem conhecimento prévio a respeito dos níveis de gravidade evitará ou poderá adaptar algumas ações, preservando o aluno.

Outro fator determinante dentro do TEA serão os cuidados recebidos, isto é, uma criança que não é acompanhada por uma equipe multidisciplinar, terá menores chances no processo de desenvolvimento integral até a sua fase adulta, ou seja, a consequência será um desenvolvimento lento.

Vale ressaltar que para este produto educacional estamos tratando apenas com TEA. Contudo, outro possível cenário para qual o professor deverá atentar, é se o seu aluno é atestado exclusivamente com TEA, visto que é possível que além do TEA alguns autistas possam somar outras condições. A título de exemplo citamos o déficit de atenção, condição de hiperatividade, quadro clínico de depressão, transtorno bipolar.

Professor, destacamos o exemplo anterior por diferentes motivos, um deles é o de não focar nosso olhar apenas para o TEA. Temos que lembrar que se trata de um ser humano que assim como os demais traz vivências e marcas do seu ambiente social, devendo ser considerado no momento da aprendizagem. Portanto, de acordo com as informações que forem repassadas ao professor, bem como a partir de um olhar sensível e atento, o professor deverá adequar seu planejamento ao perfil de seu aluno. Por exemplo, sabendo que seu aluno se encontra em um nível de gravidade, em que as interações sociais e as mudanças lhe causarão grande sofrimento, evite realizar atividades que exijam interação com os demais. Caso a atividade demande uma troca de sala, analise a possibilidade de que ocorra em um lugar onde o aluno se sinta habituado ou adapte essa atividade ao contexto do aluno.

Possivelmente, em alguns momentos, pensará que, dessa forma, não estarão ocorrendo avanços, mas existirão. Com o TEA caminhamos lentamente, refletindo que o mais importante é não interromper a aprendizagem, dessa maneira você, professor, propiciará a inclusão do aluno preservando seus direitos, sem causar-lhe danos que possam acentuar-lhe o sofrimento.



## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

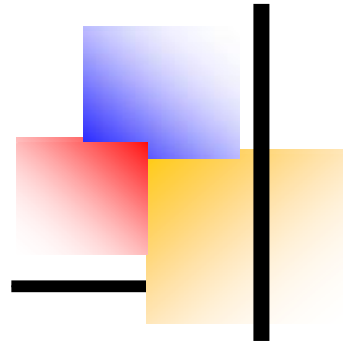
Grifamos propositalmente no quadro o substantivo sofrimento com intuito de voltar a atenção do professor para que em situações que ocorram mudanças, ainda que pareçam insignificantes, para o aluno com TEA poderá não ser. De acordo com o nível de gravidade (níveis 2 ou 3), caso essa criança encontre alteração do ambiente sem prévio aviso e sem comum acordo entre professor e aluno, padecerá de sofrimento. No quadro, nível 2 de gravidade “necessidade apoio substancial” fica destacado: “óbvio ao observador casual”, ou seja, as alterações no comportamento do aluno com TEA que se vê forçado a mudar sua rotina de maneira repentina fica aparente na sua alteração de humor, sendo facilmente notada pelo observador. Essa alteração poderá causar múltiplas situações e até mesmo provocar a agressividade.

Percebemos que dentro dos três Níveis de Gravidade, o aluno com TEA que se enquadre no Nível 1 é o único que não acarretará sofrimento com as mudanças. Porém isso não significa que com esse aluno conseguimos realizar trocas de rotinas sem antes prepará-lo, outras situações poderão ser desencadeadas, como por exemplo, ataques de ansiedade e estresse. É recomendado que sempre que necessitaria alguma mudança, o aluno deverá ser orientado anteriormente sobre o que irá ocorrer.

Professor, apresentarei (nesse momento utilizaremos o verbo em primeira pessoa do singular por se tratar de uma situação pessoal de uma das autoras) algumas referências que surgiram de experiências pessoais. Todas as situações pessoais<sup>42</sup>, vivenciadas com o TEA, foram descritas em nota de rodapé para não

---

<sup>42</sup> Das vivências de sala de aula, tanto como professora de língua espanhola, professora de apoio educacional especializado, assim como observações na função de estagiária no curso de pedagogia, presenciei apenas uma escola que havia dois alunos<sup>36</sup> (uma menina e um menino) que poderiam ser enquadrados no nível 3 ou 2, não posso afirmar, pois não tive acesso aos laudos, nem mesmo a escola dispunha dessa informação documentada, apenas informações dos pais, e a partir do olhar atento dos professores que conviveram com outras crianças que fazem parte do TEA, sendo assim, a observação se deu de forma comparativa e pelo nível de comprometimento apresentado por essas duas crianças. Os dois alunos recebiam acompanhamentos extras de estagiárias do magistério, as acompanhantes eram remuneradas com “bolsa auxílio”, que inclusive eram pagas pelos pais das duas crianças, algo irregular segundo documentos oficiais, segundo documentos oficiais não se deve cobrar nenhum adicional para receber uma criança com necessidades educacionais especiais, no caso do sistema privado, a criança terá a mensalidade equiparada a dos demais sem nenhum extra. Das estagiárias que acompanhavam os alunos do TEA, nenhuma tinha conhecimento específico sobre o espectro, ou seja, eram alunas do magistério, que realizavam estágio obrigatório nessa instituição. A função dessas estagiárias dentro da escola era de não permitir que os alunos do TEA se machucasse, machucasse os amigos e preservar a higiene, uma vez que um deles ainda usava fraldas e o outro necessitava ajuda sempre que ia ao banheiro. Segundo relato do corpo docente, a mãe de uma das crianças (neste caso do garoto) não havia conseguido vaga em escolas especiais na cidade de Londrina, chegaram a detectar que outras escolas (privadas) pela qual o aluno passou, relataram não ter estrutura para continuar o atendimento, apelando aos pais a necessidade de trocá-lo de escola. No caso da garota, era



## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

quebrar a fluência do texto.

---

assistida no período da manhã em uma escola com atendimento especializado e pela tarde na escola regular (relato dos professores). Estive com as observações de estágio do curso de pedagogia, por um período aproximado de dois meses, sendo quatro horas diárias. No intervalo, onde todos se reuniam no pátio da escola, podia perceber a dificuldade das crianças, das estagiárias que os acompanhavam e de toda a equipe escolar (professores de outras turmas, trabalhadores de serviços gerais, pedagoga, diretora...) que permanecia sempre atentas, para que os alunos com TEA não se machucassem. A garota estava no terceiro ano (Fundamental I), não verbalizava palavras completas, apenas emitia sons. Quando deseja algo apontava em direção ao que queria, tinha a coordenação motora afetada, caminhava com certa dificuldade, sempre que usava o banheiro a estagiária devia acompanhá-la, diziam que enquanto ela fazia suas necessidades deveriam abraçá-la, ao finalizar, limpá-la, pois caso a deixassem livre ela ingeria as fezes. Perguntei se isso ocorria sempre, disseram que não, em um outro momento, quando havia uma outra acompanhante, ela não fazia, porém, com as trocas constantes de acompanhante a situação acentuou-se, as mudanças de rotina na vida dessa criança afetaram de maneira significativa seu desenvolvimento. Mudança de professor, troca de lugar na sala, atividades externas sem prévio aviso, são algumas situações que poderão causar sofrimento na criança do TEA, ou “ quando bloqueamos um ritual, uma rotina ou até uma estereotipia, o autista cai num mar de estímulos, ele se desorganiza completamente” (ABUJADI, 2016), isso se enquadra para qualquer nível de autismo, mas quando se trata do aluno do TEA de nível 2 e 3, poderá acometer situações ainda mais difíceis. Destaco essa situação, pois acredito que os níveis 2 e 3 de gravidade do TEA, correspondam aos que menos encontramos em escolas regulares, justamente por apresentarem necessidades acentuadas. Para esses níveis, há a indispensabilidade de uma equipe preparada e especializada, caso a instituição não esteja adaptada para receber uma criança do TEA, esse espaço passará a ser apenas um ambiente onde a criança estará guardada, porém, não estará acolhida, sem as abordagens fundamentais/adequadas para seu desenvolvimento.

## 2. As diferentes variantes do TEA: mentes brilhantes

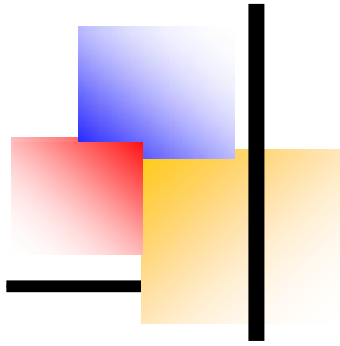
Neste espaço, iremos trazer perfis de algumas pessoas com TEA, o objetivo desse capítulo é mostrar ao professor a perspectiva dos alunos com TEA.

Evidenciaremos, a partir dos perfis que serão apresentados, a esperança em relação ao TEA. Enquanto professores não devemos desistir de nossos alunos com necessidade educacionais especiais, ainda que, em alguns casos o tempo de espera por progresso pareça árduo e infundável, perceberemos com esses exemplos que existe luz no fim do túnel.

### DANIEL PAUL TAMMET



Daniel Tammet nasceu em um subúrbio da classe trabalhadora de Londres, Inglaterra, em 31 de janeiro de 1979, o mais velho de nove filhos. À primeira vista, o inglês de 28 anos parece um jovem comum, é fã dos Beatles, gosta de viajar e de namorar, possui uma escola de idiomas que garante sua independência financeira. Mas Daniel não é comum. E o que o torna extraordinário é justamente a capacidade de realizar todas essas atividades, aparentemente simples. Daniel é autista e tem a rara síndrome de savant, um distúrbio psíquico que confere a seus portadores memória prodigiosa e genialidade em cálculos, mas que, geralmente, os condena a uma incapacidade de interagir com os outros. **Na escola**, passava o recreio sozinho contando as pedras no chão ou fazendo contas. Não se interessava por outras crianças e, quando elas zombavam dele, apenas tapava os ouvidos e tentava pensar em números que evocassem imagens bonitas. Durante a adolescência que ele começou a sentir necessidade de se relacionar com os outros. Mas essa interação lhe parecia muito complexa: as pessoas eram imprevisíveis demais para um garoto que buscava lógica e padrões matemáticos em tudo. Numa conversa podiam mudar de assunto de uma hora para a outra e esperavam que ele entendesse coisas



## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

que não eram ditas claramente. Isso o deixava inseguro e frustrado. "Pessoas com autismo acham importante ter rotina, segurança, estabilidade. O mundo é hiperestimulante porque tem tanta gente, tanto barulho, tanta informação... Autistas têm mais dificuldade para lidar com isso. **A rotina deixa tudo mais fácil.** Por isso, tento tomar o mesmo café da manhã todos os dias, é um pequeno ritual que me faz sentir seguro", conta ele que come exatamente 45 gramas de mingau todas as manhãs e usa uma balança eletrônica para ter certeza disso. Para enfrentar essas limitações, Daniel que, quando bebê chorava se o pai mudasse o caminho para a creche, resolveu mudar-se para a Lituânia, na Europa báltica, onde trabalhou por um ano como professor voluntário de inglês. Além de aprender a lidar com situações imprevistas, ele descobriu mais uma aptidão: a facilidade para idiomas. Para Daniel, os sons também evocam cores e sensações (as palavras que começam com "t" são laranjas, por exemplo), e isso o ajudou a aprender dez línguas de forma autodidata.

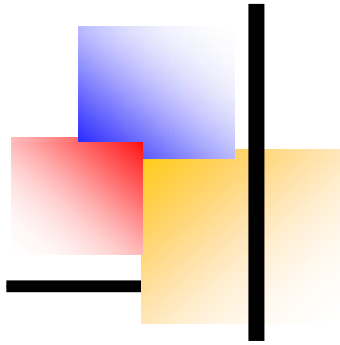
(Disponível em: FOLHA DE SÃO PAULO. Extraordinariamente comum. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq1001200804.htm>. Acesso em: 10 de ago. de 2019)

### NAOKI HIGASHIDA



Naoki Higashida, nascido em 12 de agosto de 1992 Chiba - Japão.

Ele é poeta, romancista, ensaísta, blogueiro e, também, um jovem com autismo quebrando barreiras. Através de um mecanismo criado por sua mãe e uma professora, Higashida foi capaz de finalmente se comunicar. A trajetória de escritor do jovem japonês Naoki Higashida, que aos 25 anos já publicou mais de 20 livros em sua língua materna, duas obras em inglês. Lançou seu primeiro livro aos 13 anos de idade e foi intensamente elogiado pela imprensa e pela crítica especializada. Sua carreira de escritor é impressionante, mesmo que não consideremos um nada singelo detalhe: Naoki vive sob a condição autista não-verbal. Sua dificuldade de conversar, porém, definitivamente não impacta em nada sua capacidade de se comunicar através da escrita, indo muito além de qualquer condescendência crítica por conta



## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

de sua condição. Naoki de fato recebe elogios enquanto escritor, para além de seu autismo. “O êxito do escritor transcende o seu diagnóstico”, afirma o jornal The Japan Times, para o qual o jovem oferece “perspectivas ricas e profundas sobre ideias que muitos dão como adquiridas”. Para o jovem, a linguagem falada é um mar “onde toda a gente nada, mergulha e brinca livremente, enquanto eu fico sozinho, preso num barquinho que balança de um lado para o outro”. Isso o faz migrar para a imaginação e para a escrita. Mesmo ainda tão jovem, criou uma mudança crítica determinante na maneira com que o escritor é visto e que pode impactar em todo olhar sobre o autista e suas possibilidades: se antes Naoki era visto como um jovem autista que por acaso era capaz de escrever, hoje ele já é visto como um escritor que, por acaso, sofre de autismo.

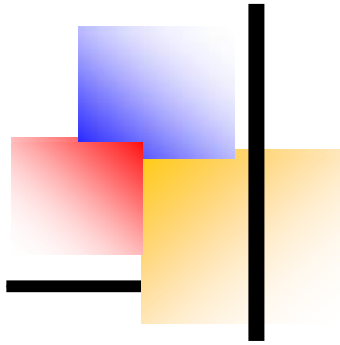
(Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2017/09/ele-e-poeta-novelistas-ensaista-blogueiro-e-tambem-um-jovem-com-autismo-quebrando-barreiras/>. Acesso em: 10 de ago. 2019)

### TEMPLE GRANDIN



Mary Temple Grandin, nascida em 29 de agosto 1947 em Boston – Estados Unidos

Uma mulher com autismo que enfrentou as barreiras cotidianas em uma época em que esta condição ainda era pouco conhecida e que mesmo assim, venceu e se superou. Graduada em Psicologia pelo Franklin Pierce College, com mestrado em Zootecnia na Universidade Estadual do Arizona, e Ph.D. em Zootecnia, desde 1989, pela Universidade de Illinois. Na juventude, ela criou a "máquina do abraço", uma engenhoca que lhe pressiona como se estivesse sendo abraçada e que a acalmava, assim como a outras



## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

peessoas com autismo. Sua vida foi tema do filme Temple Grandin, em 2010, quando ela foi mencionada pela revista Time na lista das 100 pessoas mais influentes do mundo. Temple Grandin é uma fonte de inspiração para inúmeras famílias e profissionais ao redor do mundo. Atualmente, ela é a mais bem-sucedida e célebre profissional norte-americana com autismo, altamente respeitada no segmento de manejo pecuário. A dra. Grandin se tornou uma proeminente autora e palestrante sobre o tema autismo porque **ela é uma prova viva de que as características de autismo podem ser modificadas e controladas**. Ela já escreveu mais de 400 artigos publicados em revistas científicas e periódicos especializados. Em entrevista a Rádio Nacional dos Estados Unidos, Temple Grandin disse: **Na escola** era motivo constante de chacota e vivia triste. O único refúgio longe das provocações eram atividades práticas como passeios a cavalo e o laboratório de eletrônica. As crianças que gostavam dessas atividades não me importunavam. Mamãe foi capaz de me ensinar a cumprir horários e ter boas maneiras, mas ela não foi capaz de me obrigar a estudar. **Não me senti motivada a estudar até ter uma razão para isso**. Quando estava na escola eu não via sentido em estudar. Existiam certos tópicos em que ganhava nota máxima, como em biologia e outros assuntos como inglês e história nos quais eu não tinha interesse. **Meu professor**, de ciências, sr. Carlock, foi peça-chave em me motivar a estudar.

(Disponível em: REVISTA AUTISMO. Temple Grandin fala em entrevista exclusiva para a Revista Autismo. <https://web.archive.org/web/20180125142613/http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-3/temple-grandin-fala-em-entrevista-exclusiva-para-a-revista-autismo>. Acesso em: 10 de ago.2019)

### 3. Adaptações necessárias para o atendimento do aluno com TEA em sala de aula

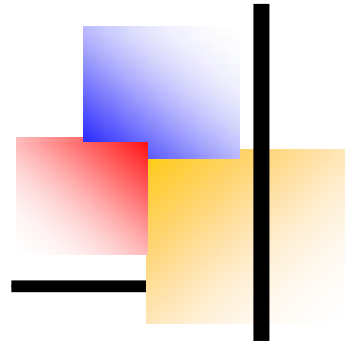
#### A SALA DE AULA

##### Estruturação da sala de aula.

Acreditamos que uma aula não se trata apenas do conteúdo aplicado, mas, também, da organização desse ambiente e tudo o que ele poderá oferecer de recurso ao aluno. Nesse aspecto, um ambiente agradável irá despertar no aluno um atrativo extra em relação a aula.

Refletindo sobre o que foi enunciado, iniciaremos, expondo sobre as adaptações necessárias para o atendimento com TEA em sala de aula, ruminando por algo que poderá ser considerado básico, mas que poderá facilitar ou acentuar a dificuldade desse educando, estamos falando da sala de aula: ambiente físico, local onde o aluno deverá sentir-se acolhido durante todo um ano letivo.





## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

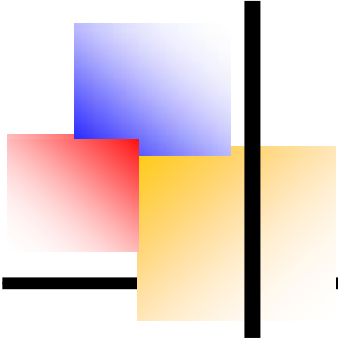
Iniciamos apresentando uma imagem de uma sala de aula em formato tradicional: cadeiras enfileiradas, mesa do professor a frente, normalmente disposta de janelas nas laterais e porta de entrada.

Os alunos com TEA, de forma geral, são sensoriais aos sons, cheiro, ao toque etc... segundo o psiquiatra infantil Caio Abujad (2014), “os autistas sentem um mar de estímulos”. Observando a estrutura típica de uma sala de aula normalmente temos carteira alinhadas em filas, normalmente uma dessas filas, são próximas à porta e a outra próxima à janela e número grande alunos. Esse modelo padrão apresenta interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos, dificuldade em trocar de atividade, problemas para organização e planejamento que são obstáculos à independência desse aluno.

1. Qual seria a sala ideal para o aluno com TEA?

2. Sugestão: A que tenha número reduzido de alunos, dessa forma, o ruído será menor, sem contar que o professor poderá trabalhar de forma mais tranquila e com domínio do grupo.

Fonte: A autora



## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

---

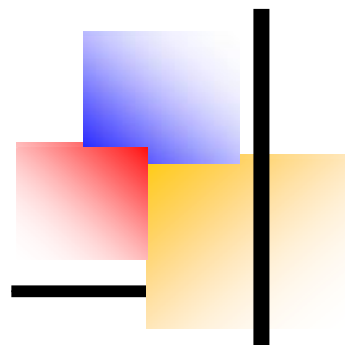
### 2. Qual o melhor local para que meu aluno se acomode em sala?

Sugestão: evitar sentar o aluno próximo a ambientes onde receba muita influência externa, pois poderá prejudicar o andamento do aprendizado.

Evitar proximidade a porta e janelas, entradas e saídas repentinas poderá estressar o aluno e esse “mar de estímulos”, poderá desorganizá-lo completamente. Preferencialmente senta-lo o mais próximo do professor,

2A- Caso o aluno com TEA seja do nível 1 do DSM-5 e verbalize e ou aponte onde deseja sentar-se, assinta que a vontade dele seja respeitada. Da mesma forma respeite se esse aluno consentir que alguém direcione seu lugar na sala de aula. É pertinente trabalhar com as duas possibilidades.

Fonte: A autora



## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

Situação pessoal (SP) <sup>43</sup>:

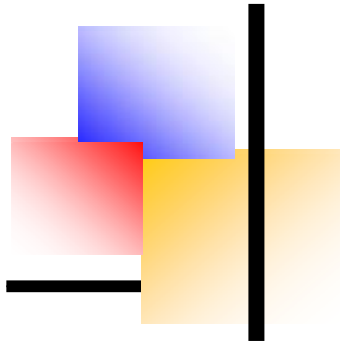
Apresentamos esse exemplo, para que o professor perceba que cada aluno terá uma postura, alguns necessitarão que alguém o oriente onde sentar, outros definirão onde desejarão sentar-se. O mais importante é o aluno sentir-se tranquilo, tendo como principal propósito, que o aluno não se desorganize e desperte uma crise.

Qual o modelo de sala ideal? Tratar dessa parte é significativo quando existe a possibilidade de adaptação provinda da instituição, complementa as possibilidades de aprendizagem por parte do aluno (SP<sup>44</sup>)

---

<sup>43</sup> Situação pessoal (SP) – Por ser especialista em Educação Especial trabalhei, por meio de contrato no Processo Seletivo Simplificado (PSS), em uma Escola Estadual na cidade de Londrina - PR, como professora de apoio de um aluno do TEA. Ao iniciar o acompanhamento de um aluno do 6º ano, constatei que o aluno, sentava na primeira carteira, justo ao lado da porta de entrada da sala e estava ali desde o início do ano. Perguntei se não gostaria de sentar-se na fila do meio, mais próximo ao professor, ele disse que não por que ali tinha a parede e eu do outro lado, dessa forma se sentia “protegido. No observar das aulas, cada vez que alguém entrava bruscamente na sala para dar algum recado ele dava um salto na carteira juntamente com um grito, assustava-se mas rapidamente se tranquilizava, isso me permitiu perceber que já estava habituado ou habituando-se aquele ambiente. Só mudava de lugar quando o professor sugeria atividades em grupo, sentava-se sempre nas carteiras da parte da frente e escolhia as pessoas que gostaria de sentar-se próximo, neste caso não aceitava a proximidade de nenhum dos garotos, apenas garotas.

<sup>44</sup> SP - Enquanto professora de língua espanhola, com alunos com TEA em sala, ou como professora de apoio especializado em Educação Especial, não presenciei nenhum ambiente escolar que dispusesse de salas de aula adaptadas conforme as figuras A e B, que estão apresentadas abaixo. No entanto, durante o tempo em que desenvolvi estágio para o curso de Pedagogia tive a oportunidade de visitar a APAE de Londrina, nesse cenário presenciei uma sala semelhante ao modelo **TEACCH – Tratamento e Educação** para Autistas.



## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

Quando pensamos em ambiente de inclusão com alunos que façam parte do TEA, inicialmente pensamos em um ambiente acolhedor com menos alunos, uma sala de aula com janelas um pouco mais altas para que a influência externa seja reduzida, carteiras em posicionamento adequado.

Apresentaremos abaixo uma sala de aula que consideramos o ambiente ideal para receber crianças com TEA, refere-se ao modelo **TEACCH**<sup>45</sup>

Figura A.



(Disponível em: GOOGLE (2019). Acesso em: 10 de jul 2019.)

<sup>45</sup> Modelo TEACCH: Em 1966, foi criado na Universidade da Carolina do Norte pelo professor Eric Schopler e a sua equipe, o Modelo TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências relacionadas à Comunicação). Este modelo surgiu com o propósito de promover respostas eficazes de aprendizagem de crianças com autismo, apelando assim, a uma intervenção específica e caracterizada por uma adequação do ambiente, no sentido de reduzir a ansiedade e, deste modo, potencializar aprendizagens. Disponível em: [https:// incluiragir.wordpress.com/porque-visitar-nos/o-que-e-o-modelo-teach/](https://incluiragir.wordpress.com/porque-visitar-nos/o-que-e-o-modelo-teach/). Acesso em: 12 de jul. 2019.

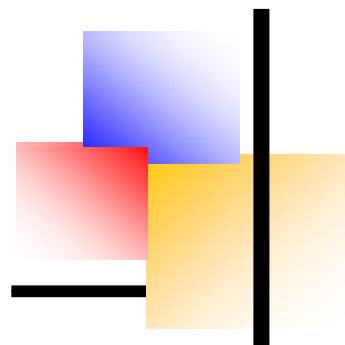
## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

Figura B



(Disponível em: GOOGLE (2019). Acesso em: 10 de jul. de 2019.)

Na primeira figura denominada A, observamos uma sala com algumas carteiras voltadas para a parede e uma mesa grande no centro da sala, as janelas estão instaladas na parte superior evitando que os alunos recebam qualquer tipo de influência externa. Juntamente com as carteiras vemos nas laterais divisórias que separam os alunos uns dos outros e próximo a essas divisórias foram acrescentadas prateleiras. Nota-se que é uma sala de aula acolhedora, que possivelmente acomodará bem ao aluno e reduzirá os estímulos externos. Apresentamos a segunda figura denominada B, como meio de comparação, uma vez que observamos um ambiente menos elaborado quando comparado ao primeiro. A fim de que o professor possa considerar a possibilidade em sala, sabemos que os recursos ou meios disponibilizados nem sempre auxiliarão o professor, sendo assim, mostramos ao professor as duas possibilidades e caberá ao professor alicerçado no conhecimento conquistado cogitar quais as possibilidades existentes que auxiliarão o aluno com TEA. Rememoramos que a adaptação da sala de aula dependerá do grau de TEA que o aluno apresentará, como já destacado, existem casos que não necessitam de tal mudança em contrapartida existirá outros que demandarão tamanho esforço da instituição bem como do professor.



Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações  
sobre o ensino de espanhol a aprendizes  
com transtorno do espectro autista

## 4. Práticas Educacionais nas aulas de Língua Espanhola

### Previamente a aula

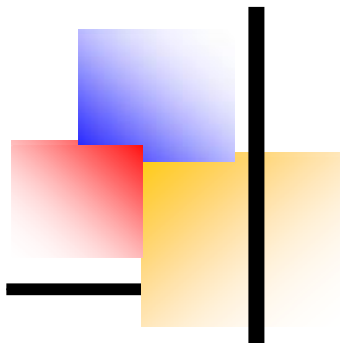
#### Planejamento

Não podemos nos esquecer que nenhuma aula deve ser iniciada sem planejamento prévio, principalmente, em uma sala de aula que tenha alunos de inclusão. Uma aula sem planejamento estará fadada ao fracasso.

Segundo Menegolla e Sant'Anna (2001, p. 40), a relevância do planejamento “[...] instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de finalidades, metas e objetivos da educação.”

No que diz respeito ao planejamento de aula, buscamos como parâmetro o modelo de planejamento utilizado nas escolas da rede municipal de Londrina. Indicamos o documento abaixo, apenas como amostra, que deverá ser alterado de acordo com as exigências de cada escola e com a necessidade do professor. Não apresentamos uma imagem original do documento por se tratar de algo simples a ser transcrito.

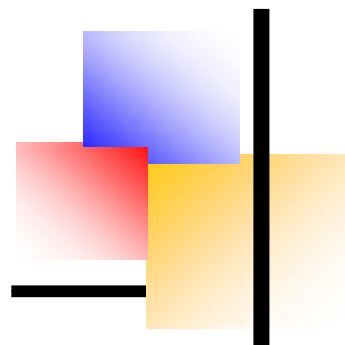
Este documento apresenta os itens: acolhida, conteúdos, objetivos, avaliação (que se dá por questionamentos realizados pelo professor, normalmente duas perguntas relacionadas ao conteúdo, por exemplo. Quais alunos conseguiram realizar a interpretação textual de forma oral e por imagem?), recursos e finaliza com as observações (situações que ocorreram em sala, elas sendo positiva ou não deverão ser apresentadas nas observações).



Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações  
sobre o ensino de espanhol a aprendizes  
com transtorno do espectro autista

Logo da escola em que trabalha	Escola: _____ Turma: _____ Professor(a): _____ Data: __/__/____	
		ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE
ACOLHIDA/ ROTINA		
CONTEÚDOS		
OBJETIVOS		
AVALIAÇÃO		
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		
RECURSOS		
OBSERVAÇÕES		

Fonte: adaptado de Secretaria Municipal de Educação (LONDRINA, 2018)



## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

No planejamento utilizado pela rede municipal de ensino da cidade Londrina somou um novo eixo nomeado: Estratégias de Acessibilidade. O professor desenvolverá seu planejamento sustentando cada item, após o preenchimento de seu planejamento retornará para a coluna Estratégias de Acessibilidade, onde analisará cada ponto, neste momento adequando sua prática à necessidade educacional especial do aluno de inclusão.

Partindo de um planejamento devidamente estruturado, o qual contribuirá para um acolhimento igualitário, reforçaremos com outro componente que auxiliará ao professor junto ao acolhimento de alunos com TEA, o quadro de rotina.

### Rotina

Uma dentre algumas possibilidades de auxiliar e acolher o aluno com TEA no contexto educacional é o estabelecimento de rotinas. Na convenção de rotinas, o professor poderá realizar alterações de acordo com a necessidade de seu aluno, alguns casos poderão exigir uma rotina mais detalhada no início da aula, necessitando informar e esclarecer qual a atividade que será desenvolvida. Uma outra possibilidade é a de que o aluno já esteja adaptado e não necessite a visualização da rotina e consiga se organizar sem essa exposição.

A rotina é primordial no indivíduo com TEA, ele necessita saber o que irá acontecer. Mudanças repentinas motivam agitação, conforme observado nos níveis de gravidade disposto no DSM -5, levando-os inclusive ao sofrimento. Um quadro simples, com a rotina poderá ser elemento auxiliador nas aulas de língua espanhola.




Dessa forma, trazemos algumas imagens, que poderão ser adaptadas a realidade da escola e do aluno, que situará o aluno sobre o que irá acontecer. O quadro de imagens avisando a rotina poderá ser básico ou mais detalhado, isso dependerá do nível de gravidade que o aluno com TEA esteja enquadrado.

Sempre que possível apresente a rotina utilizando o recurso de imagens, fotos, desenhos, etc... há inúmeros modelos de como apresentar rotinas, disponíveis em páginas da internet, voltadas para educação.

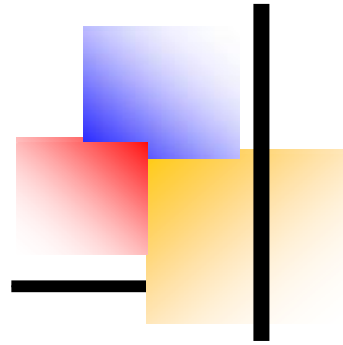
Exibiremos a seguir, um exemplo de quadro de rotina básico que poderá partir de imagens impressas que o/a oriente sobre o que ocorrerá naquele momento.

Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

PIZARRA CON LA RUTINA

<p><b>¡Empieza la clase de español!</b></p> 	<p><b>Momento de saludarnos...</b></p> <p><b>¡Buenas tardes!</b></p> 
<p><b>Momento de escuchar al profesor.</b></p> 	<p><b>Momento de realizar la actividad</b></p> 
<p><b>Se acabó la clase de español.</b></p> <p><b>¡Vamos a guardar los materiales en la mochila!</b></p> 	<p><b>¿Empezará la clase de...?</b></p> <p><b>O</b></p> <p><b>Salida</b></p> <p><b>...</b></p>

Fonte: a autora



## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

A rotina pré-estabelecida prepara o aluno sobre o que ocorrerá naquele dia, assim permitirá que ele se organize e tenha controle de tudo o que acontecerá.

A orientação apresentada acima concerne a um quadro de rotinas básico que auxiliará aluno com TEA, que façam parte do nível de gravidade 1 “Exigindo apoio” que sentem dificuldades de trocar de atividades, possuem problemas para organização e planejamento. Caso o aluno esteja em um nível 2 ou 3 de gravidade, a rotina necessitará ser mais detalhada.

### Reconhecimento da Emoção

Outro ponto a refletir dentro do TEA é o reconhecimento das emoções. Geralmente, os indivíduos com TEA não conseguem expressar as emoções e essa situação poderá interferir dentro de sala de aula, “[...] as pessoas com autismo, muitas vezes, são consideradas frias ou não afetivas. Entretanto, isso não é verdade! Há dificuldade na expressão de seus sentimentos [...] têm dificuldade de interpretar o próprio sentimento, e mais difícil ainda é passar para o outro e interpretar como elas entenderam isso. (GAYATO, 2018, p.66)

A temática poderá ser inserida a partir de uma literatura infantil, sugerimos o livro, *‘El monstruo de colores’*, autora Anna Llenas. No livro, as emoções são identificadas por cores: El negro, miedo; El amarillo, alegría, El verde, calma, El azul, tristeza; El rojo, rabia.

## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista



Fonte: adaptado de Anna Llenas (LLENAS, 2015)

Nessa história, o monstro das cores não sabe o que passa com ele, fez uma bagunça com suas emoções e agora precisa desembolar tudo.

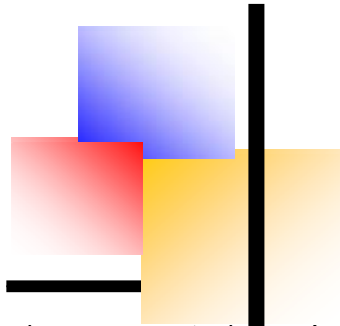
O objetivo inicial com esta história será expor as diferentes emoções que sentimos, entretanto, isso não impede que o professor também trabalhe, posteriormente, os vocabulários, cores, tendo em vista o apoio das imagens apresentadas na história.

Outro recurso que poderá ser agregado ao anterior são as fichas das emoções, representadas por desenhos com a expressão facial marcada por cada sentimento. A maneira mais descomplicada são fichas impressas, disponíveis em sites voltados para a educação.

O professor poderá fixa-las na parede da sala e o aluno, no início da aula, aponta a(s) ficha(s) que represente as emoções daquele dia. Vale destacar, a importância de que o professor se inclua no desafio, ou seja, que fale de suas emoções, inclusive, explique quais atitudes influem no sentimento.

Saber como o aluno se encontra também é missão do professor, (Wallon, 1968, p. 148) "... é a emoção que dá o tom ao real'. Quando o aluno consegue transmitir seus sentimentos, isso o aproxima do concreto.

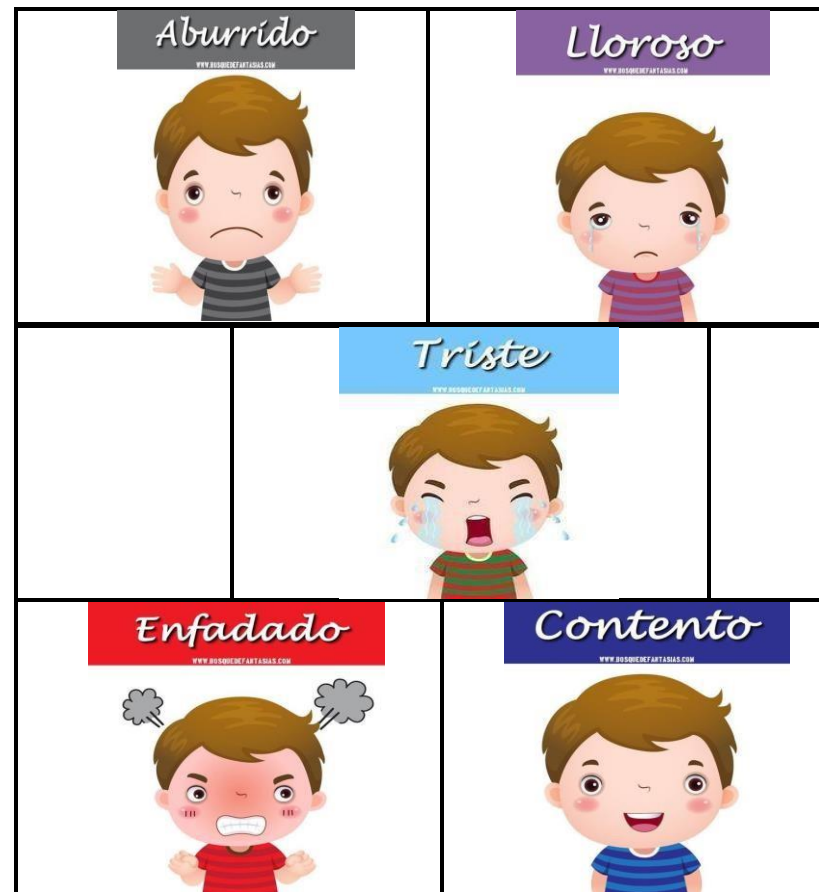
Ver as expressões desenhadas nas fichas, o ajudará a compreender o que sente. Prontamente o professor poderá situar-se, uma vez que, identificado como



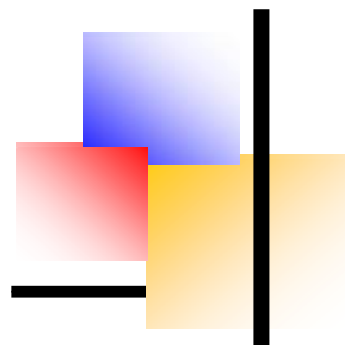
## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

o aluno se encontra buscará maneiras para abordá-lo ou auxiliá-lo no processo.

### FICHAS DE LAS EMOCIONES ¿CÓMO ME ENCUETRO HOY?



(Fonte: adaptado do Pinterest (PINTEREST, 2018) Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/674836325393781180/>. Acesso em: 15 ago. 2019)



## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

As fichas serão uma ferramenta adicional que juntamente com o quadro de rotinas facilitarão o início de cada aula de língua espanhola, nesse momento estaremos contextualizando e familiarizando o aluno(a) para tudo o que ele viverá.

### Uma atividade de cada vez

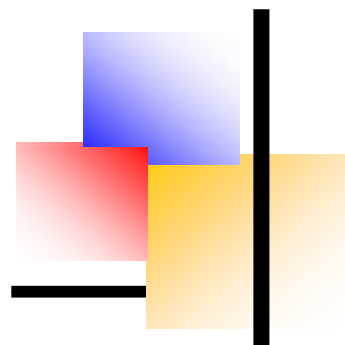
O autista não funciona da mesma maneira que pessoas neurotípicas pois o cérebro deles é “hiperexcitado”, ou seja, funciona com várias atividades ao mesmo tempo, o aluno que faz parte do TEA liga uma atividade sem desligar a atividade anterior, “ao longo do dia, ele estará fazendo cem, duzentas, trezentas, mil atividades ao mesmo tempo naquele cérebro” (ABUJADI, 2016)

A partir do exposto não devemos exigir em uma aula de cinquenta minutos diferentes atividades, provavelmente, apenas uma. Se necessário, reintere o que deseja com tal atividade.

Ao adaptar uma atividade leve em consideração a informação de que o cérebro de uma pessoa típica não funciona da mesma forma que de uma com TEA.

Portanto, ao realizar o planejamento de aula que utilizará livro didático, atividades em folhas impressas ou escritas no quadro, procure apresentar ao aluno uma atividade de cada vez, oriente-o sobre a atividade percebendo se ele compreendeu o que deve ser realizado, aguarde que conclua e após a finalização, caminhe para a próxima atividade.

Da mesma forma, quando for trabalhar com textos (interpretação textual), selecione textos menores ou se não for possível realize adaptações no texto longo, como desenvolvendo-o por parágrafos para que o aluno consiga realizar a interpretação textual”. [...] dividir um texto em pequenas partes para facilitar o entendimento e garantir que estão interpretando o material lido. (GAIATO, 2018, p.124). Pois [...] em função das características do transtorno, os alunos poderão apresentar dificuldades em compreensão e interpretação de textos, síntese, dificuldade em selecionar qual a principal informação do material apresentado, pois isso exige focar e manter atenção sustentada em algo em que talvez não tenham tanto interesse [...] (GAIATO, 2018, p.123)



## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

Da mesma forma, atividades com recursos visuais poderão ser peças auxiliaadoras no momento da aprendizagem:

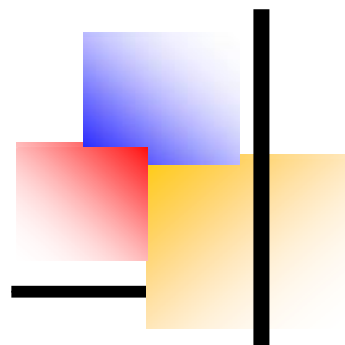
[...] os autistas guardam a informação em imagens (como fotografia) [...] para nós definir um automóvel é fácil “qualquer veículo com motor e rodas para transportar gente ou coisas”. [...] um autista terá que ter a imagem de vários automóveis, todos de diferentes marcas, cores e modelos, onde por semelhança conseguirá estabelecer: “todos tem pneus, todos tem motor, todos transportam gente ou coisas, todos esses são automóveis”, de tal maneira que enquanto nós escutamos a palavra automóvel, simplesmente pensamos no conceito, já os autista precisam trazer a sua mente toda essa grande quantidade de imagens. (ABUJADI, 2016. Vídeo)

Essas adaptações são importantes pois o recurso visual é um assistente para que o aluno com TEA possibilite que ele compreenda do que se trata, principalmente, quando se trate de algo que o distancie muito de sua realidade, como é o caso da cultura que nem sempre é compreendido em um primeiro momento. Uma imagem, um vídeo ou filme podem ser facilitadores na compreensão.

Não compreender o que é para ser desenvolvido ou qual o objetivo de determinada aprendizagem pode desmotivar o aluno, levando-o ao desânimo e desinteresse na aprendizagem da língua.

Aprender uma língua estrangeira não serve unicamente para a comunicação com outras pessoas de um idioma diferente do nosso, é também uma jornada completa e criativa, de contato conosco e com outros, com universos distintos, culturas variadas e novas formas de relacionar-se.

Tendo exposto o quão relevante é a aprendizagem de uma nova língua, iniciaremos a unidade quatro do Caderno de Orientações pedagógicas trazendo sugestões de como abordar de outras maneiras o ensino de uma nova língua, buscaremos refletir sobre as especificidades do aluno(a) que faça parte do TEA, além de algumas limitações do espectro para o contexto de sala de aula. Procuraremos, rememorar as características do TEA a partir do quadro informativo do DSM-5 (2014),



## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

apresentado anteriormente no capítulo um, além de pesquisas realizadas até o momento que trazem os múltiplos traços do TEA.

Outro aspecto que devemos considerar, quando o professor se propõe a realizar adaptações, é que a escola como um todo deve participar desse ambiente inclusivo. Equipe técnica (profissionais da cozinha, segurança, limpeza etc...), professores, equipe pedagógica e direção devem se conectar ao aluno de todas as maneiras possíveis, a partir do conhecimento prévio, acolhendo-o no contexto escolar. Da mesma maneira, os pais que entendem a necessidade especial de seu filho e não enxergam com derrotismo. Posto isto, acreditamos que esse não deixará de ser um trabalho árduo porém com amparo de todos os lados se tornará um caminho mais leve e encorajador ao educador.

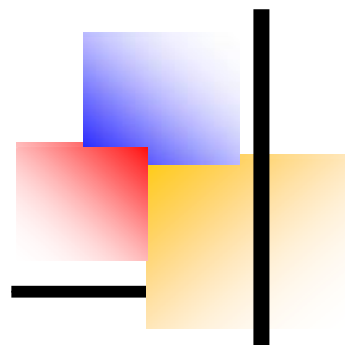
Nada do que esteja nessas linhas deverá ser usado como receita, uma vez que estamos lidando com seres humanos que se transformam a cada dia, em razão disso, seremos incisivos nessa nota: **o COP (Caderno de Orientações pedagógicas) não é e não pretende ser uma receita a ser seguida. É fundamental que esse material seja apenas uma possibilidade, no entanto, será a partir de seu olhar sensível e conhecimento prévio sobre o TEA que as adaptações deverão acontecer.**

Fixaremos nesta parte na compreensão oral e produção oral do aluno com TEA, fundamentados na dificuldade de exposição oral. Logo a compreensão escrita e produção escrita não deverão deixar de ser analisadas pelo professor mas não trabalharemos neste momento pelo tempo insuficiente da pesquisa.

Examinamos no decorrer da pesquisa diferentes perfis de TEA, dentre os analisados vimos alguns com superdotação para línguas estrangeiras, ou seja, aprendem com facilidade diferentes línguas. Esse aluno, também, precisará ser acompanhado ainda que apresente aptidão na aprendizagem línguas estrangeiras, a questão social poderá ser um elemento prejudicial na participação em sala de aula.

Portanto, deveremos trabalhar sempre com as duas possibilidades: de um lado, um aluno com fixação na língua estrangeira com nível eminente sobre a aprendizagem de línguas, e em outro: um estudante com disposição desprendida. Sem nos esquecer de todas as dificuldades já provindas do TEA.

Na BNCC, o espanhol não é contemplado, uma vez que não faz parte do currículo da rede regular de ensino, o que fizemos foi analisar a parte específica direcionada a língua inglesa, idioma contemplado na normativa e que, atualmente, compõe currículo escolar. As partes observadas foram: etapa do ensino fundamental,



## Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista

área da linguagem, competências específicas esperadas para a língua estrangeira, unidades temáticas; objetos de conhecimentos e habilidades. Unimos a isso, os direcionamentos realizados em torno a inclusão: igualdade, diversidade e equidade da Pessoa com Deficiência.

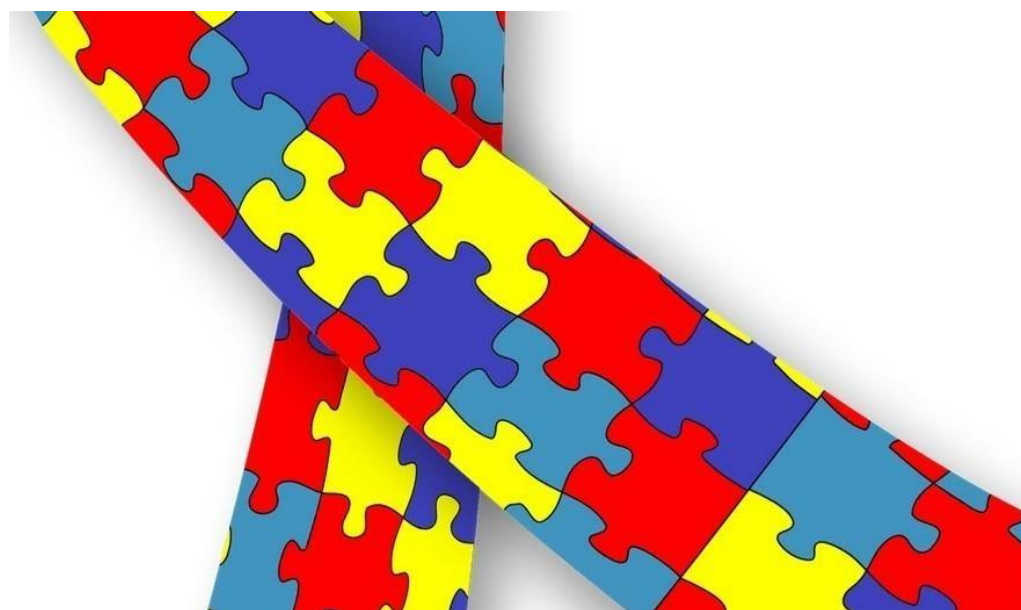
Ao refletir a respeito de que temática utilizar pensamos sobre uma que parta da etapa de Ensino Fundamental séries finais, cujo o componente fosse LE para nível de 5º ano.

Contemplamos a significância do espanhol para a sociedade brasileira, logo objetivamos conteúdo referente ao Mercosul e pensando no aluno e sua capacidade de relacionar aferimos a relevância do Mercosul e o uso da Língua Espanhola (vocabulários).

Com essa afirmação do psiquiatra Caio Abujadi, iniciamos tratando da primeira adaptação que deveremos realizar nas aulas de língua espanhola.

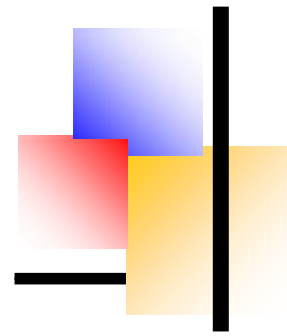
Caso a língua seja uma obstinação do aluno com TEA será uma dificuldade a menos pensando sobre a inclusão, uma vez, que o professor não necessitará motivá-lo sobre a importância da aprendizagem da língua, o aluno por si só terá prazer ao aprender sobre essa nova língua.

Em contrapartida, se tivermos em sala de aula um aluno com interesse diferenciado que saiba tudo sobre animais, por exemplo, dificilmente esse aluno se interessará pela aula de língua espanhola, a menos que o conteúdo a ser ensinado trate do reino animal, caso contrário esse material deverá ser adaptado.



# EIXO oralidade

ATIVIDADES EM ESPANHOL  
PARA O ESPECTRO AUTISTA



## Eixo oralidade

### ATIVIDADES EM ESPANHOL PARA O ESPECTRO AUTISTA

A Base Nacional Comum Curricular—BNCC estabelece que:

[...] o Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, web-conferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2018, p. 76-77)

**Proposta de ensino destinada ao 5º ano do ensino fundamental anos finais na disciplina de Língua Espanhola**

#### **Unidade temática**

⇒ Compreensão oral.

#### **Objeto de conhecimentos**

⇒ Construção de laços afetivos e convívio social.

#### **Habilidades**

⇒ Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua espanhola com os colegas de sala e o professor.

⇒ Relacionar a importância do Mercosul e o uso da língua espanhola.

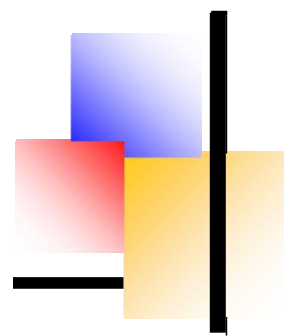
⇒ Reconhecer os países que fazem parte do bloco.

#### **Na prática o aluno...**

⇒ Conhece situações simples de intercâmbio oral.

⇒ Distingue situações simples de intercâmbio social.

⇒ Produz frases curtas e simples demonstrando iniciativa para utilizar a língua espanhola com os colegas de sala e o professor.



## Eixo oralidade

### ATIVIDADES EM ESPANHOL PARA O ESPECTRO AUTISTA

#### Orientações didáticas

Escreva no quadro com letras aparentes os três idiomas do Mercosul: ESPANHOL, GUARANI e o PORTUGUÊS.

Cole a imagem das bandeiras que fazem parte do bloco, embaixo de cada bandeira escreva o idioma oficial correspondente ao país. Na bandeira do Paraguai haverá dois idiomas, uma vez que há duas línguas oficiais.

#### ¡Atención!

Venezuela - suspensa indefinidamente del bloque por la ruptura del orden democrático.

Próximamente Bolivia también será un Estado Parte del Bloque, encontrándose actualmente en proceso de adhesión.

Disponible en: <https://www.mercosur.int/ciudadanos/estudiar/escolar/>. Acceso en: 20 ago. 2019.

#### ¿Qué es el MERCOSUR?

El Mercado Común del Sur, más conocido como MERCOSUR, es un importante proceso de integración regional, conformado inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, al cual se sumaron posteriormente Venezuela (suspendida por “ruptura del orden democrático”) y Bolivia –esta última en proceso de adhesión–, que se unieron para avanzar en conjunto por el bienestar de sus pueblos.

¿Conoces la expresión “la unión hace la fuerza”? Cuando los países se unen para trabajar en conjunto, fortalecen sus economías y mejoran las relaciones –comerciales, políticas, sociales, culturales– entre ellos. Y eso es lo que sucede en el MERCOSUR.

Con el correr de los años, el bloque ha avanzado en importantes áreas como: educación, salud, cultura, trabajo, residencia, entre otras, con el objetivo de profundizar aún más la integración entre sus ciudadanas y ciudadanos.

(Disponible en: <https://www.mercosur.int/ciudadanos/estudiar/escolar/> Acceso en: 12 de ago. 2019)

#### ¿Cuáles son los idiomas del MERCOSUR?

El MERCOSUR tiene tres idiomas reconocidos: el español, el portugués y el guaraní. Sin embargo, los idiomas oficiales de trabajo establecidos por el Protocolo de Ouro Preto son el español y portugués. En ese sentido, toda la documentación y las normas aprobadas por los órganos del MERCOSUR se encuentran disponibles en español y portugués.

(Disponible en: <https://www.mercosur.int/ciudadanos/estudiar/escolar/>. Acceso en: 12 de ago. 2019)

#### Atividade complementar

Peça por meio de tarefa uma gravação no celular/gravador, solicite o áudio por Pen drive, e-mail ou WhatsApp. Essas serão algumas possibilidades para avaliar a oralidade a partir da leitura.

#### Orientações didáticas

Verifique se no momento da leitura os alunos estão atentos. Quando a criança apresentar dificuldade em prestar atenção na leitura, utilize recurso de imagens. Neste caso, enquanto estiver lendo o texto ¿Qué es Mercosur? e ¿Cuáles son los idiomas del Mercosur? Utilize recursos visuais: imagem da bandeira do Mercosul, bandeiras dos países que fazem parte do bloco (ARGENTINA, BRASIL, PARAGUAY e URUGUAY).

No trecho do texto que trata: “a união faz a força”, apresente imagens dos quatro povos de mãos dadas, representando a união.

Por último, mostre um mapa exibindo a proximidade entre os quatro países do bloco.

Com o suporte da imagem o professor captará a atenção do aluno, dessa forma associará a imagem ao que foi lido, trazendo para o concreto as informações que acabou de ouvir.

### ACTIVIDAD

#### Orientações didáticas

##### Atividade 1

O principal objetivo de se trabalhar com vídeos é proporcionar a visualização e a audição, tocar os sentidos e envolver os alunos. (SILVA, 2009. P. 9).

O vídeo será mais uma forma de fixação do componente Mercosul, além de trabalhar a compreensão auditiva juntamente com recursos visuais.

##### Ainda na atividade 1

Aproveite a oportunidade para promover a escuta ativa para o conteúdo em questão.

A utilização combinada de áudio e vídeo é uma ferramenta que facilita aos alunos entenderem melhor a pronúncia e os significados, bem como a melhor maneira de se comunicar em outro idioma.

1. **Vídeo - El Mercosur en pocas palabras.** <https://www.mercosur.int/quienes-somos/en-pocas-palabras/>

2. **Observa las banderas de los países que forman parte del Mercosur.**



##### A) ¿Vamos a dibujar y colorear?

Dibuja aquí la bandera de Paraguay	Dibuja aquí la bandera de Uruguay	Dibuja aquí la bandera de Argentina	Dibuja aquí la bandera de Brasil
			

#### Orientações didáticas

##### Atividade 2

⇒ Peça ao aluno que observe cada uma das bandeiras.

##### Ainda na atividade 2

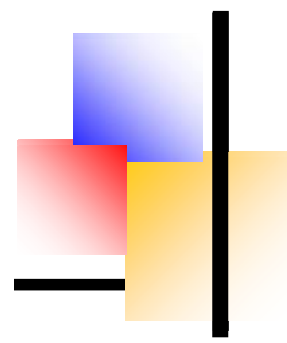
Durante a atividade, faça outras perguntas, por exemplo, sobre as características de cada uma das bandeiras: A bandeira argentina tem três listras horizontais, a superior e a inferior nas cores azul celeste e a central na cor branca.

A bandeira paraguaia tem três listras horizontais, a superior azul, a inferior vermelha, e a central na cor branca.

A bandeira uruguaia com quatro listras azuis.

Esse questionamento servirá para observar quais alunos fixaram a informação e quais ainda seguem com dúvidas.

Essa atividade poderá ser uma oportunidade para trabalhar o componente *lexical: cores*.



## Eixo oralidade

### ATIVIDADES EM ESPANHOL PARA O ESPECTRO AUTISTA

#### Destaques da BNCC

As atividades propostas possibilitam o desenvolvimento o exercício a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, p.9, 2017).

#### Saberes Integrados

⇒ O propósito desta atividade é o de desenvolver a interdisciplinaridade, um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. Neste caso, conectando a aprendizagem de uma nova língua/ culturas a questões de integrações territoriais (questões geograficas).

#### Destaques da BNCC

(EF08GE12) Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).

#### ¿Por qué tengo que aprender referente a MERCOSUR? (Lectura y Reflexión)

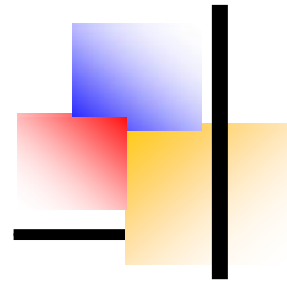
El Mercosur trae muchos beneficios para sus ciudadanos:

- ⇒ Viajar: no hace falta pasaporte en los países que hace parte del bloque. [...] el año de 2008 se aprobó el “Acuerdo sobre Documentos de Viaje de los Estados Parte de MERCOSUR y Estados Asociados”.
- ⇒ Conducir en cualquier Estado Parte del MERCOSUR, el conductor solo necesita la licencia de conducir vigente, emitida por su país, aunque no tenga la nacionalidad de ninguno de los Estados Partes.
- ⇒ La lengua española mucho te servirá, una vez que solamente Brasil no utiliza la lengua española, los Estados Parte todos tienen el español como lengua oficial (recordar que Paraguay además del español, tiene también el guaraní como lengua oficial).
- ⇒ Residir en el MERCOSUR. Conceden a los ciudadanos del MERCOSUR el derecho a obtener la residencia legal en el territorio de otro Estado Parte. Actualmente se encuentran en vigencia para Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Chile, Perú, Colombia y Ecuador (hay que recordar que Bolivia se encuentra en proceso de adhesión/ Chile, Perú, Colombia y Ecuador son Estados Asociados, o sea, no hacen parte del bloque).
- ⇒ Vivir en uno de los Estados Parte. ¿Y la escuela? No pasa nada. Los certificados, títulos y estudios de nivel primario y medio no técnico emitidos por instituciones educativas de cualquier Estado Parte del MERCOSUR son reconocidos por los demás Estados Parte en las mismas condiciones del país de origen.
- ⇒ Trabajar en los Estados Parte. Los nacionales del MERCOSUR están habilitados a trabajar en igualdad de condiciones que los nacionales del país donde hayan obtenido la residencia.

(Disponible en: <https://www.mercosur.int/pt-br/cidadaos/turismo/>)

#### Orientações didáticas

- ⇒ Para que os alunos consigam compreender de forma clara faça um comparativo entre dois destinos, um país que esteja no bloco do Mercosul e outro que exija passaporte e visto para a entrada. Esse será apenas um dos benefícios de fazer parte do bloco, além dos quais já destacados, por exemplo: moradia, estudos e trabalho.
- ⇒ O aluno compreenderá que ao estudar sobre o MERCOSUL, aprenderá sobre seus direitos como cidadão do bloco. O MERCOSUL representa um esforço de integração econômica e um projeto de aproximação política.



## Eixo oralidade

### ATIVIDADES EM ESPANHOL PARA O ESPECTRO AUTISTA

#### Orientações didáticas










- ⇒ Para enriquecer a experiência dentro do eixo da oralidade, antes de iniciar com a atividade 4, converse com os alunos que para essa atividade será necessário utilizar um objeto chamado SUSSUROFONE
- ⇒ Explique que o SUSSUROFONE quando utilizado no momento da leitura serve como um amplificador. Além disso, entrará nessa atividade como se fosse um telefone, simulando uma situação onde o aluno necessite falar utilizando a LE em uma conversação por telefone.
- ⇒ Atenção ao aluno com TEA, alguns costumam não ter noção do quão alto falam, dessa forma, peça que ensaiem antes. Adequando o tom da voz.
- ⇒ Na próxima página há mais informações de como produzir um SUSSUROFONE.

#### A PRATICAR.

##### A) Situación:

Tiene interés de viajar a uno de los Estados parte de MERCOSUR, como ya conoce cual son los países e ya escogiste su destino, tendrá que llamar a la Secretaría del MERCOSUR, cuya localización es en la ciudad de Montevideo, llamará para reafirmar las informaciones relacionadas a los derechos de los ciudadanos que desean visitar uno de los países del bloque. En parejas utilizando el SUSRROFONE harán una conversación, en el que uno deberá ser de la secretaria de Uruguay y el otro el que llama desde Brasil.

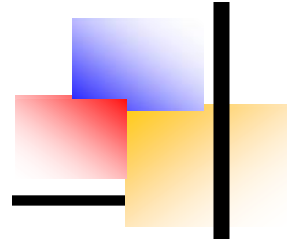
##### La conversación

-  (SECRETARIA). Secretaría del MERCOSUR, buenos días.
-  (USTED) ¡Hola, buenos días! ¿Con quién hablo?
-  (SECRETARIA) Habla con José.
-  (USTED) José, me llamo Pedro (diga su nombre) hablo desde Brasil, necesito informaciones para hacer un viaje hacia Argentina.
-  (SECRETARIA) Señor(a), Brasil es uno de los Estados Parte del MERCOSUR, siendo así, caso no tenga el pasaporte necesitará apenas del Documento Nacional de Identidad.
-  (USTED) José ¿No es necesario sacar el pasaporte y requerir el visado?
-  (SECRETARIA) No señor(a), solo el Documento Nacional de Identidad ¿Puedo ayudarle en algo más?
-  (USTED) ¡No, solamente eso! ¡Muchas gracias!
-  (SECRETARIA) Estamos a disposición.

(Disponibile en: <https://www.mercosur.int/ciudadanos/turismo/>. Acceso en: 12 de ago. 2019)

#### Orientações didáticas

- ⇒ Leia a conversação, após leitura e contextualização, peça que cada aluno pegue o SUSRROFONE e simule a conversação. Incentive os alunos a falarem o que acharam da conversação, nível de dificuldade, palavras com pronúncias complexas.
- ⇒ Aproveite para utilizar o SUSRROFONE, o aluno ouve a própria voz de forma mais nítida, sem interferência de outros barulhos da sala de aula; assim conseguirá se concentrar e melhorar a leitura da conversação proposta.
- ⇒ Essa atividade aproxima o aluno com TEA para o real. Usar o que aprendeu é necessário para que ele possa compreender como essa nova informação poderá auxiliá-lo em situações futuras.
- ⇒ Trata-se de uma atividade que deverá ser realizada em dupla, dessa forma permita que o aluno com TEA escolha com quem deseja realizar a conversação. Busque pela interação, mas, caso desperte ansiedade, recue e permita inicialmente que ele realize a atividade sozinho.
- ⇒ O objetivo principal dessa atividade é o de trabalhar a oralidade, verbalização, relacionando a língua espanhola com o Mercosul.



#### Saberes Integrados

Nesta atividade ao simular a utilização do SUSSURROFONE, integra-se as aulas de língua espanhola as da língua materna, neste caso a Língua portuguesa.

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica [...])

(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.

#### SUSSURROFONE

O SUSSURROFONE é uma adaptação do Whisperphone, ferramenta que permite a captação individual da voz com ampliação do som. É feito de cano PVC, tem a função semelhante à de um telefone. A criança irá falar por um lado e ouvirá pela outra ponta.

Tem aproximadamente dez centímetros, feito de cano de pvc de 50 mm e dois conectores com envergadura de 90° graus de 40 mm, também podem ser chamados de joelho ou cotovelo.

O aparelho faz com que a criança ouça a própria voz em forma de sussurro, favorecendo o reconhecimento fonológico de letras e palavras.

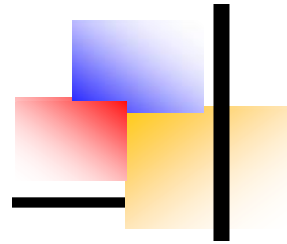
O aparelho foi confeccionado por uma companheira de estágio do curso de pedagogia, a intenção ao expor nas oficinas foi o de auxiliar alunos com dificuldades fonoaudiológicas a ouvir o que leem e identificar possíveis equívocos na leitura e assim poder auxiliar.

Com esse recurso, o estudante consegue fazer o reconhecimento sonoro e relacioná-lo à escrita.

Não se trata de uma criação exclusiva, esse recurso já vem sendo utilizado por diferentes professores alfabetizadores em diferentes estados brasileiros. Iniciou-se por uma professora de uma Escola Municipal em um povoado localizado em Teresina – Piauí.

(Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/professora-usa-telefone-feito-de-cano-para-estimular-leitura-de-alunos-no-pi.ghtml>. Acesso em 13 de mai. 2019)





#### Orientações didáticas

- ⇒ Antes de iniciar o jogo, apresente as regras em sala, mostre a imagem da quadra de esporte e das crianças. Demonstre em sala, com um número menor de alunos.
- ⇒ Fique atento(a) a reação do aluno com TEA, pergunte se deseja participar da brincadeira, caso a resposta seja positiva e observando que todos puderam compreender o jogo, dirija-os a quadra. Se reagir negativamente, incentive que acompanhe a turma até a quadra, apenas para observar os amigos.
- ⇒ Na hipótese de participar, fale sobre o toque, enquanto estiver ocorrendo o jogo, caso resista por esse motivo, utiliza uma bola de plástico ou um pedaço de tecido que servirá para que ele pegue os alunos ou que os alunos o peguem apenas jogando o tecido assim evitaremos o toque.

#### ATENÇÃO!

Ao chegar a quadra, novamente, faça uma simulação do jogo com um número reduzido de alunos, converse com o aluno com TEA se deseja participar. É importante estar atento, inicialmente a criança poderá demonstrar interesse pela brincadeira mas a mudança de ambiente poderá causar-lhe ansiedade, desencadeando estresse, fazendo-o mudar de opinião.

#### La Expresión: “La unión hace la fuerza”.

Explique la expresión, ‘La unión hace la fuerza’ contextualizando con un juego.

#### A) ¿Vamos a jugar?

Cruzar al otro lado.

Hay que ser realizado en un espacio grande, sugerimos la cancha deportiva de la escuela. El juego empieza con 1 persona detrás de la línea del mediocampo.

Los demás alumnos deberán permanecer dentro del área penal.

El alumno que está detrás de la línea del mediocampo autorizará la salida de los demás alumnos del área penal, los que están en el área penal, deberán cruzar la cancha y ocupar el otro lado sin ser adarrado por el amigo que esta en el medio de la cancha.

Cada persona que sea agarrada por el amigo del medio deberá juntarse a él (deberán darse las manos) y ayudarlo a coger más amigos, así cuantos más amigos cojan más difícil será cruzar al otro lado.

El juego acaba cuando todos tengan sido cogidos por los alumnos del mediocampo.

El objetivo del juego es conseguir presentar de forma lúdica la expresión “La unión hace la fuerza”, o sea, el alumno del centro se hace más fuerte mientras gana ayuda de más personas. Destacamos que en este momento también trabajaremos la interacción social además, de la posibilidad de trabajar, posteriormente, el léxico relacionado a la cancha deportiva.



(Disponible en: <http://conocelahistoria.com/c-deportes/historia-del-futbol/>. Acceso en: 25 de ago. 2019)