



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRA - ESPANHOL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM
LETRAS/ESPAÑHOL

MICAELLA FERREIRA RODRIGUES BARBOSA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS ESPANHOL E OS
DESAFIOS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA:
ALGUMAS REFLEXÕES

João Pessoa/PB

2025

MICAELLA FERREIRA RODRIGUES BARBOSA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS ESPANHOL E OS
DESAFIOS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA:
ALGUMAS REFLEXÕES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras Espanhol, sob orientação da Prof^a Dr^a Sandra Alves da Silva Santiago.

João Pessoa/PB

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B238f Barbosa, Micaella Ferreira Rodrigues.

A formação de professores de Letras Espanhol e os desafios na inclusão de estudantes com TEA: algumas reflexões / Micaella Ferreira Rodrigues Barbosa. - João Pessoa, 2025.
66 f.

Orientadora: Sandra Alves da Silva Santiago.
TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2025.

1. Língua Espanhola. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Formação de Professores. I. Santiago, Sandra Alves da Silva. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 376

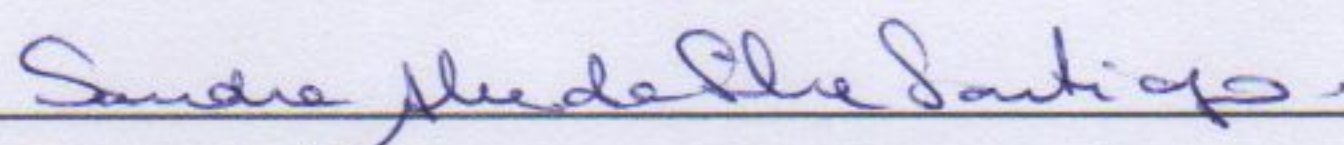
MICAELLA FERREIRA RODRIGUES BARBOSA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS ESPANHOL E OS
DESAFIOS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA:
ALGUMAS REFLEXÕES**

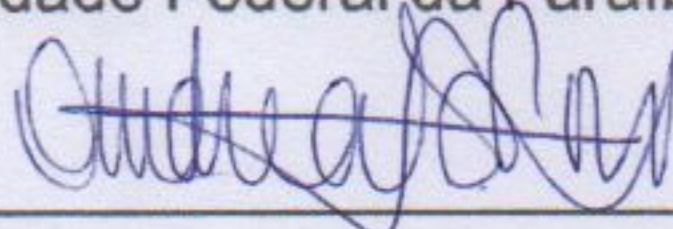
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras Espanhol, sob orientação da Profª Drª Sandra Alves da Silva Santiago.

Trabalho de conclusão de curso apresentado e Aprovado com nota 10,0
em 16/09/2025, pela seguinte Banca Examinadora:

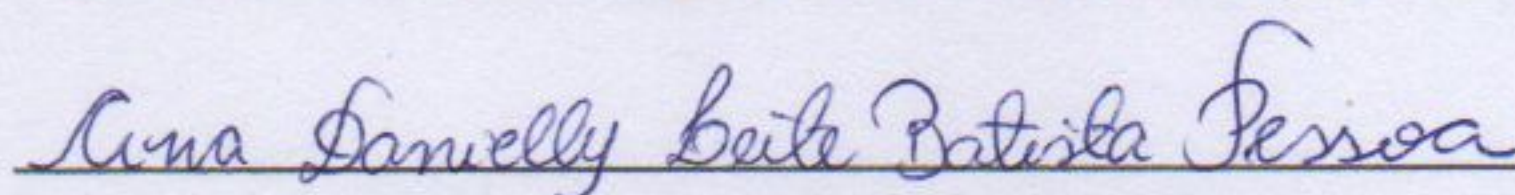
BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Sandra Alves da Silva Santiago - Orientadora
Universidade Federal da Paraíba (DHP/CE/UFPB)



Profª Drª Andrea Silva Ponte - Examinadora
Universidade Federal da Paraíba (DLEM/CCHLA/UFPB)



Profª Drª Ana Danielly Leite Batista Pessoa - Examinadora
Universidade Federal da Paraíba (DHP/CE/UFPB)

“Às pessoas que olham para as estrelas e desejam...
Às estrelas que ouvem e aos sonhos que são atendidos.”
— *Sarah J. Maas*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter estado comigo durante toda a caminhada pela vida, guiando meus passos e fortalecendo meu coração.

Aos meus pais e meus avós, sou imensamente grata por todos os sacrifícios feitos por mim e pela minha educação. Obrigada por me amarem e cuidarem de mim, independentemente de tudo, e por me proporcionarem uma família incrível, mesmo com seus defeitos e desafios.

À minha irmã, que foi como uma segunda mãe para mim. Obrigada por estar ao meu lado, por me fazer viver experiências inesquecíveis e por ser uma das razões pelas quais escolhi a educação. Sua presença foi e é essencial na minha vida.

Agradeço à Ester, por ser uma luz nos meus dias, com seu jeito carinhoso e divertido. Você surgiu como uma pequena faísca de esperança e felicidade nos meus momentos mais sombrios, e sou eternamente grata por isso.

Ao Rodrigo, à Celline e à Vitória, obrigada por estarem sempre ao meu lado e por me motivarem, mesmo quando pensei em desistir. Desde os tempos da escola até esta última etapa na faculdade, vocês foram parte essencial da minha trajetória.

À Delfina, minha companheira, obrigada por me oferecer suporte, carinho e presença. Seu amor me ajudou a me reerguer nas lutas com minha saúde mental, e por isso, sempre terei gratidão.

À minha orientadora, Sandra Alves da Silva Santiago, agradeço profundamente por sua paciência, compreensão e por acreditar em mim, mesmo quando eu mesma duvidava. Obrigada por me mostrar que este trabalho era possível, e por me ajudar a fazer com que ele desse certo.

Agradeço a todos os professores, da escola, do estágio e da faculdade por tudo o que me ensinaram. Não apenas sobre educação, mas sobre a vida. Levo comigo muito mais do que conteúdos: levo aprendizados humanos que jamais esquecerei.

À Cleide, a amiga que a vida me deu. Obrigada por estar presente desde minha infância, nas festas, nas formaturas, nos momentos marcantes. Espero continuar compartilhando contigo muitas outras conquistas.

À Juliana, minha colega de curso, que caminhou comigo durante toda essa jornada. Seu cuidado e carinho me acolheram desde o início. Você é um exemplo

para todos nós, e desejo que alcance voos ainda mais altos. Tenho muito orgulho de ter trilhado esse caminho ao seu lado.

E por fim, agradeço a todos aqueles que estiveram presentes, mesmo que por breves momentos, ou que já não estão mais aqui por diferentes razões, mas que, de alguma forma, contribuíram para que eu me tornasse quem sou hoje.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar a formação do/a professor/a de língua espanhola para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino médio. A pesquisa surgiu a partir da vivência nos estágios supervisionados obrigatórios, que evidenciou uma discrepância entre a crescente demanda por uma educação inclusiva e a ausência de formação adequada dos profissionais que atuam no ensino de línguas estrangeiras, especialmente de língua espanhola. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, que visa contribuir com reflexões sobre a formação docente diante dos desafios da inclusão escolar. O instrumento da pesquisa consistiu em um questionário montado em forma de formulário, e os sujeitos foram docentes da disciplina de espanhol da rede regular de ensino da Paraíba, formados na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). As questões versaram sobre aspectos de sua formação e prática profissional e, a partir da análise dos dados, constatou-se que os professores enfrentam dificuldades na formação inicial e continuada. Na formação inicial, evidencia-se que o curso de licenciatura em Letras/Espanhol possui lacunas significativas no tocante à formação de professores para o exercício da docência inclusiva, e na formação continuada, que a rede pública de ensino do estado da Paraíba não vem ofertando espaços formativos voltados para a inclusão. Diante disso, conclui-se que a condição formativa dos docentes impacta negativamente nas escolhas didáticas que eles fazem junto aos estudantes com TEA, motivadas especialmente pela falta de conhecimento na área.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão; Formação Docente; Língua Espanhola.

RESUMEN

En esta investigación se buscó analizar la formación del profesorado de lengua española para la inclusión institucional de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la enseñanza media. El estudio surgió a partir de la experiencia durante las prácticas obligatorias del Grado en Lengua Española, que permitió evidenciar una discrepancia entre la creciente demanda de una educación inclusiva y la ausencia de una formación adecuada por parte de los profesionales que trabajan en la enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso, la lengua española. Se trata de una investigación con un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio, que pretende contribuir con reflexiones sobre la formación docente frente a los desafíos que plantea la inclusión institucional. El instrumento de recogida de datos consistió en un cuestionario en formato de formulario, dirigido a docentes de la asignatura de español de la red pública de enseñanza del estado de Paraíba, graduados en la Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Las preguntas versaron sobre aspectos de su formación y su práctica profesional. A partir del análisis de los datos, se constató que los docentes enfrentan dificultades tanto en su formación inicial como en la continua. En cuanto a la formación inicial, se evidencian lagunas significativas en relación con la preparación para ejercer una docencia inclusiva. En lo que respecta a la formación continua, se observa que la red pública de enseñanza del estado de Paraíba no ha ofrecido espacios formativos centrados en la inclusión. Por tanto, se concluye que la condición formativa del profesorado impacta negativamente en las decisiones didácticas que toman en relación con el alumnado con TEA, motivadas principalmente por la falta de conocimientos específicos sobre el tema.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista; Inclusión; Formación Docente; Lengua Española.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ano de Conclusão de Graduação.....	35
Gráfico 2 - Formação Complementar.....	36
Gráfico 3 - Oferta de Formação pelo Trabalho.....	36
Gráfico 4 - Participação na Formação pelo Trabalho.....	37
Gráfico 5 - Formação pelo Trabalho sobre o TEA.....	38
Gráfico 6 - Participação na Formação sobre o TEA.....	38
Gráfico 7 - Curso de Formação.....	38
Gráfico 8 - Instituição de Formação.....	39
Gráfico 9 - Disciplinas Obrigatórias sobre Inclusão.....	40
Gráfico 10 - Opções de Disciplinas sobre Inclusão.....	40
Gráfico 11 - Temas Abordados nas Disciplinas sobre Inclusão.....	42
Gráfico 12 - Atividades Acadêmicas.....	43
Gráfico 13 - Anos de Atuação Docente.....	44
Gráfico 14 - Alunos com Deficiência.....	44
Gráfico 15 - Alunos com TEA.....	44
Gráfico 16 - Quantidade de Alunos com TEA.....	45
Gráfico 17 - Recursos para Alunos com TEA.....	46

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	16
2.1. O TEA e suas Especificidades	16
2.2. A Perspectiva Educacional Brasileira sobre a Educação Inclusiva	19
2.3. Os Desafios e as Possibilidades do Estudante com TEA	21
3. ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: HISTÓRIA E LEIS	27
3.1. O Ensino de Língua Espanhola no Brasil	27
4. METODOLOGIA	33
4.1. Tipo de Pesquisa	33
4.2. Universo e amostra da Pesquisa	33
4.3. Instrumento da Pesquisa	34
4.4. Apresentação, Discussão e Análise dos Dados	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE 1 - Formulário “Pesquisa Piloto”	
APÊNDICE 2 - Formulário “Levantamento de Dados”	
ANEXO 1 - Fluxograma do Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal da Paraíba, Currículo de 2019	
ANEXO 2 - Estrutura Curricular do Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal da Paraíba, Currículo de 2013	

1. INTRODUÇÃO

Durante a vivência dos Estágios Supervisionados Obrigatórios, me deparei com uma realidade problemática: a alta demanda por uma educação inclusiva no âmbito educacional e poucos profissionais preparados para atendê-la. Em uma das turmas em que atuei, havia alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No entanto, percebi que eu mesma não possuía conhecimento teórico ou prático suficiente para planejar e adaptar atividades que atendessem às suas necessidades. Ao recorrer aos docentes responsáveis pela turma em busca de orientação, constatei que estes não sabiam como proceder, demonstrando insegurança quanto à adaptação de materiais ou à inclusão efetiva desses alunos nas aulas de Língua Estrangeira.

Tal situação revelou, de forma concreta, uma lacuna importante na formação docente inicial, especialmente no que se refere à preparação para lidar com a diversidade no contexto educacional inclusivo. O fato é que, ainda que a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394) (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) apontem na perspectiva da Educação Inclusiva (In: Santiago, 2009), parece não haver uma legislação específica que determine que a formação dos professores de Língua Estrangeira assegure esse viés.

Sabe-se que a inclusão no âmbito educacional se tornou um paradigma mundial cada vez mais referenciado em diversas legislações que tomam por base as orientações internacionais, a exemplo da Declaração de Salamanca, em 1994 e da Carta de Guatemala, de 1999, buscando superar o modelo de integração até então difundido nas escolas brasileiras.

Segundo Mantoan (2003), integração e inclusão são ideias distintas. A diferenciação entre integração e inclusão se dá por meio da forma como eles enxergam o aluno com deficiência no ambiente escolar. O princípio da integração defende que o aluno com deficiência se molda para se adequar ao ambiente escolar, enquanto o princípio da inclusão faz referência a forma como o ambiente escolar se altera para receber o aluno com deficiência.

Em outras palavras, enquanto o processo de integração segrega os alunos com deficiência, permitindo somente aqueles que são mais “adequados”

integrarem a rede regular de ensino, a inclusão busca permitir que todos os alunos participem por meio de adaptações e mudanças que tornem o ambiente acessível a ele.

Considerando isto, percebe-se que a inclusão não está garantida somente a partir da legislação. Se faz necessário que, para além da legislação que aponta para a oferta de uma educação igualitária, acessível e inclusiva, exista uma manutenção e garantia na qualidade da formação dos docentes, da estrutura escolar, bem como na disponibilização dos materiais e recursos etc.

Sendo assim, um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresenta dificuldades para realizar o uso da linguagem, se adequar a rotinas diferentes, que possui dificuldades com a socialização ou o entendimento e realização de determinadas atividades, necessita que o docente enxergue e entenda suas diferenças e tenha meios de favorecer sua aprendizagem.

De tal modo, os docentes poderão intervir de maneira adequada, optando por uso de metodologias e materiais que permitam que este aluno seja incluído no ambiente escolar, sem sofrer danos em seu processo de aprendizagem. Entretanto, para que assim aconteça, o docente precisa dispor de conhecimentos e saberes específicos acerca da temática e ter acesso a instrumentos e métodos adequados para cada situação. Todavia, nem sempre isto tem sido possível.

Como estudante do curso de Letras Espanhol, vislumbro que é necessário analisar sobre a temática e buscar entender os “porquês” de ainda não se dispor de uma educação inclusiva, de fato. Diante disso, cabe um esforço para colocar tal questão em pauta, especialmente por esse se constituir num tema significativo e palpitante em nosso cotidiano profissional.

A escassez de profissionais preparados para atender esta demanda recorrente no ramo da educação termina prejudicando o aprendizado daqueles que necessitam deste conhecimento específico. Diante disto, este trabalho pretende analisar a formação do/a professor/a de Língua Espanhola para a inclusão escolar do/a estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no Ensino Médio. Partindo da seguinte questão: como a formação docente do/a professor/a de Língua Estrangeira pode afetar (facilitar/difícultar) a inclusão do/a estudante com TEA?

Para tanto, busca-se, em um primeiro momento, compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas especificidades adaptativas no

ambiente escolar, a fim de fundamentar a discussão sobre os desafios enfrentados no processo de inclusão desses estudantes no ensino de Língua Estrangeira.

Em seguida, propõe-se uma breve análise da matriz curricular do curso de graduação em Letras Espanhol, em específico da Universidade Federal da Paraíba, com o intuito de verificar se há, em sua estrutura, componentes que apontam no sentido da formação do professor de espanhol para a inclusão.

Por fim, pretende-se discutir ideias e abordagens gerais relacionadas ao ensino de Língua Estrangeira, considerando uma perspectiva inclusiva voltada ao atendimento de estudantes com TEA.

Ao trazer o tema à discussão, espera-se instigar novos olhares e pesquisas na área, pois, existe uma demanda por uma educação inclusiva, existem alunos que necessitam de um olhar diferenciado, portanto, a temática é muito relevante, já que o professor é uma figura decisiva no processo de inclusão.

Para tanto, a escolha por uma metodologia de natureza qualitativa do tipo exploratória foi a melhor alternativa, pois, ela busca proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses (Gil, 2002). Os sujeitos da pesquisa foram docentes de Língua Espanhola atuantes na rede regular de ensino do Ensino Médio, e o instrumento utilizado para a coleta de dados consistiu em um formulário elaborado no Google Forms.

Ao realizar uma busca nas plataformas CAPES e Scielo por trabalhos que abordassem em seus títulos “formação inclusiva e línguas estrangeiras”, “formação inclusiva e espanhol”, “formação de professores de espanhol e inclusão”, “espanhol e TEA”, “espanhol e autismo”, “línguas estrangeiras e TEA”, “Transtorno do Espectro Autista e espanhol”, “Transtorno do Espectro Autista e inglês” ou “formação de professores de línguas e Transtorno do Espectro Autista”, foi encontrado apenas um trabalho diretamente voltado para a formação docente.

Intitulado "Os limites na formação de professores de Letras Estrangeiras da UFPA para atuar na educação inclusiva: uma análise curricular", o estudo aponta que entre os cursos de Letras com habilitação em espanhol, inglês, francês e alemão da Universidade Federal do Pará (UFPA), apenas a disciplina de Libras abordava, ainda que de forma geral, questões relativas à inclusão.

Além deste, apenas mais um trabalho foi localizado, porém com foco em práticas inclusivas, não tratando especificamente da formação de professores. Assim, espera-se contribuir com importantes reflexões acerca da formação docente do professor de Língua Espanhola tendo o estudante com TEA como foco.

2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a formação do/a professor/a de Língua Espanhola para a inclusão escolar do/a estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), torna-se necessário compreender o que é o TEA, suas principais características e os desafios que ele impõe ao processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, este capítulo é dedicado à apresentação do TEA de maneira geral, com o intuito de esclarecer a problemática abordada e enfatizar o impacto que a ausência de conhecimentos específicos pode causar na prática pedagógica de professores de Letras Espanhol que atuam com estudantes com TEA.

2.1. O TEA e suas Especificidades

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), em 2019, foi definido pela 11^a Revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID - 11) como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, que apresentava como características:

[...] déficits persistentes na habilidade de iniciar e manter interações sociais e comunicação social recíprocas, e por uma gama de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e inflexíveis, que são claramente atípicos ou excessivos para a idade e o contexto cultural (CID 11, 2019, 6A02).

Essa é uma definição bem recente, mas, por muito tempo, com a ausência ou pouquíssimos estudos científicos, as primeiras pesquisas na área consideravam o TEA como psicose infantil. Sobre esse fato, o psiquiatra Leo Kanner conduziu em 1943 uma pesquisa com 11 crianças, com faixa etária de 2 a 8 anos de idade e concluiu que o comportamento inusitado e destoante daquelas crianças era devido ao “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo” que elas apresentavam (Rebecchi, 2023).

Logo após a pesquisa de Kanner, o CID publicou em 1950 uma versão que definia este comportamento diferenciado como “Psicose Infantil” ou “Síndrome de Kanner”, em referência ao pesquisador. A definição foi dada a partir de sua conclusão acerca do comportamento e interação social distinto das crianças que, segundo ele, poderia ter como causa a relação mantida com os pais ou devido a fatores genéticos, neuropsicológicos familiares e gestacionais.

De tal modo, o termo “Psicose Infantil” para categorizar os pacientes com TEA perdurou até 1980, quando se percebe uma crescente em pesquisas e,

consequentemente, nos conhecimentos sobre seus significados que culminam em constantes mudanças em documentos da área da saúde que influenciam o campo da educação. A exemplo disso tem-se o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) que apresenta a nomenclatura “Transtorno Autista”, no início dos anos 80. Em 1989, a 10ª Revisão do CID trouxe uma nova nomenclatura: Autismo Infantil, e somente em 2013 que o DSM - V instituiu o termo: “Transtorno do Espectro Autista” (AADM, 2013).

Segundo o Ministério da Saúde (2023), as principais características apresentadas por um indivíduo com TEA são:

- Dificuldades em desenvolver a fala e comunicar-se livremente;
- Manifestar repetição de frases, vinhetas ou palavras ouvidas no momento ou na televisão;
- Não apresentar resposta ao ser chamado ou a ruídos do ambiente;
- Ter interesse extremo em objetos ou detalhes;
- Gastar longos períodos de tempo com apenas um objeto ou atividade;
- Ter dificuldade em lidar com mudanças ou interrupções;
- Ter dificuldade em compreender sentimentos, emoções e expressões faciais;
- Apresentar alta sensibilidade ou indiferença sensorial. (AVASUS, 2023, s/p)

Nessa direção, a Sociedade Brasileira de Pediatria no Manual de Orientação (SBP, 2019), adverte que as características só podem ser consideradas consistentes a partir dos doze (12) meses de idade, levando a um diagnóstico concreto somente a partir dos 4 anos de idade. Por outro lado, é preciso destacar que, ainda que as características apresentadas até no mínimo doze (12) meses de vida não sejam levadas em consideração para se concluir um diagnóstico, elas são um alerta para pais e profissionais. Ressalta-se, contudo, que é importante ter-se em mente que a criança precisa apresentar algumas características de desenvolvimento adequadas para cada fase, e que possíveis atrasos devem ser levados em consideração e analisados.

Com o intuito de melhor guiar a investigação de pais e pediatras, o Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento (SBP, 2019) lista doze comportamentos ou características que quando apresentadas no primeiro ano de vida, devem ser investigadas junto ao pediatra sob a possibilidade de TEA, sendo estas:

- Perder habilidades já adquiridas, como balbúcio ou gesto dêitico de alcançar, contato ocular ou sorriso social;
- Não se voltar para sons, ruídos e vozes no ambiente;

- Não apresentar sorriso social;
- Baixo contato ocular e deficiência no olhar sustentado;
- Baixa atenção à face humana (preferência por objetos);
- Demonstrar maior interesse por objetos do que por pessoas;
- Não seguir objetos e pessoas próximos em movimento;
- Apresentar pouca ou nenhuma vocalização;
- Não aceitar o toque;
- Não responder ao nome;
- Imitação pobre;
- Baixa frequência de sorriso e reciprocidade social, bem como restrito engajamento social (pouca iniciativa e baixa disponibilidade de resposta)
- Interesses não usuais, como fixação em estímulos sensório-viso-motores;
- Incômodo incomum com sons altos;
- Distúrbio de sono moderado ou grave;
- Irritabilidade no colo e pouca responsividade no momento da amamentação. (SBP, 2019, p.2)

Ainda que os atrasos possam ser justificados pela falta de estímulos ou por estímulos inadequados, também podem estar diretamente ligados a um possível diagnóstico de TEA ou uma deficiência intelectual, ou até mesmo a ambos. Portanto, exige-se muita atenção daqueles que são diretamente responsáveis pela construção do diagnóstico.

A causa do TEA ainda é desconhecida. E hoje o que é consenso é que, certamente, não se trata de uma causa necessariamente única e isolada. Sobre esse aspecto, o Ministério da Saúde (AVASUS, 2023) e o Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento (SBP, 2019) definem, pois, que ela pode estar ligada a um conjunto de fatores envolvendo a genética familiar, a gestação e saúde da mãe e a fatores externos como estímulos inadequados e excessivos. Também por essa razão, não é possível falar em cura, tratamento etc., mas com um diagnóstico é possível fazer importantes intervenções que ajudam no desenvolvimento do indivíduo.

Segundo a SBP (2019), nos Estados Unidos da América, a estimativa de casos de TEA triplicaram de 2002 a 2014, pois dados indicam que a relação era de 150.1, ou seja, em cada cento e cinquenta (150) crianças nascidas vivas, uma (1) criança manifestava o TEA. Já em 2014 essa relação é de cinquenta e oito (58) crianças para uma (01) com TEA. O aumento do número de casos foi, em parte, associado a “um resultado da ampliação dos critérios diagnósticos e do desenvolvimento de instrumentos de rastreamento e diagnóstico” (SBP, 2019).

Por isso a importância da criação de instrumentos como o Classificação Internacional de Doenças (CID), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos

Mentais (DSM) e outros documentos como o Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria, que torna possível uma análise e um olhar mais atentos logo nos primeiros sinais, possibilitando que o indivíduo passe por um acompanhamento e por intervenções terapêuticas que o ajudem a se desenvolver com menores obstáculos.

2.2. A Perspectiva Educacional Brasileira sobre a Educação Inclusiva

O cenário inclusivo na educação brasileira é relativamente recente e embora haja registros desde o século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos) fundados ambos por Dom Pedro II, foi apenas em 1961 que surgiu o primeiro marco legislativo que assegurava o direito à educação para pessoas com deficiência. (Santiago, 2009)

A Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi publicada em 20 de dezembro de 1961 e garantia que: “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961, art.88).

O termo “excepcional”, usado para referir-se a pessoa com deficiência, traz marcas do pensamento social da época em relação a este grupo. Segundo o Dicionário Dicio (Ribeiro, 2025, s/p), excepcional é aquele que “é diferente; que não se apresenta igual; que não é comum; ordinário, simples;”. Em outras palavras, alguém “incomum” e “diferente” do padrão instituído como normal.

Neste período, o ponto de vista dominante é o da “integração”, onde é dever da pessoa com deficiência se adaptar ao ambiente, o que se vê refletido diretamente nas legislações criadas. E estas, por sua vez, encontram respaldo nos avanços científicos, pesquisas e conhecimentos produzidos em torno do tema.

Um novo olhar sobre as pessoas com deficiência pode ser identificado na, então, LDB nº 5.692, de 1971 que considera que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (Brasil, 1971, art. 9º)

Entre 1961 e 1971, além das alterações na LDB, altera-se também a visão da sociedade sobre a pessoa com deficiência, que deixa de ser vista como

excepcional e passa a ser reconhecida como especial. Em relação à legislação em si, é possível perceber que pouco mudou. O que anteriormente era tentar integrar no sistema geral de educação, agora é integrar com um “tratamento especial”. Não existe uma obrigação ou garantia para esta ação por parte do Estado, nem uma definição detalhada sobre o que seria este “tratamento especial”.

Na década seguinte, com a publicação da Constituição Federal Brasileira, em 1988, torna-se direito da população, pois se assevera que:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) (Brasil, 1988, art. 6º)

E, nesse sentido, passa a ser dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208). Desde então, o acesso à educação se torna um direito da população, e o que antes era apenas uma garantia, sem atribuição de responsáveis, agora torna-se uma obrigação do Estado.

No ano seguinte, é publicada a Lei nº 7.853 onde fica garantido o pleno exercício dos direitos individuais e sociais da pessoa com deficiência. Dentre eles, destaca-se a Educação Especial como modalidade educativa que abrange todos os níveis de ensino, bem como a “habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios” (Brasil, 1989, art. 2º).

A essa altura, a Educação Especial passa a ser uma atividade paralela à escola e se apresenta para atender desde às etapas iniciais até as etapas profissionalizantes. Em 1990, é publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), visando garantir os direitos das crianças e adolescentes, e determina que:

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) (Brasil, 1990, art.3º)

Todavia, ainda que estas legislações citem a preocupação com os chamados estudantes especiais, a Educação Especial e o ensino para pessoas com deficiência, não há referências mais claras e objetivas com relação ao currículo, os espaços físicos ou o preparo dos profissionais da área.

Em 1996, com a nova versão da LDB, é incluído um capítulo específico para Educação Especial e fica firmado que:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (Brasil, 1996)

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (Brasil, 1996)

Então, a Educação Especial, conforme a LDB é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Portanto, deve se voltar para um público definido como “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (Brasil, 1996)

2.3. Os Desafios e as Possibilidades do Estudante com TEA

Embora seja constatado que o indivíduo com TEA apresente barreiras, Marqui (2020) relembra que é indispensável reconhecer que nada o exclui da possibilidade de aprender e se desenvolver como ser individual e social, apenas o fazem demandar de artifícios específicos para sua aprendizagem efetiva, e que suas respostas diferenciadas aos estímulos recebidos não o tornam alguém incapaz.

Com esta compreensão, as birras (ato de se jogar ao chão, gritar e/ou chorar), as agressões (ato de autoflagelação) e as estereotipias (movimentos corporais repetitivos) são apenas maneiras que o indivíduo com TEA encontra de se autorregular em situações de estímulos sensoriais intensos ou desconforto. Sobre isso, Marqui (2020, p.75) também aponta que:

O Transtorno do Espectro Autista apresenta uma grande variabilidade de manifestações, isso significa que crianças com o mesmo diagnóstico podem apresentar diferentes características, com diferentes níveis de intensidade, dessa forma características que estão presentes em um indivíduo podem não estar presentes em outro, embora o diagnóstico seja o mesmo.

Por essa razão, é importante entender que o TEA possui dentro de sua definição uma categorização dos indivíduos a partir do nível de necessidade de auxílio que este apresenta para realizar atividades envolvendo cada âmbito atingido pelo transtorno.

Segundo o Ministério da Saúde (AVASUS, 2023), o nível 1 (um) seria para os indivíduos que apresentam pouca ou nenhuma necessidade de auxílio; o nível 2 (dois) seriam aqueles que apresentam uma necessidade moderada de auxílio; e o nível 3 (três), indivíduos que não conseguem realizar nenhuma atividade sem auxílio.

Lembrando ainda que, mesmo que dois indivíduos possuam o mesmo diagnóstico, é importante considerar suas necessidades individualmente e entender que cada um deles necessita de adaptações diferenciadas em cada âmbito da vida. Sendo assim, é indispensável que o educador entenda as individualidades do seu aluno e as dificuldades que este possui, para que possa melhor atender às suas necessidades.

Camargo et al. (2020) aponta em pesquisa realizada com professoras da rede regular de ensino que os docentes, ao lidar com estes alunos com deficiência, enfrentam diversas dificuldades ligadas ao comportamento, comunicação, socialização e rotina dos estudantes, além de também lidarem com dificuldades pedagógicas. Segundo os autores, a maior parte das dificuldades enfrentadas em sala de aula pelos docentes estão diretamente atreladas:

[...] à pouca apropriação das professoras sobre as especificidades do TEA e consequentemente sobre elas não saberem o que e como trabalhar com esses alunos em sala de aula, dificultando seu trabalho de ensino e avaliação. (Camargo et al., 2020, p. 10)

Ou seja, a falta de formação e/ou conhecimento prévio acerca do TEA e das necessidades dos seus estudantes levam o docente a um desgaste e uma apreensão sobre como se portar e como desviar destas peculiaridades específicas apresentadas.

Yazawa, Colomban e Saffiotte Zafani (2023) apontam em sua pesquisa sobre comportamentos atípicos de crianças e adolescentes com TEA e outros transtornos que a formação profissional dos envolvidos na pesquisa foi um dos fatores que possibilitou o sucesso, já que para se trabalhar com os indivíduos com TEA e outros transtornos é necessário deter conhecimentos específicos em relação aos mesmos.

Na pesquisa feita, os profissionais analisados participaram de um curso sobre manejo comportamental, e os indivíduos com TEA e outros transtornos foram analisados antes e depois da participação destes profissionais no curso. O resultado

obtido mostra uma evolução no comportamento dos indivíduos com TEA e outros transtornos, e indica a importância que o curso teve para a obtenção destes resultados, já que foi através da aquisição de conhecimentos específicos que os profissionais conseguiram atender de forma mais adequada às necessidades do seu público-alvo. Os autores ainda apontam que o curso foi mais efetivo para os profissionais da Educação do que da Saúde.

Ou seja, o profissional que atende a grupos com necessidades específicas precisa entender e conhecer o indivíduo com o qual irá trabalhar, precisa deter de conhecimentos que possibilitem a ele utilizar e criar instrumentos de análise e auxílio ao atender as demandas impostas pelo indivíduo e sua condição. A efetividade do que será feito está diretamente ligado ao conhecimento que se tem sobre o objeto/indivíduo estudado.

Em um estudo realizado por Assis, Galvão e Silva (2024), as autoras abordam o papel do educador na inserção e adaptação do aluno com TEA ao ambiente escolar e ao aprendizado. O primeiro ponto tocado é sobre a importância das intervenções e projetos pedagógicos eficientes e bem manejados, o diagnóstico preciso e a adaptação do ambiente para receber aquele aluno.

É papel fundamental do professor propiciar um espaço e atividades que permitam o estudante concluir seu processo de aprendizagem. Além disso, falam sobre a importância de um ambiente social positivo e aberto, que permite o estudante aprender também pelas interações e trocas.

Uma das formas citadas por Silva e Boncoski (2020) de meios para promover a interação social de crianças autistas é o uso de atividades lúdicas. Segundo eles, esta é uma das formas existentes para promover o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem.

A Associação Aampara, uma organização sem fins lucrativos, descreve em seu site estratégias de ensino voltadas para indivíduos com TEA. Dentre elas, é possível encontrar: o uso de suporte visuais e comunicações alternativas como gestos, movimentos, imagens e língua de sinais; atividades em grupos e jogos para promover a interação social e o desenvolvimento de habilidades sociais; reforços positivos como elogios, gestos de aprovação e recompensas; e a formação continuada de profissionais da educação como workshops, conferências e materiais educacionais (AAMPARA, 2024).

Dessa forma, ao buscar atender as dificuldades existentes do aluno com TEA em organizar conteúdos, fazer uso da linguagem verbal, realizar atividades abstratas ou complexas, o docente pode fazer uso de metodologias e recursos tecnológicos para facilitar e possibilitar a aprendizagem daquele aluno. O uso de jogos, músicas, tecnologias assistivas, danças, figuras, objetos e imagens podem facilitar a compreensão do aluno com TEA sobre o que lhe está sendo ensinado.

Em 2000, o Ministério da Educação (MEC) criou dois documentos que iriam ditar e reger as adaptações curriculares possíveis e permitidas nas escolas para os alunos com necessidades educacionais especiais: Adaptações Curriculares de Grande Porte e Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. As adaptações de grande porte tratam de modificações que dependem do Governo, em seus diferentes níveis, e da Direção Escolar. Já as Adaptações de Pequeno Porte, trata das adequações que podem ser realizadas pelo professor, sem necessidade de uma aprovação externa ou superior a ele (Brasil, 2000).

Marqui (2020), discute sobre as adaptações que o professor deve buscar realizar em sala de aula para atender seus estudantes com TEA. Entretanto, é importante considerar quais adaptações o professor pode ou não realizar. Segundo o MEC (Brasil, 2000), é permitido ao professor, realizar adaptações de pequeno porte, ou seja, modificar: o arranjo do espaço físico, os objetivos pedagógicos, os conteúdos lecionados, os métodos de ensino, as avaliações e a temporalidade do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, é permitido que o professor dê prioridade a alguns objetivos em detrimento de outros; reorganizar o espaço físico da sala de aula; ordene ou dê ênfase a determinados conteúdos; aplique atividades complementares ou modifique ou elimine determinadas atividades ou questões/passos de atividades; adapte materiais ou avaliações; aumente ou diminua o tempo de atividades e/ou conteúdos; entre outros. O foco é que, ao realizar estas modificações, o nível de interação, comunicação e aprendizado do aluno melhore (Brasil, 2000).

Sobre este aspecto, Marqui (2020) indica que é necessária uma avaliação das variáveis que afetam (positivamente ou não) o aluno. É importante que o professor conheça seu estudante para que a intervenção que venha a realizar seja efetiva. É exposto também, uma lista de estratégias que podem ser utilizadas pelo docente, sendo elas: instruções claras e diretas, pistas visuais, rotina, atividades em etapas e com tempo, reforçadores, e usar de interesses e aversões.

Segundo Silva e Boncoski (2020, p.7):

Quando se promove um ambiente educacional adequado, com uso de linguagens que alcance o entendimento de todos estar-se-á promovendo a inclusão educacional e social, por isso é importante que o professor conheça as estratégias de aprendizagem condizente para crianças com TEA.

A oferta de um ambiente e de metodologias adequadas faz parte da obrigação das escolas para com os estudantes, como previsto na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assim como faz parte da obrigação do docente, da família e da comunidade escolar, que ao identificar as necessidades do seu aluno, deve buscar atendê-las da melhor maneira possível para que a inclusão ocorra.

Em meados de setembro de 2024, na Revista Contemporânea, foi publicado um estudo sobre o uso de metodologias ativas no ensino de alunos com TEA. No artigo, Nascimento et al. (2024) aponta que o uso de metodologias ativas como storytelling, gamificação, aprendizagem colaborativa etc., facilitam a aprendizagem destes alunos. Os autores ainda pontuam que a aprendizagem colaborativa demonstrou ser o método que mais trouxe resultados positivos.

Outro ponto tocado é sobre a importância da construção do Plano Educacional Individualizado (PEI), que permite o docente avaliar as necessidades e conhecer os interesses de seu aluno, possibilitando que este realize o uso de métodos e instrumentos mais adequados para cada um. Entretanto, o uso de métodos, metodologias, instrumentos e atividades específicas que atendam às necessidades dos alunos com TEA só é possível quando o docente que lhe atende possui um conhecimento prévio sobre a temática. (Nascimento et al., 2024)

Sobre este aspecto Camargo et al. (2020, p.12) com base nas ideias de Mantoan adverte que:

A ausência de informações e de conhecimento na formação inicial, bem como durante a prática profissional, são grandes desafios para os professores. Para uma prática pedagógica realmente inclusiva, é necessário e fundamental o entendimento de que o que deve ser diferenciado ou adaptado não é o currículo, o conteúdo ou a atividade para o aluno com deficiência e sim a forma e os recursos é que devem se adequar às necessidades de aprendizagem da criança para que o mesmo conteúdo e a atividade que os demais alunos sem deficiência praticam sejam ensinados.

E para que este profissional se sinta seguro e consiga realizar intervenções eficazes e atenda de maneira adequada e efetiva seus estudantes com TEA e

outras deficiências, se faz necessário uma formação voltada para a temática, seja ela durante sua formação inicial ou durante sua prática profissional, ou seja, na formação continuada.

3. ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: HISTÓRIA E LEIS

Inegavelmente, o ensino de línguas estrangeiras sofreu diversas mudanças na sua carga horária e oferta ao longo da história da educação brasileira. Entre leis e decretos, a oferta de línguas foi reduzida e hoje se resume ao inglês, como língua de oferta obrigatória, e o espanhol e francês, como oferta optativa. Ainda que existam escolas da rede regular de ensino do país que ofertam línguas como o alemão, latim, italiano ou grego, estas são exceção à regra.

Ao se debruçar sobre as leis de educação, é possível confirmar que a língua espanhola foi uma das línguas que mais sofreu mudanças em relação à sua oferta. Ora língua obrigatória, ora língua optativa. Entretanto, nos últimos anos passou a ser considerada uma língua estrangeira optativa, apesar de sua participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para que fique claro, é importante fazer uma breve recapitulação do contexto histórico brasileiro e como esse processo afetou e influenciou cada decisão tomada em relação à educação e ao ensino de línguas estrangeiras no país. A partir disso, ficará mais claro o motivo econômico, histórico ou político por trás de cada um dos fatos aqui apresentados.

3.1. Ensino de Língua Espanhola no Brasil

O primeiro registro sobre o ensino de línguas estrangeiras em escolas brasileiras, em específico o ensino de língua espanhola, é no Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. O Colégio Pedro II, inicialmente denominado Colégio dos Órfãos de São Pedro, foi inaugurado em 1739 e reinaugurado em 1837 com o nome de Imperial Collegio de Pedro Segundo, uma homenagem direta ao Imperador Brasileiro que na época completava seus doze anos de idade (Crizante, [s.d.]).

Em 1855 houve uma reforma no currículo escolar, onde as línguas modernas recebiam “um status pelo menos semelhante aos das línguas clássicas” (Leffa, 1999). Durante o Império, a metodologia do ensino de línguas na época era a tradução de textos e análise gramatical, características típicas do Método Gramática e Tradução. Neste período, ocorreu uma queda “gradual no prestígio das línguas estrangeiras na escola” (Leffa, 1999). E não parou por aí.

No período da República, novamente o ensino de línguas estrangeiras sofreu com a redução da sua carga horária. Isso ocorreu devido ao Decreto nº 1.194 de 28

de Dezembro de 1892, denominado de Reforma de Fernando Lobo, onde ele reorganiza o ensino secundário e superior e altera as cargas horárias das disciplinas (Guimarães, 2011).

No ano de 1919, ocorreu a “abertura de concurso para a cadeira de espanhol no Colégio Pedro II”. A criação da cadeira de espanhol foi uma resposta ao governo do Uruguai que criou uma cadeira para o português. Em 1920, ano seguinte, Antônio de Matto Nascentes, linguista brasileiro, publicou o que, futuramente, seria considerada a primeira gramática de espanhol. Denominada “Gramática da Língua Espanhola”, a obra teve papel fundamental no ensino da língua espanhola no Brasil (Guimarães, 2011, p.2).

Um pouco mais adiante, em 1925, o grego deixa de ser ensinado, o italiano passa a ser oferecido facultativamente e o inglês e o alemão se tornam disciplinas exclusivas que não podem ser estudadas ao mesmo tempo. Além disso, a carga horária que antes era de 76h semanais/anuais, passam a ser somente 29h semanais/anuais. E o ensino seguiu desta forma por, pelo menos, mais 5 anos.

Em 1929, o Decreto 16.782-A é implantado no currículo uma alteração acerca dos estudos secundários. E no Colégio Pedro II, é trazido o ensino de literatura espanhola como uma disciplina separada da língua espanhola. Posteriormente, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública a partir do Decreto nº 19.402 de 14 de novembro, com a função de “despacho dos assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar”. (Guimarães, 2011, p.3)

O primeiro Ministro da Educação e Saúde foi o mineiro Francisco Campos, que no ano seguinte, com o Decreto nº 19.890 de 18 de abril, formalizou a reforma da educação secundária, sistematizando-a e ampliando sua duração para 7 anos. Este decreto proporcionou ao ensino de línguas estrangeiras mudanças no conteúdo e na metodologia de ensino. Em relação ao conteúdo, houve uma ênfase nas línguas modernas e uma diminuição na carga horária do latim. Já no que diz respeito às metodologias, houve a introdução do Método Direto. Ainda que não tenha sido o primeiro método de ensino a ser usado no Brasil, como se vê com Leffa (1999), foi o primeiro a ser introduzido formalmente.

Além disso, o professor Carneiro Leão ganhou grande destaque nesse período graças aos seus esforços introduziu o Método Direto no Colégio Pedro II. Ele relata e dá detalhes desta experiência em seu livro “O ensino das línguas vivas”,

publicado em 1935. O Colégio ainda tomou a decisão de dividir as turmas, selecionar novos professores e renovar o material didático usado.

Sete anos após estas mudanças, ocorre a Reforma Capanema. A reforma foi liderada pelo Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema que dividiu o ensino brasileiro em três graus: ensino primário, ensino médio e ensino superior.

O ensino de primeiro grau era constituído pelo ensino primário de quatro ou cinco anos, sendo obrigatório para crianças de 7 a 12 anos de idade e gratuito nas escolas públicas. O ensino de segundo grau, posterior ao primeiro, também chamado de ensino médio, era destinado a jovens de 12 anos de idade ou mais. Compreendia cinco ramos, sendo um deles com a finalidade de preparação para o ensino superior e os demais para formar força de trabalho para os principais setores de produção: o ensino industrial, o ensino comercial, o ensino agrícola e o ensino normal. Este último para formação de professores para o ensino primário. (Leffa, 1999, p. 55)

Ademais, a Reforma Capanema ainda equiparou todos os níveis e modalidades de ensino e deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Assim como Campos, Capanema apoiava o uso do Método Direto. Entretanto, este método parece ter tido problemas para ser aplicado, o que resultou no uso de manobras similares às existentes no Método da Leitura (Leffa, 1999).

Em 1943, com a Portaria 127 publicada pelo Ministro de Estado da Educação e Saúde, previa o programa de espanhol para os cursos clássicos e científicos, onde seriam ensinadas a língua espanhola e as literaturas espanholas. E, em 20 de dezembro de 1961, foi sancionada a Lei nº 4.024 que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961).

A ideia era diminuir a centralização do MEC e dar autonomia aos órgãos estaduais e municipais. O ensino de língua estrangeira ficou sob a responsabilidade dos conselhos estaduais, ou seja, eram eles que decidiam quais línguas seriam ou não estudadas. O latim foi retirado do currículo, o francês ficou entre ser retirado ou ter sua carga diminuída, e o inglês não sofreu muitas alterações. Não há nenhuma referência no artigo em relação ao aprendizado do espanhol que até a Reforma de Capanema estava presente na educação.

Dez anos após a 1ª LDB, é publicada uma nova. A lei nº 5.692 tinha por objetivo reduzir o ensino para 11 anos de duração, obriga-se o ensino dos 7 aos 14 anos de idade, cria-se um currículo comum por questões de diferenças regionais e

ênfase na formação especial com ênfase na habilitação profissional (Brasil, 1971).

Com o foco na habilitação profissional e o tempo de escolaridade reduzido, a língua estrangeira sai do seu papel de importância e torna-se um complemento. As horas de ensino foram reduzidas e cada estabelecimento organizou dentro de suas próprias condições, e como Leffa (1999) ainda nos lembra, causando o desaparecimento da língua no 1º grau em muitas escolas.

Com a nova LDB, Lei nº 9.394 de 1996, houve a substituição da Lei nº 5.692 de 1971 e da Lei nº 4.024 de 1961. O ensino agora é dividido em Ensino Fundamental (1 e 2) e Ensino Médio. Em relação a base curricular comum, continua existindo e traz um ponto sobre o ensino de língua estrangeira:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Brasil, 1996)

Em 1991, poucos anos antes da última LDB, foi firmado o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, Brasileira, Paraguai e Uruguai, o Tratado Mercosul, através do Decreto nº 350 de 21 de novembro. Este tratado trouxe à pauta a questão do ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras, levando em evidência as questões de aproximação do Brasil com seus vizinhos sul-americanos (Guimarães, 2011).

Em 2005, foi publicada a Lei 11.161, em que o ensino de língua espanhola se torna obrigatório no ensino médio pelas escolas, ainda que seja de escolha facultativa por parte dos alunos. Em 2006, o MEC, através da Secretaria de Educação Básica, elaborou as orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio. Onde, em seu volume I, aborda o conhecimento de línguas estrangeiras e o conhecimento de espanhol (Brasil, 2006).

Em 2016, a Medida Provisória nº 746 alterou a LDB para estabelecer que “§ 5º. No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano” (Brasil, 2016). No ano seguinte, essa medida provisória foi convertida na Lei nº 13.415/2017, e a LDB passou a vigorar com a seguinte redação: “§ 5º. No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.” (Brasil, 2017). Essa mudança impactou diretamente a presença da Língua

Espanhola nas escolas, que deixou de ser obrigatória e passou a depender das diretrizes locais de cada rede de ensino.

No ano de 2018, no Estado da Paraíba, é publicada a Lei nº 11.191, de 29 de Agosto, que dispõe sobre a oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino. E fica assegurado que:

Art. 1º A disciplina de Língua Espanhola, com matrícula facultativa aos estudantes, fica introduzida no currículo do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme art. 35 da Lei 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17. (PARAÍBA, 2018)

Ao garantir a oferta da disciplina de Língua Espanhola na Rede Estadual de Ensino, o Estado da Paraíba passa a ter também a responsabilidade de formar docentes capacitados para atuar em contextos educativos variados. Isso envolve não só o domínio da língua e de práticas de ensino, como também a capacidade de lidar com salas diversificadas, onde estão presentes estudantes com diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades específicas.

Por fim, é importante considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras, que complementam a LDB. Eles não propõem uma metodologia específica para o ensino de línguas estrangeiras, mas apontam a abordagem sociointeracionista como opção. Nesta sugestão que dão ainda dão ênfase ao desenvolvimento da leitura. Existem muitas críticas acerca já que as leis falam uma coisa enquanto os parâmetros outra, dificultando o trabalho do professor de ensinar algo além da leitura (Leffa, 1999).

De todo modo, hoje, o professor de línguas estrangeiras tem novos desafios. Com a inclusão, faz-se necessário que ele desenvolva estratégias didáticas que alcancem a diversidade de estudantes presentes em sala de aula, conforme a LDB 9.394 (1996) “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, pleno acesso ao conhecimento e para tanto deve dispor de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados” para a promoção da inclusão desses educandos nas classes comuns.

Dessa maneira, é essencial que a formação de professores atente para as especificidades que integra a profissão docente. Com o professor de línguas estrangeiras não é diferente. É papel do professor “atender às especificidades do

exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica”, como defende a Lei 12.014 (Brasil, de 2009).

A mesma lei defende que o professor disponha de “presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento de fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (Brasil, 2009). E na mesma direção, a Lei nº 13.215 (2017) destaca que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 2017)

Entretanto, apesar da legislação vigente e da perspectiva inclusiva como um paradigma educacional, a prática das escolas parece estar distante desse ideal, especialmente quando o educando apresenta necessidades específicas de aprendizagem, como ocorre com a pessoa que possui o TEA.

4. METODOLOGIA

4.1. Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, já que “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.” (Gil, 2002, p. 41). E tem caráter qualitativo, considerando que visa analisar as experiências, percepções e opiniões dos docentes de Letras Espanhol em relação a sua formação para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, seguida pela pesquisa de campo. Na pesquisa bibliográfica, se usou de autores que falam sobre o TEA, a formação do docente de Letras Espanhol no Brasil, e sobre a inclusão, discutindo os aspectos centrais dessas temáticas.

4.2. Universo e Amostra da Pesquisa

Considerando o objetivo da pesquisa, ou seja, analisar a formação do/a professor/a de Língua Espanhola para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio, optou-se por realizar uma pré-sondagem, a fim de delimitar o universo da pesquisa (nível de ensino e quais universidades teriam sua matriz curricular analisada).

De tal modo, criou-se um questionário online através da plataforma Google Forms para este fim. No formulário, havia dez perguntas direcionadas a área de atuação (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou Ensino Médio), curso de graduação (Letras Espanhol ou Letras Português-Espanhol) e universidade de formação.

O universo da pesquisa eram os professores de Espanhol da rede pública de ensino do estado da Paraíba, mas, a amostra foi definida com base nas respostas do formulário de pré-sondagem. Assim, a amostra foi delimitada a um grupo de professores que atuavam numa escola pública estadual da capital, formados pela Universidade Federal da Paraíba e pela Universidade Estadual da Paraíba, que atuavam ou atuaram em turmas onde existiam estudantes com TEA.

Essa definição colaborou na construção do instrumento de pesquisa: o questionário e contribuiu para que a análise fosse realizada, apenas, nas matrizes curriculares dos cursos de Letras Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba

(UEPB) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), bem como o foco incidu, apenas, sobre o nível Médio, já que os respondentes eram professores que atuavam nesse nível de ensino e suas formações ocorreram nas referidas instituições.

4.3. Instrumento da Pesquisa

Para a obtenção dos dados, optou-se pelo questionário, que segundo Gil (2002, p.14) trata-se de “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisador”. Contendo dezenove questões fechadas e uma questão de resposta aberta, dividiu-se o questionário em três partes: identificação, formação e atuação. A plataforma utilizada foi o Google Forms, e o envio deste questionário foi realizado através do e-mail dos docentes, por onde se manteve a comunicação com os oito (8) docentes participantes.

Foi enviado um email aos docentes participantes contendo o link de acesso ao questionário e o prazo de resposta, sendo considerado o prazo de sete (7) dias após o recebimento do email. Após o período de três (3) dias, um novo email foi enviado, desta vez com uma mensagem recordando aos docentes o prazo estabelecido para a entrega das respostas.

Entretanto, após o encerramento do prazo, apenas duas respostas haviam sido enviadas, de forma que foi preciso estender o prazo de entrega em mais quatro (4) dias e enviar novamente um email recordando a todos do envio das respostas. Ao final do novo prazo, dos oito (8) docentes participantes, apenas quatro (4) enviaram suas respostas. Um número pequeno, mas, foi a amostra possível para a análise pretendida.

Cabe destacar, por fim, que os respondentes (4) do questionário foram todos formados pela UFPB. Assim, nossas análises incidiram somente sobre a matriz curricular desta Universidade. Com isso, a amostra foi reduzida aos professores de Espanhol que atuam no Ensino Médio, da rede estadual da Paraíba, formados pela UFPB.

Para a autorização do uso dos dados coletados, criou-se um Termo de Consentimento Livre (Apêndice II) onde cada docente participante poderia autorizar ou não, o uso das informações fornecidas e os quatro (4) docentes participantes autorizaram.

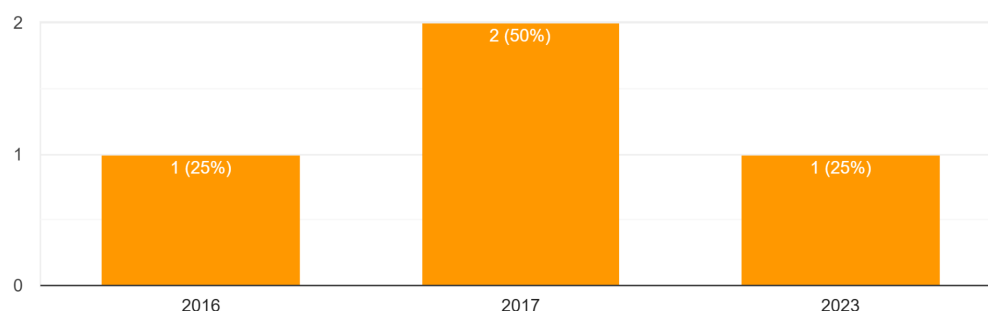
4.4. Apresentação, Discussão e Análise dos Dados

Para esta análise dos dados obtidos por meio do questionário, foram analisadas e serão apresentadas as questões uma a uma.

Na primeira e segunda questão, referentes aos dados de identificação, foi solicitado que os docentes informassem um nome fictício ou as iniciais do nome, e o e-mail de contato. Durante toda a pesquisa, irei identificar os quatro docentes participantes como: P1, P2, P3 e P4, a fim de manter o anonimato.

Na terceira questão, foi perguntado o ano de formação no curso de Letras Espanhol, de cada docente. Com isso, buscou-se a matriz curricular compatível com o período identificado, no caso de 2016 a 2023. Assim, vemos a seguir, no gráfico 1, que o público participante possui formação ainda na última década, sendo P1 e P4 concluinte do ano de 2017; P3 do ano de 2016 e P2 de 2023.

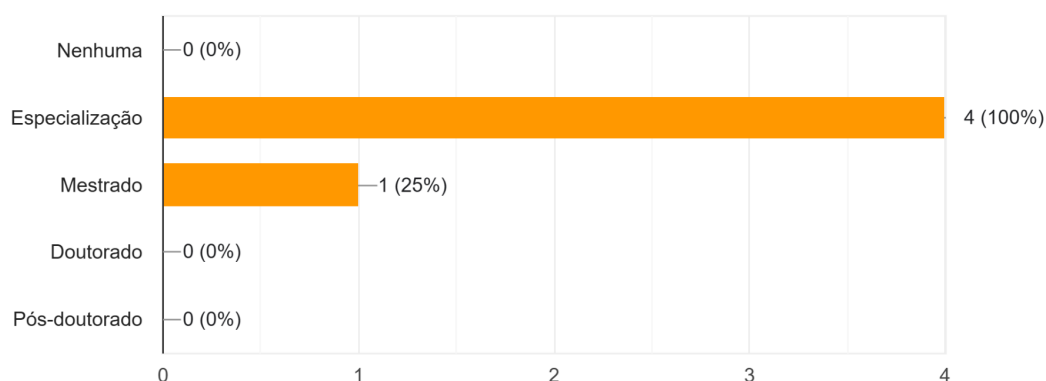
Gráfico 1 - Ano de Conclusão da Graduação



Fonte: Dados coletados pela Autora (2025)

Na quarta questão, os docentes foram indagados sobre a formação complementar. O objetivo era entender sobre sua trajetória após a graduação, se houve ou não uma procura por obter um novo conhecimento ou ampliar algum conhecimento adquirido.

Gráfico 2 - Formação Complementar

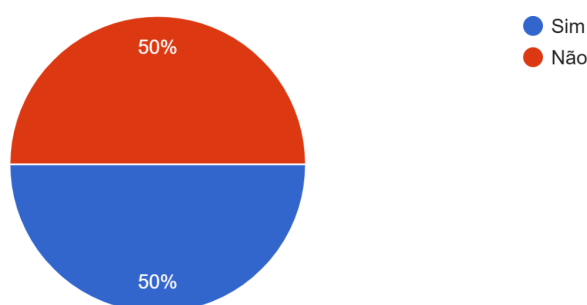


Fonte: Dados coletados pela Autora (2025)

No gráfico apresentado, é visível que os docentes sentiram necessidade em complementar sua formação ou aprofundar seus conhecimentos, buscando pós-graduações na área. P1, P2 e P4 nos informam que cursaram uma especialização, enquanto P3 informou que além da especialização, também cursou um mestrado. Este resultado indica a necessidade dos professores de Língua Espanhola em continuar se capacitando e a busca pela melhoria da qualificação profissional.

Na quinta questão, foi perguntado se o local de trabalho destes participantes ofertava alguma formação inclusiva, pois, a formação continuada precisa ser fomentada pela rede de ensino, como defende a própria legislação brasileira (Brasil, 2000; 2006). Mas, como se vê no gráfico 3, P1 e P4 informaram que seu local de trabalho oferta formações continuadas, enquanto P2 e P3 informam que não receberam formações.

Gráfico 3 - Oferta de Formação pelo Trabalho

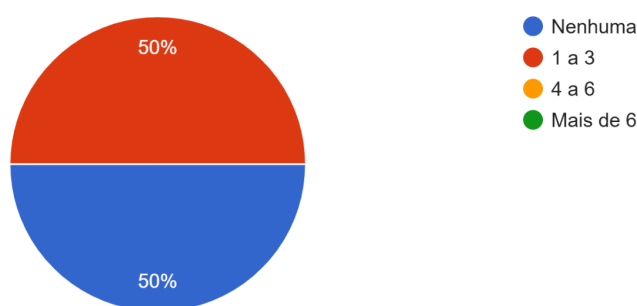


Fonte: Dados coletados pela Autora (2025)

Considerando o que Yazawa, Colombina e Saffiotte Zafani (2023) apontam em sua pesquisa, a formação profissional possui papel fundamental no atendimento qualificado de alunos com TEA e quaisquer outras necessidades educacionais. A lei estimula que essa formação ocorra, mas, a realidade formativa dos docentes, na amostra analisada, está distante ainda do ideal, pois, somente 50% dos sujeitos receberam formações continuadas dadas pela rede de ensino.

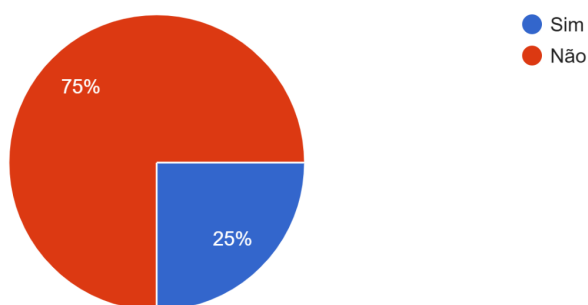
Na sexta questão, investigou-se a participação destes docentes na formação ofertada e os resultados indicaram que os 50% que tiveram a oportunidade dada pela rede de ensino, de fato, participaram efetivamente de 1-3 momentos formativos, o que comprova que há interesse dos docentes na qualificação profissional na área de inclusão.

Gráfico 4 - Participação na Formação pelo Trabalho

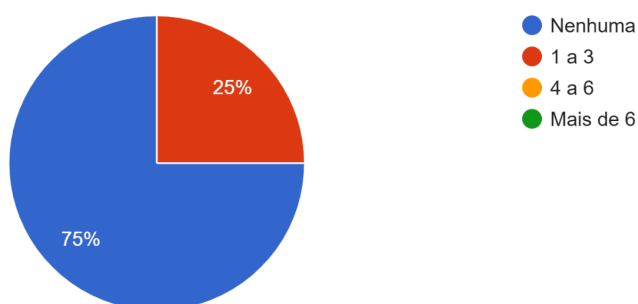


Fonte: Dados coletados pela Autora (2025)

Na sétima questão, os docentes foram questionados se entre os cursos/eventos oferecidos algum abordava especificamente sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), e na oitava questão, havendo curso, se os professores participaram. Nessa direção, os dados revelam que somente 25%, ou seja, um (01) único docente teve acesso à formação sobre o tema. Tal resultado corrobora com o que diz Camargo et al. (2020) no tocante aos desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano da sala de aula, motivados, sobretudo, pela falta de informação e conhecimento que o capacite para a prática docente inclusiva.

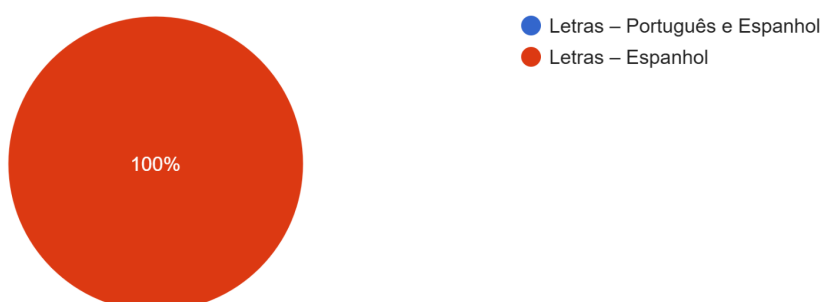
Gráfico 5 - Formação pelo Trabalho sobre o TEA

Fonte: Dados coletados pela Autora (2025)

Gráfico 6 - Participação na Formação sobre o TEA

Fonte: Dados coletados pela Autora (2025)

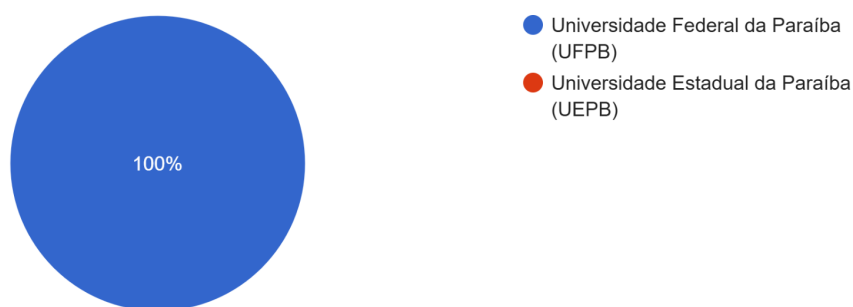
Na nona questão, buscou-se conhecer a formação dos docentes, se era em Letras Espanhol ou em Letras Português-Espanhol e como é possível se vê no gráfico, 100% dos professores têm formação em Letras/Espanhol. Enquanto o curso de Letras/Português-Espanhol abrange o estudo da gramática, fonética, cultura e literatura de ambas as línguas, o curso de Letras/Espanhol é direcionado exclusivamente à língua espanhola e aos seus aspectos linguísticos e culturais.

Gráfico 7 - Curso de Formação

Fonte: Dados coletados pela Autora (2025)

Na décima questão, questionou-se qual a instituição de formação dos docentes e conforme pode ser visto no gráfico 8, 100% dos docentes que responderam ao questionário concluíram seus cursos na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) entre os anos de 2016 e 2023. Por outro lado, vale considerar que o total de professores convidados foi de oito (8) e que em sondagem prévia para definir o sujeito, este quantitativo envolvia professores da UFPB e da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

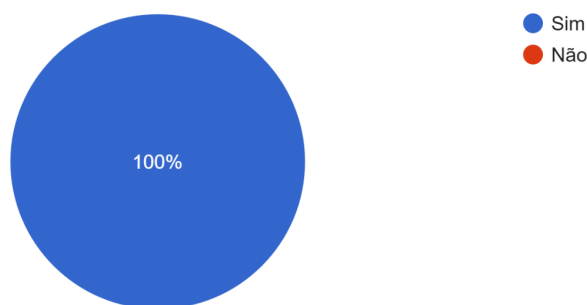
Gráfico 8 - Instituição de Formação



Fonte: Dados coletados pela Autora (2025)

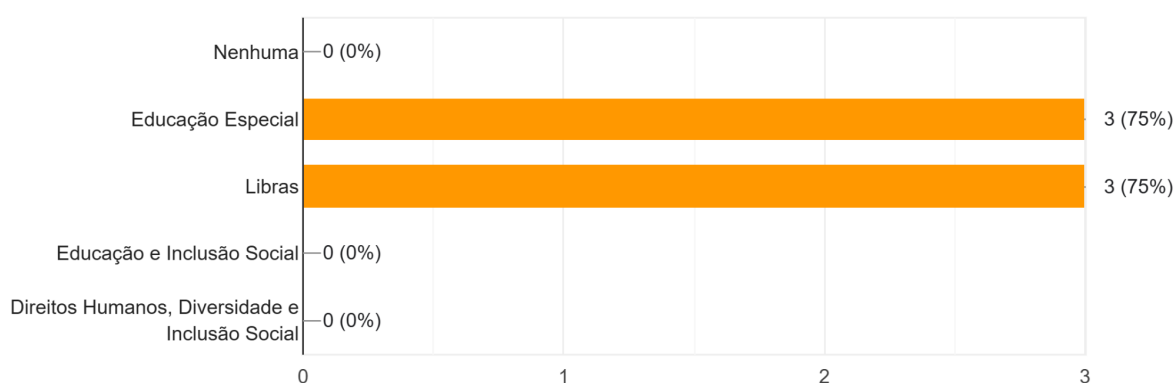
De tal modo, a partir de então, como se sabe, as análises incidiram somente sobre a matriz curricular do curso de Letras/Espanhol da UFPB, sendo descartada a segunda instituição para os objetivos pretendidos, já que nenhum dos professores formado pela UEPB responderam à pesquisa. Destacamos, então, a estrutura curricular do referido curso e as disciplinas que mantiveram alguma relação com as temáticas: inclusão/educação especial/TEA (como podem ser vistos nos anexos 1 e 2).

Sendo assim, na décima primeira questão, procurou-se saber se durante a graduação em Letras/Espanhol, houve oferta de disciplinas obrigatórias que abordavam temas relacionados à inclusão e à diversidade. E os resultados indicaram que 100% dos professores tiveram disciplinas obrigatórias ligadas aos temas.

Gráfico 9 - Disciplinas Obrigatórias sobre Inclusão

Fonte: Dados coletados pela Autora (2025)

Na décima segunda questão, investigou-se quais foram as disciplinas ofertadas. Para a elaboração da questão, buscou-se na matriz curricular do curso de Letras/Espanhol da UFPB, durante os anos 2016 a 2023, para identificar as disciplinas ofertadas relacionadas aos temas e foram encontradas as seguintes: a) Educação Especial, b) Libras, c) Educação e Inclusão Social e d) Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Social.

Gráfico 10 - Opções de Disciplinas sobre Inclusão

Fonte: Dados coletados pela Autora (2025)

Como se vê no gráfico 10, há uma diferença nas respostas dadas pelos professores. Dentre as opções de disciplinas, P2 seleciona a disciplina de Libras, P3 indica a disciplina de Educação Especial e P1 e P4 marcam ambas. Ao cruzar o resultado com a estrutura curricular do curso de Letras/Espanhol no período de 2016 a 2023 percebe-se que todos tinham a disciplina de Libras como disciplina obrigatória, o que garantiu que todos os professores pudessem acessar

conhecimentos dessa área. No entanto, P1, P3 e P4 tiveram a disciplina de Educação Especial como optativa, ou seja, pode ser uma opção ou não do estudante cursá-la, o que pode inviabilizar uma formação inclusiva.

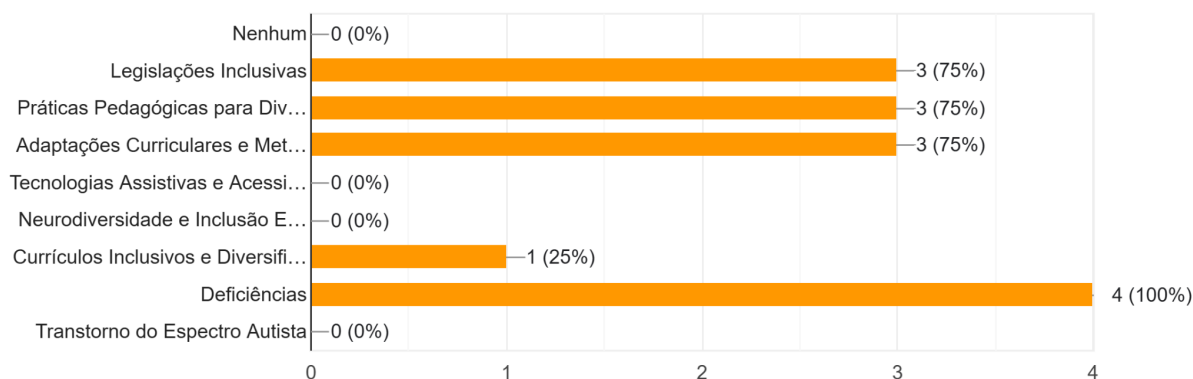
Cabe destacar, ainda, que embora, tenha sido ofertada sob a modalidade de disciplina optativa, como foi o caso de P1, P3 e P4, a disciplina de Educação Especial foi cursada por 75% dos docentes participantes da pesquisa, indicando o interesse deste público no conhecimento oferecido.

Todavia, a não obrigatoriedade de disciplinas com esse viés representa um sério risco à formação docente, contrariando o que defende a legislação brasileira, ao considerar que se faz necessário formação que capacite os docentes para a promoção de uma educação para todos (Brasil, 1988; 1996).

Camargo et al. (2020) apresenta em sua pesquisa a existência de dificuldades por parte dos docentes da rede regular de ensino em atender as necessidades dos estudantes com TEA, devido à ausência de conhecimentos específicos em suas formações iniciais. De tal modo, a não obrigatoriedade de disciplinas como Educação Especial coloca em risco as competências inclusivas dos professores, ao passo que, interfere no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com TEA.

Na décima terceira questão, apresentamos alguns assuntos/conteúdos próprios da área da Educação Especial na perspectiva inclusiva e foi perguntado quais os temas abordados nas disciplinas cursadas pelos docentes. As opções foram: a) Legislação Inclusiva, b) Práticas Pedagógicas para Diversidade, c) Adaptações Curriculares e Metodologias de Ensino Inclusivas, d) Tecnologias Assistivas e Acessibilidade Digital, e) Neurodiversidade e Inclusão Escolar, f) Currículos Inclusivos e Diversificados, g) Deficiências, e h) Transtorno do Espectro Autista.

Gráfico 11 - Temas Abordados nas Disciplinas sobre Inclusão



Fonte: Dados coletados pela Autora (2025)

Cada docente selecionou de três a cinco opções. As opções selecionadas foram: a) Legislação Inclusiva, b) Práticas Pedagógicas para Diversidade, c) Adaptações Curriculares e Metodologias de Ensino Inclusivas, f) Currículos Inclusivos e Diversificados, e g) Deficiências. No entanto, como pode ser visto no gráfico 11, nenhum docente selecionou a opção “Transtorno do Espectro Autista” ou “Neurodiversidade e Inclusão Escolar”, apontando para um cenário preocupante no tocante à formação docente, pois, ainda que os estudantes optem por cursar disciplinas inclusivas, o currículo do curso de Letras/Espanhol não inclui temas relevantes como o TEA.

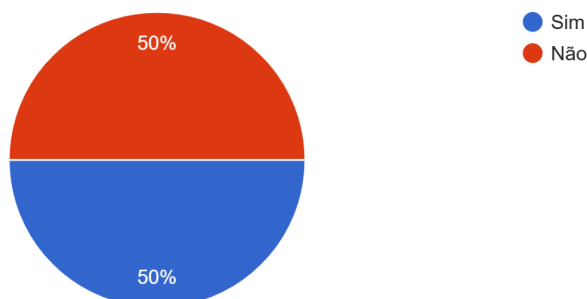
O fato é que o curso passou por inúmeras reformas, mas, que nenhuma delas se comprometeu com a formação voltada para a inclusão, conforme defende a política educacional brasileira difundida pelo Ministério da Educação (Brasil, 2000).

Questionou-se, na décima quarta questão, se os docentes haviam participado de alguma atividade acadêmica relacionada à inclusão ou ao TEA (cursos, projetos de extensão, pesquisas, palestras, eventos etc.). E, como se pode verificar no gráfico 12, 50% respondeu positivamente e 50% negativamente. Ainda que seja um dado relevante sobre a oferta e a procura, atividades extracurriculares nem sempre oferecem condições acessíveis a todos os estudantes, principalmente aqueles que estudam e trabalham.

Por isso, apesar de ser uma boa fonte de conhecimento e formação, as atividades de pesquisa e extensão, bem como participação em eventos, grupos etc. não podem ser consideradas uma via segura para a formação docente na perspectiva inclusiva. Portanto, a oferta de disciplinas inclusivas na matriz curricular

do curso de Licenciatura em Letras Espanhol e a abordagem das diferentes temáticas e públicos (como o TEA) é uma necessidade.

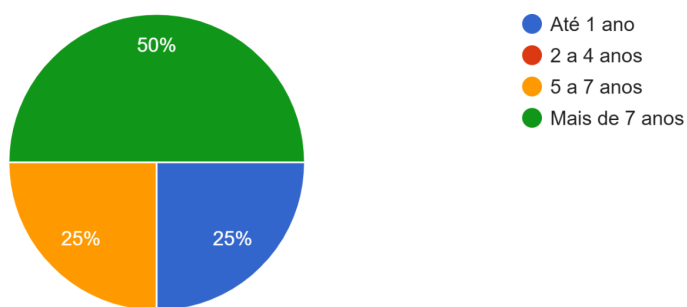
Gráfico 12 - Atividades Acadêmicas



Fonte: Dados coletados pela Autora (2025)

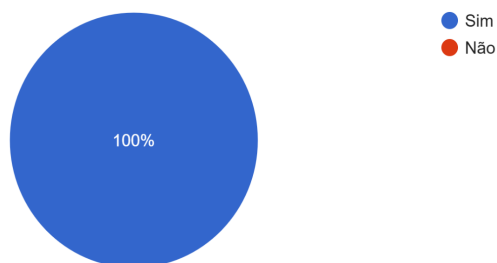
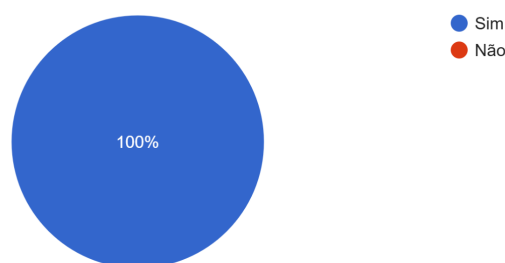
Na décima quinta questão, os docentes poderiam informar o nome ou o tema abordado na atividade curricular de que participaram. P4 respondeu que participou de um “Projeto de Extensão com estudantes com Deficiência Visual”, e o P1 participou da “Jornada da Criança Autista”. Como se constata, foram opções do próprio licenciando que conseguiu conciliar a carga horária das disciplinas com outras atividades acadêmicas relevantes para a formação docente. No entanto, não são todos os estudantes que dispõem dessa oportunidade, portanto, é preciso que se atente para essa questão.

Na décima sexta questão, foram perguntados sobre os anos de atuação como professor e como é possível notar no gráfico 13, houve uma diversidade de respostas. 50% dos participantes da pesquisa possuem mais de sete (7) anos de experiência docente, enquanto 25% têm até um (1) ano e 25% têm de 5-7 anos de magistério. Isso significa que a maioria, 75%, já estão atuando na área há bom tempo, mas, ainda carecem de formação que os capacite para o exercício da prática inclusiva, como indica a política educacional brasileira.

Gráfico 13 - Anos de Atuação Docente

Fonte: Dados coletados pela Autora (2025)

Na décima sétima questão, quando indagados sobre lecionar (ou já ter lecionado) espanhol para alunos com algum tipo de deficiência, 100% responderam que “sim”. E, na sequência, questão décima oitava, foi perguntado se já tiveram alunos com TEA, e a resposta de todos foi que sim, como se vê no gráfico 14 e 15.

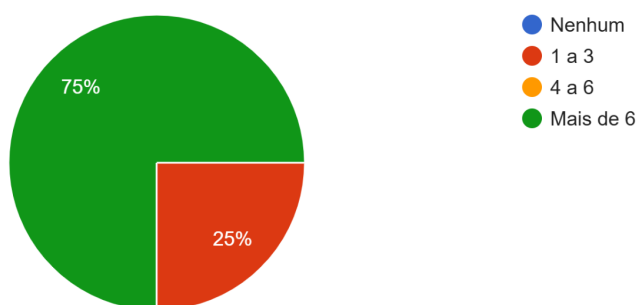
Gráfico 14 - Alunos com Deficiência**Gráfico 15 - Alunos com TEA**

Fonte: Dados coletados pela Autora (2025)

É importante destacar que o atual cenário educacional brasileiro defende a inclusão como paradigma e, portanto, independentemente da formação do docente, alunos com deficiências, com TEA ou outras necessidades estarão presentes na sala de aula, exigindo dos professores conhecimento e estratégias didáticas capazes de atender as necessidades de cada sujeito, como cita Marqui (2020). A falta desse conhecimento inviabiliza a inclusão e descumpre a própria legislação brasileira.

Na décima nona questão, foram questionados sobre a quantidade de alunos com TEA que já tiveram ao longo de sua carreira. As respostas dadas revelam que estudantes com TEA não são presença rara no espaço escolar. Cada vez mais estudantes têm tido a oportunidade de estudar, usufruindo do direito à educação, como defende a LDB (1996).

Gráfico 16 - Quantidade de Alunos com TEA



Fonte: Dados coletados pela Autora (2025)

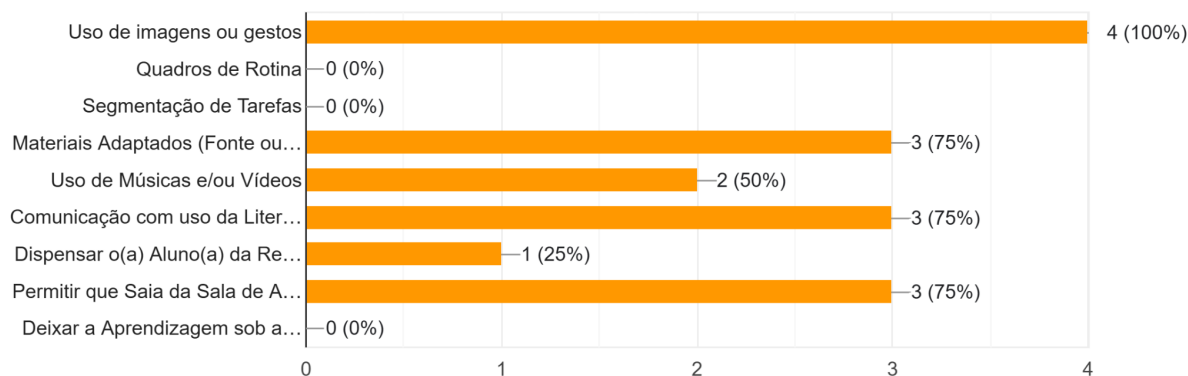
P1, P3 e P4 respondem que tiveram/tem mais de seis alunos com TEA e o P2 que teve/tem entre 1 a 3 alunos. Um dado apresentado pela Sociedade Brasileira de Pediatria em 2019 era que, de 2002 a 2014, o número de crianças diagnosticadas com TEA triplicou nos Estados Unidos. No Brasil, essa realidade também se revelou aumentada. Logo, a presença de crianças com TEA na rede regular de ensino torna-se cada vez mais frequente, tornando indispensável a existência de profissionais preparados. Mas, essa preparação ainda está longe de atender às diferenças encontradas no cotidiano escolar.

Na vigésima questão, questionou-se sobre quais recursos de acessibilidade, estratégias ou atividades, os docentes já utilizaram (ou utilizariam) para atender alunos com TEA em sala de aula. As opções dadas foram as seguintes: a) uso de imagens ou gestos, b) quadros de rotina, c) segmentação de tarefas, d) materiais adaptados (fonte ou tamanho diferenciados), e) uso de músicas e/ou vídeos, f) comunicação com uso da literalidade, g) dispensar o(a) aluno(a) da realização de atividades e/ou avaliações, h) permitir que saia da sala de aula sempre que desejar, e i) deixar a aprendizagem sob a responsabilidade do cuidador/educador social.

E, conforme se vê no gráfico 17, as opções selecionadas foram, por ordem de frequência, ou seja, maior quantidade de seleções, as seguintes: 1º. uso de

imagens ou gestos; 2º. materiais adaptados (fonte ou tamanho diferenciados); 3º. comunicação com uso da literalidade; 4º. permitir que saia da sala de aula sempre que desejar; 5º. uso de músicas e/ou vídeos, e 6º. dispensar o(a) aluno(a) da realização de atividades e/ou avaliações.

Gráfico 17 - Recursos para Alunos com TEA



Fonte: Dados coletados pela Autora (2025)

Como é possível observar, algumas opções dadas para escolha eram absolutamente incoerentes com o que defende a legislação brasileira e a literatura na área. Destacam-se as seguintes: a) dispensar o(a) aluno(a) da realização de atividades e/ou avaliações e b) permitir que saia da sala de aula sempre que desejar. Entretanto, como se pode verificar no gráfico 18, estas opções foram selecionadas pelos professores, sendo a 4ª e 6ª opção mais escolhida, o que revela desconhecimento dos professores sobre as ações inclusivas junto aos estudantes com TEA.

Ao analisar individualmente as respostas de cada participante, verificou-se que o P1, que afirmou possuir formação inclusiva e específica sobre o TEA, marcou a opção “permitir que saia da sala de aula sempre que desejar”, o que é uma contradição para quem conhece o TEA. Da mesma forma, os participantes P2 e P3 também selecionaram opções incoerentes. Em contrapartida, o P4, que relatou ter formação inclusiva, mas não voltada especificamente para o TEA, foi o único docente a não assinalar nenhuma alternativa incoerente.

Esse dado reforça a ideia de que, embora, exista oferta de formação inclusiva, o currículo dessas formações ainda carece de abordagem aprofundada sobre temáticas específicas, como o Transtorno do Espectro Autista. Assim,

observa-se que mesmo docentes com formação na área ainda apresentam práticas inconsistentes com o que preveem a legislação e a literatura especializada.

Assis, Galvão e Silva (2024) apontam em sua pesquisa o papel do professor na inserção e adaptação do aluno com TEA, pontuando a importância e a relevância de um docente que garanta um ambiente receptivo e adaptado e intervenções pedagógicas efetivas. Pensando nisso, um docente que não possui formação e conhecimento sobre o assunto não é capaz de adaptar o ambiente, as tarefas, as avaliações etc., nem de realizar intervenções didáticas apropriadas. E isso afeta diretamente o processo de desenvolvimento e de aprendizagem do estudante, sobretudo, quando este possui o TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho que se iniciou a partir do questionamento de como a formação docente do/a professor/a de Língua Estrangeira poderia afetar (facilitar ou dificultar) a inclusão do/a estudante com TEA, teve por objetivo geral analisar a formação do professor/a de Língua Espanhola para a inclusão escolar do/a estudante com TEA.

Para tanto, foram convidados oito docentes de Língua Espanhola da rede regular de ensino da Paraíba, dos quais apenas quatro participaram, respondendo ao questionário que buscava mapear a sua formação e atuação profissional. As vinte questões aplicadas permitiram observar como a formação inicial influencia, positiva ou negativamente, a atuação do docente no processo de inclusão.

Constatou-se, a partir dos dados obtidos, que a formação adquirida durante o curso de graduação não foi suficiente, especialmente sob o ponto de vista da construção de práticas inclusivas. Poucas disciplinas com abordagens sobre a diversidade de sujeitos e, portanto, de diferentes modos de aprender é. Isto representou nesse estudo uma lacuna significativa para o fazer docente.

Cabe destacar, com base nas análises feitas, que todos os participantes desejavam e buscaram aprofundar seus conhecimentos, realizando formação continuada, por meio de pós-graduação. Mas, ainda assim, nenhuma fora suficiente para sanar as lacunas existentes.

Por outro lado, ficou evidenciado nos dados, que quando essa busca depende somente da disponibilidade e investimento do professor, de algum modo, o Estado descumpra o que a legislação brasileira defende, ou seja, a oferta de educação para todos, com igualdade de condições não fica assegurada e isso impacta no cotidiano dos estudantes mais vulneráveis no tocante às condições de aprendizagem.

Além disso, os dados indicaram que há interesse dos licenciandos por temáticas, disciplinas e discussões que favorecem a construção do olhar e da prática inclusiva, mas que essa oferta é reduzida com poucas disciplinas obrigatórias na matriz curricular do curso de Letras/Espanhol.

Alguns professores, quando ainda licenciandos, optaram por cursar as disciplinas não-obrigatórias de temática inclusiva, o que evidencia que há uma busca, mas, estas não supriram todas as necessidades, especialmente porque temáticas como o TEA não foram abordadas.

Considerando os referenciais teóricos e as legislações discutidas ao longo desta pesquisa, conclui-se que a formação do professor/a de Língua Espanhola ainda não contempla de forma efetiva a inclusão, especialmente de estudantes dentro do espectro autista, uma vez que há pouca ou nenhuma oferta de disciplinas obrigatórias voltadas para a temática. Além disso, a oferta de disciplinas optativas não garante a formação inclusiva do docente, visto que este pode optar ou não por cursá-las.

Na prática dos professores, o impacto pode ser identificado, especialmente quando relatam que possuem estudantes com TEA em suas turmas e selecionam alternativas nada inclusivas para eles. É fato que os docentes precisam viabilizar a aprendizagem destes estudantes, mas, não possuem o arcabouço teórico-metodológico para atender as necessidades e singularidades do TEA, pois, se tratando de um espectro as intervenções são múltiplas e diversas, especialmente a depender do nível de suporte que o estudante com o Transtorno do Espectro Autista revele (1, 2, 3).

Tal efeito negativo da formação do professor de Letras/Espanhol fica evidente nas estratégias adotadas pelos docentes, quando optam por dispensar o estudante de atividades ou por permitir que se ausente da sala quando quiser. Essas respostas indicam que os professores não fazem um planejamento individualizado para o estudante com TEA, nem promovem adaptações curriculares de pequeno porte a fim de favorecer sua aprendizagem. Liberar o aluno com TEA de determinadas atividades ou permitir sua ausência das atividades em sala não são, sempre, as melhores alternativas. Fundamental é viabilizar sua participação efetiva nas oportunidades de aprendizagem, com respeito às suas singularidades.

Dessa forma, torna-se imprescindível que a formação inicial contemple a capacitação para o atendimento de estudantes com TEA e/ou outras deficiências, de modo a cumprir o que preveem as legislações e assegurar que o docente não seja inserido na rede regular de ensino sem o preparo e conhecimento necessário.

REFERÊNCIAS

Associação AAMPARA – Estratégias de Ensino para Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Promovendo Aprendizado e Desenvolvimento.

Disponível em:

<<https://aamparaautismo.org.br/2024/02/09/estrategias-de-ensino-para-criancas-com-transtorno-do-espectro-autista-tea-promovendo-aprendizado-e-desenvolvimento/>>. Acesso em: maio. 2025.

ASSIS, C. A. C. DE ; SILVA, W. F. L. DA; GALVÃO, I. B. DE M. **Alunos com TEA na escola: o desafio de transformar a inserção DSpace.** [s.l.] UniDoctum, 10 dez. 2022. Disponível em:

<<https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/4761/1/ALUNOS%20COM%20TEA%20NA%20ESCOLA%20O%20DESAFIO%20DE%20TRANSFORMAR%20A%20INSER%20O%20EM%20INCLUS%20O.pdf>>. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Cartilha 6: Adaptações Curriculares de Pequeno Porte.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2000. p. 1–28 Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>. Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Volume 1).** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. ISBN 85-98171-42-5. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: ago. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: jul. 2024.

PARAÍBA. **Lei nº 11.191, de 29 de agosto de 2018.** João Pessoa: Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, 2018. Disponível em: <https://static.paraiba.pb.gov.br/2018/09/Diario-Oficial-05-09-2018.pdf>. Acesso em: set. 2025.

CAMARGO, S. P. H.; DA SILVA, G. L.; CRESPO, R. O.; DE OLIVEIRA, C. R.; MAGALHÃES, S.L. Desafios no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes para a Formação Continuada na Perspectiva dos Professores. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1–16, 10 jul. 2020.

CID - 11 para Estatísticas de Mortalidade e de Morbidade. Disponível em: <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/pt#437815624>. Acesso em: dez. 2024.

Crianças com autismo: Cartilha para Familiares e Cuidadores. [s.l.] AVASUS, 2023.

CRIZANTE, V. DA S. **Período Imperial.** Disponível em: <https://cp2.g12.br/servidor/83-cpii/1631-per%C3%ADodo-imperial.html>. Acesso em: 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: ago. 2025.

GUIMARÃES, A.; SOUZA, J. E. O “Americanismo” e a Criação da Cadeira de Espanhol no Ensino Secundário Brasileiro (1917-1926). **História da Educação**, v. 21, n. 52, p. 180–193, 2017.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: abr. 2025.

MARQUI, Vivian. **Autismo e aprendizagem: possibilidades de intervenção**. In: SERRA, Tatiana. *Autismo: Um olhar 360°*. São Paulo: Literare Books International, 2020.

NASCIMENTO, J. A. do; BAETA, J. A. da S.; PINHEIRO, J. B.; COSTA, W. G. de C.; SILVA, M. R. A. da. O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ANÁLISES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. e6002, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N10-036. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/6002>. Acesso em: abr. 2025.

REBECCHI, K. **Niños Autistas: Leo Kanner**. [s.l.] Independently Published, 2023b. p. 1–124

RIBEIRO, D. **Excepcional**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/excepcional/>>. Acesso em: jul. 2025.

SANTIAGO, S. A. S. **A história da exclusão da pessoa com deficiência**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2009.

SILVA, F. B.; BONCOSKI, I. F. M. O processo de aprendizagem do aluno com TEA. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 9, p. 66303–66313, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n9-168. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/16299>. Acesso em: dez. 2024.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. *Transtorno do Espectro do Autismo – Manual de Orientação*, n. 5, abril de 2019. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775d-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo__2_.pdf. Acesso em: dez. 2024.

YAZAWA, T.; COLOMBANI, F.; SAFFIOTTE ZAFANI, G. Comportamentos atípicos de crianças e adolescentes com TEA e outros transtornos: Efeitos de uma intervenção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023090, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18549>

APÊNDICE I - FORMULÁRIO “PESQUISA PILOTO”

07/09/25, 21:16

Pesquisa Piloto

Pesquisa Piloto

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS ESPANHOL E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA: ALGUMAS REFLEXÕES (Título Provisório)

Aluna: Micaella Ferreira Rodrigues Barbosa

Orientadora: Sandra Alves da S. Santiago

O objetivo desta pesquisa é mapear a formação e a área de atuação dos professores que, possivelmente, venham a participar da pesquisa como sujeitos de pesquisa.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Nome Completo *

2. E-mail *

3. Formação *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Letras Espanhol
- ☐ Letras - Português e Espanhol

4. Instituição de Formação *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Universidade Federal
- ☐ Universidade Estadual
- ☐ Faculdade Particular

5. Local de Formação *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Paraíba
- ☐ Outros Estados

6. Nome da Instituição de Formação *

7. Nível de Formação (Atual) *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

8. Área(s) de Atuação *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Escola Municipal
- ☐ Escola Estadual
- ☐ Escola Particular

9. Nível de Atuação *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ensino Fundamental I
- ☐ Ensino Fundamental II
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Ensino Superior
- ☐ Formação de Professores

10. Nome da(s) Escola(s) de Atuação *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE II - FORMULÁRIO “LEVANTAMENTO DE DADOS”

07/09/25, 21:34

Formação de Professores de Letras Espanhol e a Inclusão de Estudantes com TEA: Levantamento de Dados

Formação de Professores de Letras Espanhol e a Inclusão de Estudantes com TEA: Levantamento de Dados

Aluna: Micaella Ferreira Rodrigues Barbosa

Contato: micaellaferreirarb@gmail.com

Orientadora: Sandra Alves da S. Santiago

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **"A Formação de Professores de Letras Espanhol na Paraíba e os Desafios da Inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)"**, desenvolvida por **Micaella Ferreira Rodrigues Barbosa**, aluna do curso de graduação em Letras Espanhol do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da **Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago**.

O objetivo desta pesquisa é compreender de que forma a formação docente do(a) professor(a) de Língua Estrangeira pode influenciar (facilitar ou dificultar) a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Sua participação consiste em responder a um questionário, de forma **voluntária e anônima**. Ressaltamos que **não há qualquer risco à sua identidade ou integridade**, pois os dados serão tratados com total confidencialidade e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Sua colaboração é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa. Antes de prosseguir, pedimos que você confirme se autoriza o uso das informações fornecidas:

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim, autorizo a utilização das informações fornecidas neste questionário para fins acadêmicos, conforme descrito acima.

☐ Não autorizo a utilização das informações fornecidas neste questionário.

Informações Pessoais e Formação Acadêmica

2. Nome Fictício ou Iniciais do Nome *

3. E-mail *

4. Ano de conclusão da graduação (Licenciatura): *

5. Você possui alguma formação complementar? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Nenhuma
☐ Especialização
☐ Mestrado
☐ Doutorado
☐ Pós-doutorado

6. A instituição onde você trabalha já ofereceu eventos ou cursos de formação na área da inclusão? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

7. Se sim, quantos você participou?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nenhuma
☐ 1 a 3
☐ 4 a 6
☐ Mais de 6

8. Algum dos cursos/eventos que você participou abordava especificamente o Transtorno do Espectro Autista (TEA)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

9. Se sim, quantos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nenhuma
☐ 1 a 3
☐ 4 a 6
☐ Mais de 6

Formação Inicial e Conteúdos Acadêmicos

10. Qual é o seu curso de formação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Letras – Português e Espanhol
☐ Letras – Espanhol
☐ Outro: _____

11. Em qual universidade você concluiu sua graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
☐ Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

12. Durante a graduação, seu curso incluía disciplinas obrigatórias que tratavam sobre inclusão e diversidade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

13. Se sim, quais disciplinas? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Nenhuma
☐ Educação Especial
☐ Libras
☐ Educação e Inclusão Social
☐ Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Social
☐ Outro: _____

14. Quais temas foram abordados nessas disciplinas? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Nenhum
- ☐ Legislações Inclusivas
- ☐ Práticas Pedagógicas para Diversidade
- ☐ Adaptações Curriculares e Metodologias de Ensino Inclusivas
- ☐ Tecnologias Assistivas e Acessibilidade Digital
- ☐ Neurodiversidade e Inclusão Escolar
- ☐ Currículos Inclusivos e Diversificados
- ☐ Deficiências
- ☐ Transtorno do Espectro Autista
- ☐ Outro: _____

15. Além das disciplinas curriculares, você participou de alguma atividade acadêmica relacionada à inclusão ou ao TEA (cursos, projetos de extensão, pesquisas, palestras, eventos etc.)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

16. Se sim, quais foram os temas abordados?

Prática Docente e Experiências com a Inclusão

17. Há quantos anos você atua como professor(a)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 1 ano
- ☐ 2 a 4 anos
- ☐ 5 a 7 anos
- ☐ Mais de 7 anos

18. Você já teve ou tem alunos com algum tipo de deficiência? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

19. Você já teve alunos diagnosticados com TEA (Transtorno do Espectro Autista)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

20. Aproximadamente, quantos alunos com TEA você já teve ao longo da sua carreira? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nenhum
- ☐ 1 a 3
- ☐ 4 a 6
- ☐ Mais de 6

21. Quais recursos de acessibilidade, estratégias ou atividades você já utilizou (ou utilizaria) para atender alunos com TEA em sala de aula? *Mesmo que você não tenha tido alunos com TEA, indique o que acredita ser adequado para esse atendimento.* *

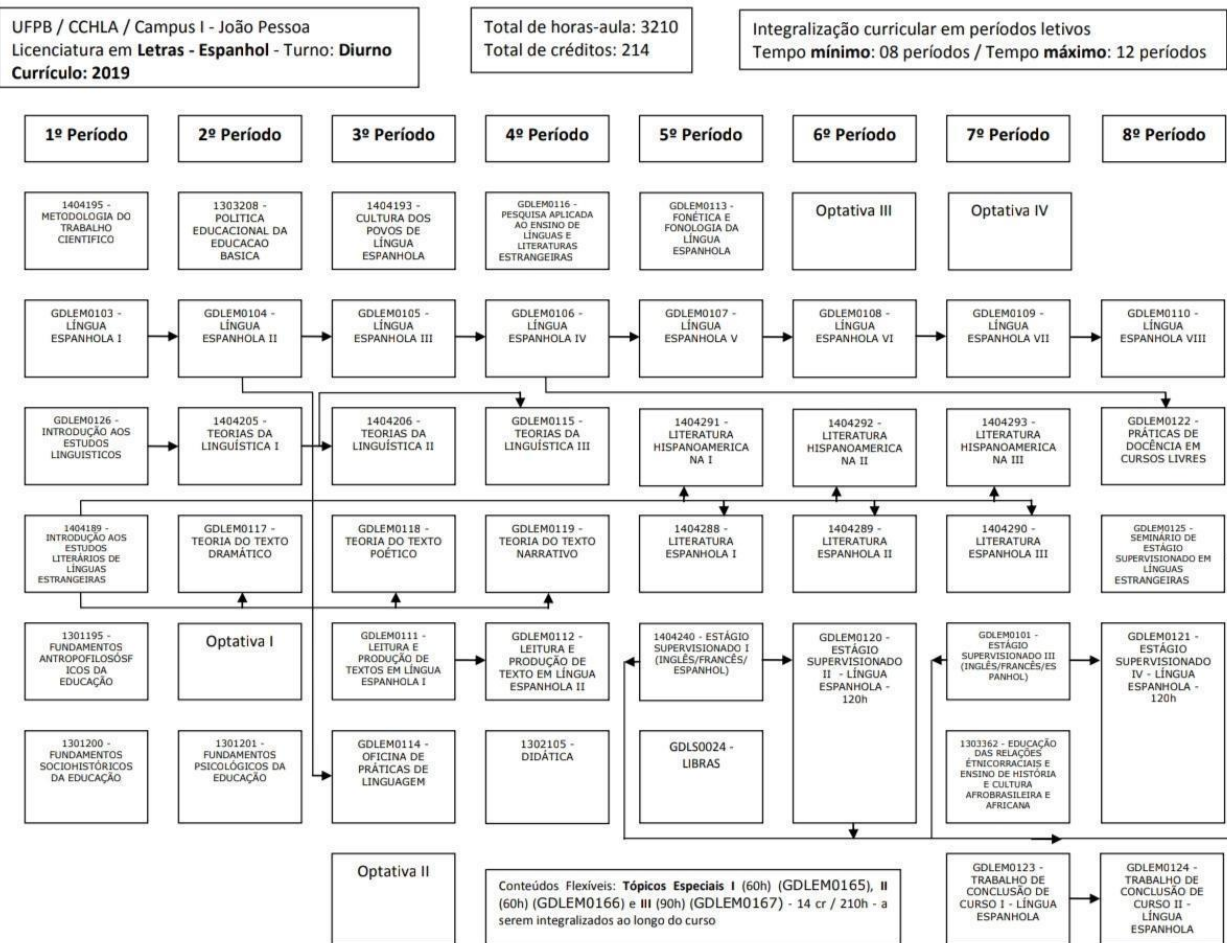
Marque todas que se aplicam.

- ☐ Uso de imagens ou gestos
- ☐ Quadros de Rotina
- ☐ Segmentação de Tarefas
- ☐ Materiais Adaptados (Fonte ou Tamanho Diferenciados)
- ☐ Uso de Músicas e/ou Vídeos
- ☐ Comunicação com uso da Literalidade
- ☐ Dispensar o(a) Aluno(a) da Realização de Atividades e/ou Avaliações
- ☐ Permitir que Saia da Sala de Aula Sempre que Desejar
- ☐ Deixar a Aprendizagem sob a Responsabilidade do Cuidador/Educador Social

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO 1 - FLUXOGRAMA DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, CURRÍCULO 2019



ANEXO 2 - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, CURRÍCULO 2013.1

26/08/25, 13:09

Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS

EMITIDO EM 26/08/2025 13:08

Portal do Discente



SIGAA

DADOS DA ESTRUTURA CURRICULAR

Código: 0292006
Matriz Curricular: LETRAS - ESPANHOL - João Pessoa - Presencial - MT - LICENCIATURA
Unidade de Vinculação: CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES (CCHLA) (11.00.53)
Município de funcionamento: João Pessoa - PB
Período Letivo de Entrada em Vigor: 2013 . 1
Carga Horária Total: 2880h
Básicas Profissionais: 1860h
Optativas Mínimas: 240h
Complementares Obrigatórias: 660h
Flexíveis: 120h
Prazos de Conclusão em Períodos Letivos: *Mínimo 8 Máximo 12*
Carga Horária por Período Letivo: *Mínimo 240 h Máximo 420 h*
Creditação da Extensão: Não

0º Semestre

Componente Curricular	Pré-requisito	Co-requisito	CH Detalhada	Tipo	Natureza
1202251 ATIVIDADE DE EXTENSÃO - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1202252 ATIVIDADE DE EXTENSÃO - 30h			30h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1202253 ATIVIDADE DE EXTENSÃO - 15h			15h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1202254 ATIVIDADE DE EXTENSÃO - 45h			45h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1301146 FUNDAMENTOS DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1302128 INTRODUÇÃO AOS RECURSOS AUDIOVISUAIS EM EDUCAÇÃO - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1302220 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1302305 SEMINÁRIO DE PROBLEMAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1302324 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1302325 EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1303195 PLANEJAMENTO E GESTÃO ESCOLAR - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1303196 CURRÍCULO E TRABALHO PEDAGÓGICO - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1303197 PESQUISA E COTIDIANO ESCOLAR - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1303199 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1303209 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1303212 EDUCAÇÃO ESPECIAL - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1303357 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1303398 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL - 30h			30h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1403350 LITERATURA E ESTUDOS DE GÊNERO - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1404202 HISTÓRIA DA LÍNGUA ESPANHOLA - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1404203 PROG NEURO LING E ENS DE LING ESTRAN - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1404237 TRADUÇÃO POÉTICA - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1404270 TRADUÇÃO POÉTICA - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1404300 TRADUÇÃO POÉTICA - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1404318 TEORIAS DO TEXTO I ASPECTOS LINGUIST - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1404384 MULHER E LITERATURA LING ESP - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1404385 MULHER E LITERATURA (INGLÊS, FRANCÊS E ESPANHOL) - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
GDMT0140 PRÁTICA PEDAGÓGICA/INICIAÇÃO À DOCÊNCIA I - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa

GDMTE0141 PRÁTICA PEDAGÓGICA/INICIAÇÃO À DOCÊNCIA II - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
CH Total: 1620h.					
1º Semestre					
Componente Curricular		Pré-requisito	Co-requisito	CH Detalhada	Tipo Natureza
1301195	FUNDAMENTOS ANTROPO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Básica Profissional
1404189	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Complementar Obrigatória
1404193	CULTURA DOS POVOS DE LÍNGUA ESPANHOLA - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Básica Profissional
1404195	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Complementar Obrigatória
1404204	LÍNGUA ESPANHOLA NÍVEL BÁSICO I - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Básica Profissional
CH Total: 300h.					
2º Semestre					
Componente Curricular		Pré-requisito	Co-requisito	CH Detalhada	Tipo Natureza
1301200	FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Básica Profissional
1301201	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Básica Profissional
1404205	TEORIAS DA LINGÜÍSTICA I - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Complementar Obrigatória
1404211	TEORIA LITERÁRIA I - 60h	((1403182 OU 1404189))		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Complementar Obrigatória
1404277	LÍNGUA ESPANHOLA NÍVEL BÁSICO II - 60h	(1404204)		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Básica Profissional
1404284	FONÉTICA E FONOLOGIA DA LÍNGUA ESPANHOLA I - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Básica Profissional
CH Total: 360h.					
3º Semestre					
Componente Curricular		Pré-requisito	Co-requisito	CH Detalhada	Tipo Natureza
1302105	DIDÁTICA - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Básica Profissional
1404206	TEORIAS DA LINGÜÍSTICA II - 60h	(1404205 OU GDLEM0126)		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Complementar Obrigatória
1404210	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Complementar Obrigatória
1404212	TEORIA LITERÁRIA II - 60h	(1404211 OU GDLEM0118) E (1404189)		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Complementar Obrigatória
1404278	LÍNGUA ESPANHOLA NÍVEL BÁSICO III - 60h	(1404204)		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Básica Profissional
1404285	FONÉTICA E FONOLOGIA DA LÍNGUA ESPANHOLA II - 60h	(1404284)		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Básica Profissional
CH Total: 360h.					
4º Semestre					
Componente Curricular		Pré-requisito	Co-requisito	CH Detalhada	Tipo Natureza
1404294	TÓPICOS ESPECIAIS EM LÍNGUA ESPANHOLA - 60h	(1404205) E (1404206)		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Complementar Flexível
1404295	TOP ESP EM LINGÜÍSTICA - 60h	(1404205) E (1404206)		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Complementar Flexível
1404296	TÓPICOS ESPECIAIS EM TRADUÇÃO - 60h	(1404205) E (1404206)		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Complementar Flexível
1303208	POLÍTICA EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Básica Profissional
1404207	PESQUISA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Complementar Obrigatória
1404240	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I (INGLÊS/FRANCÊS/ESPAHOL) - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Básica Profissional
1404279	LÍNGUA ESPANHOLA NÍVEL INTERMEDIÁRIO I - 60h	(1404278)		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Básica Profissional
1404286	PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ESPANHOLA I - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Básica Profissional
1404288	LITERATURA ESPANHOLA I - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Básica Profissional
CH Total: 540h.					
5º Semestre					
Componente Curricular		Pré-requisito	Co-requisito	CH Detalhada	Tipo Natureza
1404280	LÍNGUA ESPANHOLA NÍVEL INTERMEDIÁRIO II - 60h	(1404279)		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Básica Profissional
1404287	PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ESPANHOLA II - 60h	(1404286 OU GDLEM0111)		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Básica Profissional
1404289	LITERATURA ESPANHOLA II - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Básica Profissional
1404291	LITERATURA HISPANOAMERICANA I - 60h			60h aula 0h lab.	DISCIPLINA Básica Profissional

GDLEM0100	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (INGLÊS/FRANCÊS/ESPANHOL) - 60h	(1404240)	60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Básica Profissional
GDLS0024	LIBRAS - 60h		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Obrigatória

CH Total: 360h.**6º Semestre**

Componente Curricular	Pré-requisito	Co-requisito	CH Detalhada	Tipo	Natureza
1404209	ESTUDOS PRAGMÁTICOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA - 60h		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Obrigatória
1404281	LÍNGUA ESPANHOLA NÍVEL INTERMEDIÁRIO III - 60h	(1404280)	60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Básica Profissional
1404290	LITERATURA ESPANHOLA III - 60h		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Básica Profissional
1404292	LITERATURA HISPANOAMERICANA II - 60h		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Básica Profissional
GDLEM0101	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III (INGLÊS/FRANCÊS/ESPANHOL) - 60h	(1404240)	60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Básica Profissional
GDLEM0102	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV (INGLÊS/FRANCÊS/ESPANHOL) - 60h	(1404240)	60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Básica Profissional

CH Total: 360h.**7º Semestre**

Componente Curricular	Pré-requisito	Co-requisito	CH Detalhada	Tipo	Natureza
1404297	TÓPICOS ESPECIAIS EM LITERATURA ESPANHOLA - 60h	(1404189) E (1404211) OU GDLEM0118) E (1404212) OU GDLEM0119)	60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Flexível
1404298	TOP ESP EM LIT HISPANOAMERICANA - 60h	(1404189) E (1404211) OU GDLEM0118) E (1404212) OU GDLEM0119)	60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Flexível
1404282	LÍNGUA ESPANHOLA NÍVEL AVANÇADO I - 60h	(1404281)	60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Básica Profissional
1404293	LITERATURA HISPANOAMERICANA III - 60h		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Básica Profissional
1404305	ESTÁGIO SUPERVISIONADO V ESPANHOL - 60h	(1404240)	60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Básica Profissional
1404306	ESTÁGIO SUPERVISIONADO VI ESPANHOL - 60h	(1404240)	60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Básica Profissional

CH Total: 360h.**8º Semestre**

Componente Curricular	Pré-requisito	Co-requisito	CH Detalhada	Tipo	Natureza
1404328	TEORIAS DO TEXTO II: ASPECTOS LINGÜÍSTICOS - 60h		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1404373	TRADUÇÃO E CULTURA I - 60h		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1404396	TRADUÇÃO E CULTURA II - 60h		60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Complementar Optativa
1404283	LÍNGUA ESPANHOLA NÍVEL AVANÇADO II - 60h	(1404282)	60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Básica Profissional
1404307	ESTÁGIO SUPERVISIONADO VII ESPANHOL - 60h	(1404240)	60h aula 0h lab.	DISCIPLINA	Básica Profissional
GDLEM0168	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - INGLÊS/FRANCÊS/ESPANHOL - 60h		60h aula 0h lab.	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	Complementar Obrigatória

CH Total: 360h.